

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 13

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

Барановичи  
БарГУ  
2022

УДК: 159.9

Редакционная коллегия:

кандидат педагогических наук, доцент А. Н. Унсович (председатель); кандидат психологических наук, доцент Т. Е. Яценко; кандидат философских наук, доцент А. Г. Иценко (заместитель председателя редколлегии, научный редактор); доктор психологических наук, профессор Н. Д. Джига; доктор философских наук, доцент Н. А. Ореховская; кандидат психологических наук, доцент Е. А. Клещева; кандидат философских наук, доцент Г. В. Жук; кандидат психологических наук, доцент Н. И. Олифирович.

**Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов** : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: А. Н. Унсович [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2023. — Вып. 13.

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

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

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

Текстовое электронное издание

Системные требования:

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

Регистрационное свидетельство № 2012438389 от 23.05.2024 г.

© БарГУ, 2024

« 2 – производственно-технические сведения »

- Использованное ПО: Windows 7, Microsoft Office Word ;
- техническая подготовка: Adobe Acrobat Pro DC;
- ответственный за выпуск А. Ю. Сидоренко, техническое редактирование С. М. Глушак, компьютерный набор и верстка С. М. Глушак, корректор Н. Н. Колодко;
- 2,03 Мб;
- подписано к использованию 23.05.2024;
- доступ в локальной сети, Интернете;
- юридическое лицо, разместившее в локальную сеть и Интернет: учреждение образования «Барановичский государственный университет», 225404 г. Барановичи, ул. Войкова, 21. Тел.: 8 (0163) 64 34 77, e-mail: rig@barsu.by .

Репозиторий БарГУ

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i> .....	6
<b>Раздел 1</b> <b>ПСИХОЛОГИЯ. ПЕДАГОГИКА</b>	
<b>Басанова Е. Е.</b> Мотивационная направленность студентов-педагогов в зависимости от уровня профессиональной идентичности .....	7
<b>Булочкина Е. М.</b> Формирование гуманного отношения к матери у детей дошкольного возраста.....	21
<b>Гижук Т. В., Роман Н. Ю.</b> Психологический портрет эффективного психолога в глазах потребителя психологических услуг.....	25
<b>Енин В. В.</b> К проблеме изучения формирования самоэффективности личности в условиях профессионализации студентов ВУЗа .....	35
<b>Кишея И. Л., Гнедько Д. Г.</b> Психологический аспект специфики патриотизма и гражданской идентичности в современном обществе.....	43
<b>Коженевская Е. Ю.</b> Представление нормотипичного ребенка о будущем сиблинга с особенностями психофизического развития .....	54
<b>Комкова Е. И.</b> Когнитивно-личностное развитие: проблемы теории и практики ...	64
<b>Комкова Е. И., Журавоева С. А.</b> Преодоление зависимого поведения у старшеклассников .....	73
<b>Коник В. В.</b> Переживание одиночества подростками с разным уровнем зависимости от социальных сетей .....	77
<b>Краснова Т. И.</b> Развитие цифровой компетентности преподавателей в контексте виртуализации образовательного процесса .....	86
<b>Нестер Е. Ф., Коношенко И. В.</b> Особенности выбора копинг-стратегий у студентов педагогических специальностей.....	95
<b>Новик Е. А.</b> Межличностные потребности и дисгармонии в межличностных отношениях современных подростков .....	102
<b>Новик Е. А.</b> Особенности построения межличностных отношений со сверстниками девочками-подростками с разными типами эмоциональной привязанности к матери .....	110
<b>Ракова С. С.</b> Инновационные формы профориентационной работы с обучающимися в общеобразовательных организациях (опыт Вологодского государственного университета) .....	118
<b>Таратута Д. А., Хребина С. В.</b> Развитие коммуникативных стратегий взаимодействия сотрудников силовых структур в условиях профессиональной деятельности .....	127

<b>Томашивский Т. А.</b> Толерантность к неопределенности как интегральная способность личности к обеспечению психологической безопасности.....	135
<b>Хребина С. В., Зверева Р. Г.</b> Формирование психологической безопасности как условие организационной психологии образования .....	144
<b>Эннс Е. А., Шаповалова М. Л., Сердюкова Е. Ф.</b> Методы и технологии социально-психологической реабилитации несовершеннолетних, попавших под воздействие идеологии терроризма и экстремизма .....	153
<b>Янчий А. И., Сурдова Л. А.</b> Анализ психолингвистического аспекта идентичности в самоописании юношей .....	161
<b>Ястреб Н. А., Корякина К. А.</b> Гендерная специфика представлений студентов российских вузов о харассменте .....	170
<b>Яценко Т. Е., Криворученко, В. А.</b> Характеристики креативности современных студентов регионального университета.....	181
<b>Яценко Т. Е., Лелес А. С.</b> Характеристики субъективного благополучия личности в юношеском возрасте.....	189
<b>Яценко Т. Е., Назаренко М. А.</b> Адаптивные стратегии поведения личности в ранней юности, склонной к межличностной виктимности.....	196
<b>Яценко Т. Е., Хоружая В. Г.</b> Стилиевые характеристики мышления студентов-белорусов и студентов-узбеков.....	207

## Раздел 2

### ФИЛОСОФИЯ. РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

<b>Иценко А. Г., Дудек Д. А.</b> Особенности религиозных ориентаций юношей и девушек, обучающихся в учреждении высшего образования.....	217
<b>Иценко А. Г., Милодовская А. В., Проторская Я. Д.</b> Психология религии в исследовательских стратегиях профессора Б. С. Братуся.....	225
<b>Лейбутина Т. О.</b> Образование в XXI веке: философский, психологический, педагогический аспекты.....	234
<b>Одиноченко В. А.</b> Понимание человека в условиях современной Беларуси: проблемный аспект .....	244
<b>Щепочкина Ю. А.</b> Изобретения и наука в современном обществе .....	252
<b>Якубенко Н. М.</b> Цифровая личность как феномен современного мира.....	260
<i>Сведения об авторах</i> .....	269

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

В 13 выпуск сборника научных статей вошли результаты исследований ученых из Республики Беларусь и Российской Федерации по широкому спектру проблем из различных областей психологии, педагогики, философии. Традиционно по своей структуре сборник состоит из двух разделов: I посвящён проблемному полю психологии и педагогики, II — философской и религиозно-ведческой тематике. Данный выпуск подготовлен по результатам проведения IX научно-практического семинара с международным участием «Актуальные проблемы философии и психологии: наука — практике» (20—21 апреля 2023 года), организованного секцией психологии кафедры психологии и физического воспитания факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» совместно с университетами-партнёрами: Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина (кафедра философии и экономики), Вологодский государственный университет (Институт социальных и гуманитарных наук, кафедра философии), Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (кафедра философии и специальных исторических дисциплин), Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова (кафедра психологии), Пятигорский государственный университет (кафедра психологии личности и профессиональной деятельности, кафедра общей и педагогической психологии), Тульский государственный педагогический университет (факультет психологии, кафедра специальной психологии).

Философский блок представлен работами кроссдисциплинарной направленности, где пересекаются проблемные точки философско-антропологических и социально-философских исследований, философия религии и психология религии, философия образования и психология образования и т. п.

Психолого-педагогический блок содержит статьи, охватывающие проблематику высшей школы, психологии высшей школы, педагогической психологии, психологии развития, специальной психологии, девиантной психологии, кризисной психологии, психолого-педагогической виктимологии.

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

Материалы сборника будут востребованы в учреждениях дошкольного, общего среднего, среднего специального и высшего образования, в институтах повышения квалификации. Могут найти применение в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся и самообразовании специалистов педагогического и психологического профилей.

# РАЗДЕЛ 1 ПСИХОЛОГИЯ. ПЕДАГОГИКА

УДК: 159.99

**Е. Е. Басанова**

*Пятигорский государственный университет,  
г. Пятигорск, Russian Federation*

## **МОТИВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

В статье представлены результаты исследования мотивации и профессиональной идентичности студентов педагогических специальностей с позиции теорий идентичности Э. Эриксона и Л. Б. Шнейдер, а также представлений о внутренней и внешней мотивации К. Замфир. Выявлены различия мотивационной структуры студентов с различным уровнем профессиональной идентичности, представлены рекомендации по организации учебного процесса и формированию профессиональной мотивации у студентов педагогических специальностей.

**Ключевые слова:** внешняя и внутренняя мотивация; мотивационная направленность; профессиональная идентичность; студенты педагогических специальностей, эго-психология.

Рис. 1. Табл. 3. Библиогр.: 5 назв.

**Е. Е. Basanova**

*Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russian Federation*

## **MOTIVATIONAL ORIENTATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES ON THE DEPENDANCE OF THE LEVEL OF PROFESSIONAL IDENTITY**

The article presents the results of a study of the motivation and professional identity of students of pedagogical specialties from the standpoint of the theories identity of E. Erickson and of L. U. Schneider, and ideas about intrinsic and extrinsic motivation K. Zamfir. Differences in the motivational structure of students with different levels

of professional identity are revealed, recommendations are presented on the organization of the educational process and the formation of professional motivation among students of pedagogical specialties.

**Key words:** ego psychology; intrinsic and extrinsic motivation; motivational orientation; professional identity, students of pedagogical specialties.

Fig. 1. Table 3. Bibliogr.: 5 titles.

**Введение.** Современные условия выдвигают задачи, успешность решения которых стимулирует профессиональный рост студента и служит во благо развития общества.

Обществу нужны высококвалифицированные педагогические кадры, однако, несмотря на востребованность обучающихся программ по педагогическим специальностям в вузах страны, на сегодняшний день наиболее актуальной и острой проблемой в системе образования Российской Федерации является нехватка квалифицированных кадров в образовательных учреждениях.

Наиболее остро эта проблема существует на региональном уровне. В регионах ощущается острый дефицит квалифицированных педагогов гуманитарного и естественно-научного блоков. Низкая заработная плата учителей, высокие нагрузки, директивное управление руководителей школ — все это является причинами кадровых проблем в школах.

Также одной из причин нехватки педагогов в школах может быть то, что студенты уходят на более высокооплачиваемую работу после получения диплома по образовательным специальностям. Единицы из студенческих потоков идут работать по профессии, кроме того, многие молодые педагоги уходят из школы через несколько лет.

Решать данную проблему необходимо на этапе вузовской подготовки педагогов путем повышения мотивации к профессиональной деятельности, престижа учительского труда. Работа должна быть направлена на студентов, осуществивших свой профессиональный выбор в пользу профессии педагога. Необходимо опираться на имеющиеся мотивы выбора, для этого желательно понимать, что именно движет студентом, когда он делает выбор, обучается по педагогическим специальностям.

Поэтому исследование мотивации студентов педагогических направлений подготовки, их идентичности выбранной специальности представляется весьма актуальным.

Студенты, которые попадают в учебное заведение в качестве будущих специалистов, обычно имеют почти одинаковые умения и навыки. При этом на первое место выходят факторы мотивации профессиональной. Формируясь в группу «отличников» и «троечников» важное значение для студента играет личная мотивация к учебно-познавательной деятельности в учебном заведении. В сфере профессиональной мотивации очень важную роль играет позитивное отношение к профессии педагога, потому что именно эта мотивация связана с конечной целью образования. Профессиональную мотивацию понимают, как осознание субъектом потребностей, которые важны для него в данный момент времени, это может быть: высшее образование, самосовершенствование, самоактуализация, развитие в профессиональном плане, удовлетворенность выполнением учебных заданий и побуждение его к обучению будущей специальности [1].

Успеваемость студентов напрямую зависит от положительного отношения и настроения к выбранной профессии. Но положительное отношение и положительный настрой сами по себе могут быть малоэффективными, если студент не имеет четкого, ясного, правильного понимания профессии и в меньшей степени это относится к методам овладения специальностью [2].

На отношение студентов к избранной специальности влияет ряд факторов:

- 1) получение удовольствия от избранной профессии, а точнее, удовлетворенность ею;
- 2) постоянство или изменение удовлетворенности выбранной профессией с течением учебного времени;
- 3) факторы, которые влияют на формирование положительного отношения к профессии, а именно, социальные факторы, психологические, педагогические, а так же факторы учитывающие возраст и пол обучающихся.

Именно эти факторы, а также отношение к избранной специальности, в общем, влияют на результативность и высокоэффективность деятельности студентов. Факторы влияют на общий показатель профессионального образования, и поэтому это проблема педагогической и социальной психологии [3]. А вот обратная сторона такова, на отношение к специальности оказывают влияние

разнообразные подходы, методы обучения, приемы работы, а так же социальные группы в которых социализируется личность.

Важными факторами, связанными с мотивацией творчества в будущей профессиональной деятельности, является готовность к творчеству и возможность работы над конкретным предложением для этого. Исследования показали, что эти факторы более важны для успешных студентов и менее важны для неуспешных студентов. Формирование творческого отношения к разнообразной профессиональной деятельности, формирование потребности в творчестве и развитие способности к профессиональному творчеству является важным звеном в системе профессионального образования и индивидуального профессионального обучения.

Еще один фактор, который связан с проявлением творчества в будущей профессии, является непреодолимое желание творить и иметь любую возможность, которую предоставит избранная профессия проявляться творчески. Анализ исследований показывает, что творческий потенциал характерен для успешных студентов и менее важен для отстающих студентов [4]. Наиболее важными компонентами индивидуальной профессиональной подготовки является становление творческого потенциала, проявление потребностей в творчестве и развитие способностей, умений и навыков творчества в профессиональной деятельности.

Удовлетворенность профессиональной деятельностью зависит от различных факторов, поэтому ее уровень может соответствовать вероятному прогнозу. Эффективность прогнозов определяется комплексом методов исследования, которые, используются для выявления интересов, личностных тенденций, познавательных свойств личности.

Развитие позитивного отношения к избранной профессии является одной из тематических тем педагогической психологии. В условиях постоянного развития профессиональных знаний, все более актуальной становится разработка вопроса удовлетворенности профессией. Решение данной проблемы зависит от совместных усилий педагогов и психологов, как в школах, так и в процессе профессионального обучения в высших учебных заведениях [5].

*Цель исследования* — анализ мотивационной направленности студентов-педагогов с различными уровнями профессиональной идентичности.

*Гипотеза исследования.* Комплекс профессиональных мотивов, включающий внутреннюю мотивацию, мотив избегания, профессиональные мотивы, учебно-познавательные мотивы, волевое усилие и инициативность студентов-педагогов зависят от уровня профессиональной идентичности.

**Основная часть.** В проведенном исследовании принимали участие студенты I и II курса обучающиеся по направлениям педагогическое образование профиль «Русский язык и литература» и педагогическое образование профиль «Английский и испанский язык» Пятигорского Государственного университета. Количество респондентов — 144 студента. В возрасте от 17 до 19 лет.

Для решения поставленных задач использовались следующие методики: опросник «Профессиональная идентичность студентов» (автор У. С. Родыгина), направленный на диагностику уровня профессиональной идентичности; а также методики исследующие учебную и профессиональную мотивацию студентов: методика «Мотивация профессиональной деятельности» (автор К. Замфир в модификации А. Реана) и методика для диагностики учебной мотивации студентов (авторы А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой), опросник для выявления уровней притязаний (автор В. К. Гербачевский), методика «Изучение факторов привлекательности профессии» (модификация И. Кузьминой, А. Реана). Полученный эмпирический материал подвергался обработке методами статистической обработки данных (*t*-критерий Стьюдента, коэффициент ранговой корреляции Спирмена) с использованием прикладных программ Excel.

На первоначальном этапе были выделены две исследовательские группы: студенты с высокой профессиональной идентичностью и студенты с низкой профессиональной идентичностью.

Профессиональная идентичность студента — это единство представлений о самом себе, эмоциональных переживаний и осознанной активности, связанных с приобретением профессии, на основе которого появляется чувство тождественности с самим собой как будущим специалистом. Система представлений о самом себе в рамках профессиональной идентичности студента содержит представления о себе как о будущем специалисте (принадлежащем к определенной профессиональной группе), о своих

профессиональных и учебно-профессиональных целях, о собственных возможностях по реализации этих целей.

Профессиональная идентичность, согласно автору методики У. С. Родыгиной, состоит из двух векторов: эмоционального переживания и активного отношения. Первая группа — это студенты, с высоким уровнем профессиональной идентичности, характеризуются позитивными эмоциональными переживаниями и активным отношением в процессе профессиональной деятельности. Все, что связано с будущей профессией, вызывает у них искренний познавательный интерес, они активно стремятся освоить премудрости педагогической деятельности.

Вторая группа — это студенты, с низким уровнем профессиональной идентичности, наоборот, больше переживают негативные эмоции по отношению к педагогической деятельности, пассивно относятся к учебному процессу, могут демонстрировать избегающее поведение по отношению к занятиям и практике. Данная группа студентов представляет исследовательский интерес, ведь на этапе профессионального выбора, они предпочли обучаться педагогическим наукам при отрицательном и/или пассивном отношении.

Возможно, это связано с тем, что у человека имеется набор определенных осознаваемых или неосознаваемых потребностей (физиологических, материальных, духовных, социальных и т. д.). Выбирая определенную профессию, он надеется удовлетворить тем самым имеющиеся у него потребности. Когда студент начинает обучаться, более подробно знакомясь с истинным содержанием профессии, он яснее представляет себе, насколько данная профессия способна удовлетворить его потребности и насколько он подходит для данной профессии. Предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность, соответственно предпосылкой учебно-профессиональной деятельности студентов являются те потребности, которые планируется удовлетворить в будущей профессиональной деятельности. Поэтому можно утверждать, что профессиональная идентичность студентов напрямую зависит от удовлетворения/ неудовлетворения вызвавших учебно-профессиональную деятельность потребностей и сопровождающих эмоций.

Для описания мотивационных комплексов студентов-педагогов и их потребностей, лежащих в основе профессиональной деятельности, исследовалась методика К. Замфир (таблица 1).

Таблица 1 — Результаты сравнительного анализа показателей мотивационного комплекса у студентов с высокой и низкой профессиональной идентичностью

Мотивы	Студенты с высокой профессиональной идентичностью	Студенты с низкой профессиональной идентичностью	t-критерий Стьюдента	$p \leq$
Внутренняя мотивация	<b>4,8</b>	<b>4,3</b>	<b>2,68</b>	<b>0,04</b>
Внешняя положительная мотивация	3,66	3,61	0,23	0,81
Внешняя отрицательная мотивация	2,69	2,43	0,75	0,46

В обеих студенческих группах преобладает внутренняя мотивация над внешней мотивацией (ВМ), а внешняя положительная мотивация (ВПМ) преобладает над внешней отрицательной мотивацией (ВОМ), что согласно автору методики, является наиболее оптимистичным вариантом формирования мотивационного комплекса и выражается формулой:

$$ВМ > ВПМ > ВОМ$$

При более детальном анализе мотивационного комплекса обнаружены различия в исследовательских группах по степени выраженности мотивов педагогической деятельности. Так, внутренняя мотивация наиболее характерна для студентов с высокой профессиональной идентичностью, чем для студентов с низкой профессиональной идентичностью при  $p = 0,04$ . Данная группа учащихся в большей степени стремится удовлетворить личностные потребности при осуществлении педагогической деятельности. Они заинтересованы в овладении педагогическим мастерством, во взаимодействии с детьми и подростками, получают удовлетворение от учебного процесса и освоения профильной дисциплины.

Интересным представляется тот факт, что в группе студентов с низким уровнем профессиональной идентичности также характерен наиболее эффективный мотивационный комплекс, при котором внутренняя мотивация доминирует над внешней положительной мотивацией, а внешняя отрицательная мотивации диагно-

стирует самые низкие значения. Данный факт, подтверждает предположение, что студентам с низким уровнем профессиональной идентичности, переживающим негативные эмоции и выражающим пассивное отношение к учебному процессу, свойственна внутренняя профессиональная мотивация со стремлением овладеть педагогическим мастерством и профильной дисциплиной. Именно на данной группе студентов необходимо сосредоточить внимание психологическим службам ВУЗов и помочь им сформировать профессиональную идентичность.

Внешняя положительная и внешняя отрицательная мотивация не имеет статистически значимых различий в обеих студенческих группах, поэтому материальное стимулирование, одобрение или осуждение со стороны родителей и преподавателей будет одинаково мотивировать или не мотивировать студентов как с высокой, так и с низкой профессиональной идентичностью.

Анализ мотивационной структуры студентов педагогических специальностей с различным уровнем профессиональной идентичности привел к выводу, что обе студенческие группы характеризуются доминированием внутренней мотивации над внешней положительной и отрицательной мотивацией. Следовательно, обе группы лично готовы к освоению педагогического мастерства, но учебный процесс у одних студентов вызывает положительные эмоции и познавательную активность, а у других — негативные эмоции и пассивный интерес. Поэтому было принято решение продолжать исследование мотивационной структуры с целью выявления различий в выраженности мотивов учебной деятельности студентов с высокой и низкой профессиональной идентичностью (таблица 2).

Таблица 2 — Результаты сравнительного анализа показателей мотивов учебной деятельности у студентов с высокой и низкой профессиональной идентичностью (по методике для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой)

Мотивы	Студенты с высокой профессиональной идентичностью	Студенты с низкой профессиональной идентичностью	t-критерий Стьюдента	$p \leq$
Коммуникативный мотив	3,78	4,21	0,41	0,68

Окончание таблицы 2

Мотивы	Студенты с высокой профессиональной идентичностью	Студенты с низкой профессиональной идентичностью	t-критерий Стьюдента	$p \leq$
Мотивы избегания	<b>4,99</b>	<b>2,15</b>	<b>2,34</b>	<b>0,04</b>
Мотивы престижа	2,59	2,32	0,21	0,83
Профессиональные мотивы	<b>4,56</b>	<b>2,12</b>	<b>2,16</b>	<b>0,03</b>
Мотивы творчества	3,25	3,27	0,02	0,98
Учебно-познавательные мотивы	<b>4,85</b>	<b>2,13</b>	<b>2,37</b>	<b>0,04</b>
Социальные мотивы	3,53	2,71	0,87	0,39

Таким образом, студенты с высоким уровнем профессиональной идентичности демонстрируют более выраженные профессиональные мотивы (при  $p = 0,03$ ), учебно-познавательные мотивы и мотивы избегания (при  $p = 0,04$ ). К профессиональным мотивам относится стремление стать высококвалифицированным специалистом, добиться успеха на профессиональном поприще, развивать и совершенствовать профессиональные навыки и умения. Несомненно, выраженность профессиональных мотивов способствует формированию профессиональной идентичности.

Кроме профессиональных мотивов, у студентов с высокой профессиональной идентичностью выражены учебно-познавательные мотивы, связанные, в первую очередь, с желанием учиться, готовиться к семинарским и практическим занятиям, заниматься научной деятельностью, работать с большим объемом информации. Немаловажным является и стремление учиться на «отлично», что тоже толкает учащихся к подготовке домашних заданий. Учебно-познавательные мотивы связаны со способностью к обучению, с усидчивостью, высоким познавательным интересом, поэтому студентам первой группы легко учиться, получать высокие отметки, что также вызывает больше положительных эмоций в процессе учебной деятельности.

Интересно, что у студентов с высокой профессиональной идентичностью более выражены мотивы избегания, когда для учащегося важно избежать наказания, не быть осмеянным за плохую отметку, получить одобрение от окружающих за учебу. Такое внешнее давление тоже оказывает влияние на профессиональную идентичность. Студентам с низким уровнем профессиональной идентичности, как раз, не столь важно мнение окружающих, сокурсников и хорошие отметки.

Как оказалось, в группе студентов с низкой профессиональной идентичностью доминируют коммуникативные мотивы (4,21 балла) и творческие мотивы (3,27 балла). Хотя, их выраженность статистически значимо не различается в обеих группах, эти два мотива набрали во второй группе наибольшее количество баллов. Так, студенты с низкой профессиональной идентичностью в меньшей степени стремятся овладеть профессиональными навыками и умениями, получать отличные отметки, для них важнее общение и взаимодействие в студенческой среде, наличие большого количества друзей и единомышленников. Кроме того, важно участвовать в творческом процессе, а творчество, как известно, трудно оценить по 5-ти бальной шкале.

Исходя из вышесказанного, можно сформулировать вывод, что негативные эмоции и пассивное отношение у студентов с низкой профессиональной идентичностью связано с подготовкой к учебным занятиям, большим объемом информации, порой не всегда актуальным и необходимым для профессиональной деятельности. Для повышения учебной мотивации и профессиональной идентичности учебный процесс необходимо разнообразить практическими занятиями, творческими заданиями, при выполнении которых студенты могут реализовать свой творческий потенциал. Задания лучше давать в малых группах, а не индивидуально, чтобы удовлетворялись коммуникативные потребности студентов.

Продолжая исследовать мотивационную структуру студентов с различным уровнем профессиональной идентичности, мы применили опросник для выявления уровней притязаний В. К. Гербачевского. Уровень притязаний взаимосвязан с мотивами выбора заданий определенной сложности. При выполнении учебной или профессиональной задачи, личность производит комплексную

оценку ситуации и прогнозируют успешность выполнения задания, опираясь на актуальные мотивационные компоненты.

Согласно В. К. Гербачевскому, мотивационный комплекс личности состоит из 4-х групп мотивационных компонентов: побуждающих мотивов, мотивов достижения, мотивов прогнозирования и деятельностных мотивов. В таблице 3 представлены результаты сравнительного анализа показателей уровня притязаний у студентов с высокой и низкой профессиональной идентичностью.

Таблица 3— Результаты сравнительного анализа показателей уровня притязаний у студентов с высокой и низкой профессиональной идентичностью

Мотивы		Студенты с высокой профессиональной идентичностью	Студенты с низкой профессиональной идентичностью	t-критерий Стьюдента	$p \leq$
Побуждающие мотивы	Внутренний мотив	<b>24,36</b>	<b>12,59</b>	<b>2,89</b>	<b>0,03</b>
	Познавательный мотив	<b>22,18</b>	<b>10,45</b>	<b>2,76</b>	<b>0,03</b>
	Мотив избегания	<b>25,61</b>	<b>13,45</b>	<b>2,97</b>	<b>0,03</b>
	Состязательный мотив	14,66	15,7	0,24	0,81
	Мотив к смене деятельности	13,58	12,45	0,19	0,81
	Мотив самоуважения	12,59	11,17	0,26	0,82
Мотивы достижения	Личностная значимость результатов	14,84	16,26	0,59	0,79
	Сложность задания	<b>22,39</b>	<b>15,69</b>	<b>2,36</b>	<b>0,04</b>
	Волевое усилие	<b>19,36</b>	<b>8,65</b>	<b>2,73</b>	<b>0,003</b>
	Уровень достигнутых результатов	13,85	13,24	0,37	0,89
	Оценка своего потенциала	14,38	12,18	0,17	0,73

Окончание таблицы 3

Мотивы		Студенты с высокой профессиональной идентичностью	Студенты с низкой профессиональной идентичностью	t-критерий Стьюдента	$p \leq$
Мотивы прогнозирования	Уровень мобилизации усилий	12,48	11,95	0,19	0,69
	Уровень результатов деятельности	<b>21,36</b>	<b>14,32</b>	<b>2,34</b>	<b>0,03</b>
Деятельностные мотивы	Закономерность результатов	11,36	10,24	0,27	0,79
	Инициативность	<b>22,34</b>	<b>12,79</b>	<b>2,21</b>	<b>0,03</b>

Среди мотивов, побуждающих студентов к выполнению учебной или профессиональной задачи, наиболее выражены в группе учащихся с высокой профессиональной идентичностью внутренний мотив, познавательный мотив и мотив избегания (при  $p = 0,03$ ). Данный факт подтверждает результаты анализа учебной мотивации студентов по методике А. А. Реана и В. А. Якунина (см. таблицу 3). Таким образом, студентам первой группы нравится выполнять само учебное задание, вызывающее личностный интерес. Кроме того, студентов с высокой профессиональной мотивацией беспокоит возможность получить низкие оценки своей деятельности, для них важно делать все правильно и эффективно.

В группе побуждающих мотивов в группе студентов с низким уровнем профессиональной идентичности наиболее выражен состязательный мотив (15,7 баллов), что свидетельствует о важности получения наилучшего результата среди сокурсников. Вероятно, состязательный мотив в данной группе студентов является основной движущей силой учебной деятельности, в его основе может лежать мотив престижа и/или мотив власти. В таком случае, необходимо предлагать им задания, удовлетворяющие мотивы престижа и власти. Например, назначать старшим в малой

группе или ответственным за определенную деятельность, предлагать выступать от группы при защите проектов и т. д.

Среди мотивов достижения в группе студентов с высокой профессиональной идентичностью чаще выбираются сложные задания (при  $p = 0,04$ ), вероятно, с целью совершенствования профессионального мастерства. Кроме того, при выборе сложного задания активизируются волевые качества личности: упорство, настойчивость, целеустремленность и т. д.

В группе студентов низкой профессиональной идентичности среди мотивов достижения доминируют «личностная значимость результатов» и «сложность задания», т. е. они тоже выбирают сложные задания, но вот волевой компонент у них развит слабо, им не хватает волевых усилий, чтобы справиться со сложным заданием. Необходимо готовить мероприятия, помогающие развивать волевой компонент личности.

В группе мотивов прогнозирования значимые различия между группами студентов с различным уровнем профессиональной идентичности выявлены по показателю «уровень результативности деятельности» при  $p = 0,03$ . Студенты с высоким уровнем профессиональной идентичности выше оценивают возможность получения результата. Значимые различия по показателю «инициативность» при  $p = 0,03$ . При высоком уровне инициативности субъект осознает, что только собственными усилиями может справиться с задачей. Студенты с низким уровнем профессиональной идентичности характеризуются средним уровнем инициативности.

**Заключение.** Направления подготовки по педагогическим наукам являются одними из наиболее востребованных среди абитуриентов и поддерживаемых государством. Среди студентов выделяются две группы обучающихся: с высокой и низкой профессиональной идентичностью. Наибольший интерес у исследователей вызывает группа с низкой профессиональной идентичностью, поскольку именно эти ребята нуждаются в повышении профессиональной мотивации.

В группе студентов с низкой профессиональной идентичностью диагностирован эффективный мотивационный комплекс, характеризующийся доминированием внутренней мотивации над

внешней положительной и внешней отрицательной мотивацией. Данный факт подтверждает мысль о том, что студенты с низкой профессиональной идентичностью, негативным и пассивным отношением к профессии, заинтересованы в развитии профессиональных компетенций и нуждаются в помощи вузовских психологов.

У студентов с низкой профессиональной идентичностью преобладают коммуникативные и творческие учебные мотивы, поэтому в учебный процесс необходимо включать значительное количество творческих заданий.

Движущей силой учебной деятельности у студентов с низкой профессиональной идентичностью является состязательный мотив, мотив власти и престижа. При организации учебных занятий рекомендуется их назначать ответственными за выполнение задания, что будет способствовать удовлетворению этого мотива и повышению профессиональной мотивации.

Студенты с низкой профессиональной идентичностью характеризуются низким уровнем развития волевых качеств, что необходимо учитывать преподавательскому составу и внедрять мероприятия по развитию волевых усилий. При осознании личностной значимости заданий у студентов повышается мотивация к их выполнению.

#### Список цитируемых источников

1. *Климов, Е. А.* Некоторые психологические принципы подготовки молодежи к труду и выбору профессии /Е. А. Климов // Вопросы психологии. — 1985. — № 4. — С. 5—8.
2. *Самоукина, Н. В.* Психология профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. — СПб. : Питер, 2003. — 224 с.
3. *Рыбалко, Е. Ф.* Возрастная и дифференциальная психология /Е. Ф. Рыбалко. — СПб. : Питер., 2001. — 256 с.
4. *Тарасова, Л. Е.* Мотивация учения как фактор профессионального самоопределения студенческой молодежи [Электронный ресурс] / Л. Е. Тарасова // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. сер. Акмеология образования. Психология развития, 2009. — № 3—4. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-ucheniya-kak-faktor-professionalnogo-camoopredeleniya-studencheskoj-molodezhi>. — Дата доступа: 11.04.2023.
5. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М. : Университет. книга; Логос. 1999. — 384 с.

**Е. М. Булочкина**

*Государственное учреждение образования «Детский сад № 91 г. Могилева»,  
Могилев, Республика Беларусь*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАННОГО ОТНОШЕНИЯ К МАТЕРИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

В статье раскрывается проблема формирования гуманного и бережного отношения к матери, которое необходимо формировать у детей с раннего возраста, для духовно-нравственного становления личности ребенка. Работу по формированию уважения и любви к матери необходимо проводить как в семье, так и в учреждении дошкольного образования.

**Ключевые слова:** воспитание, духовно-нравственное развитие, духовные ценности, ребенок, семья, учреждение дошкольного образования.

Библиогр.: 2 назв.

**E. M. Bulochkina**

*State educational institution «Kindergarten No. 91 of Mogilev»,  
Mogilev, the Republic of Belarus*

## **FORMATION OF HUMANITY TO MOTHER IN PRESCHOOL CHILDREN**

The article reveals the problem of forming a humane and caring attitude towards the mother, which must be formed in children from an early age, for the spiritual and moral formation of the child's personality. Work on the formation of respect and love for the mother must be carried out both in the family and in the institution of preschool education.

**Key words:** upbringing, spiritual and moral development, spiritual values, child, family, institution of preschool education.

Bibliogr.: 2 titles.

**Введение.** Личность ребёнка формируется под воздействием многих факторов. И это доказывает наличие огромного числа подходов к этой проблеме. Согласно современным научным концепциям, период дошкольного детства является самым ценным.

Важно, чтобы дошкольное образование обеспечивало становление личности ребёнка, а образовательный процесс был направлен на развитие его духовных и общечеловеческих ценностей. Ребёнок восприимчив ко всему, что происходит вокруг. Следовательно, добро, сочувствие, трудолюбие, любовь к родителям, другим людям, животным, природе закладывается на ранней стадии жизни. В этот период ребёнок максимально открыт эмоциональному переживанию и сопереживанию. Ребенок воспринимает слова и действия взрослых как эталон, не подвергая их сомнению. Таким образом, для духовно-нравственного развития детской личности необходимы адекватные условия, как в учреждении дошкольного образования, так и в семье.

**Основная часть.** Духовно-нравственный подъём детской личности в семье обусловлен рядом проблем. Наиболее актуальные следующие: отсутствие достаточного внимания к детям, нарушение иерархии семейных взаимоотношений, традиционных отношений послушания, почитания, уважения родителей, недостаточно сформированная культура речи и поведения, отсутствие в современном обществе положительных авторитетов, укрепление мнения о вседозволенности, слабая организация досуга с детьми дошкольного возраста, поверхностное отношение к физическому развитию. Ребёнок копирует поведение родителей, перенимает их манеру общения друг с другом и с другими людьми в обществе. Родители должны знать, что невозможно воспитать гармоничную высоконравственную личность в нездоровой семейной атмосфере, в которой имеют место неуважение, эгоистичность, лень, обман.

Пропагандируемая концепция дошкольного образования позиционирует гуманно-личностное отношение к ребёнку, что оказывает положительное влияние, однако она не всегда работает в современных реалиях. Наблюдения показывают, что часто имеют место случаи, когда ребёнок не слушается, повышает голос, хамит, унижает, подымает руку на мать. У современных детей отмечается преобладание потребительского отношения к матери, искажены представления о доброте, милосердии, великодушии. Мать меньше спит, больше работает, терпит детский плач и капризы, отказывается от прежде любимых занятий. Дети, в свою очередь, не ценят её труд, терпение, не имеют представлений о её интересах, умениях. А ведь мать — самый родной и близкий человек.

Мать — целый мир для ребёнка. Именно она учит его морали, духовности. Опыт сопереживания, заботы о самом близком человеке у ребёнка дошкольного возраста все чаще отсутствует. Неуважительное отношение к матери может привести к разрушению личности, и как следствие, к кризису духовно-нравственных ценностей в обществе в целом.

Все дети испытывают к своей матери чувство любви. Это состояние душевного комфорта и может стать началом целенаправленного формирования уважения и любви к ближнему. Воспитатель дошкольного образования может стать координатором и связующим звеном в цепи между ребёнком и обществом, ребёнком и государством, ребёнком и семьёй, который с помощью соответствующих средств и приёмов повышает компетентность родителей в вопросах духовно-нравственного воспитания, укрепляет детско-материнские взаимоотношения, воспитывает уважение к женщине, как к человеку, дарующему жизнь, расширяет представления детей о культуре и традициях семейных взаимоотношений. В связи с этим, воспитание уважения к матери становится целенаправленным педагогическим процессом взаимодействия ребёнка с элементами духовной культуры, направленным на становление внутренней системы духовных ценностей. Учитывая благотворное влияние православных традиций на все стороны человека с миром, воспитатель дошкольного образования в данной работе придерживается их, как основополагающих.

Работа по решению заявленной проблемы в государственном учреждении образования «Детский сад № 91 г. Могилева» ведется по трём направлениям: самообразование педагогов, взаимодействие с законными представителями воспитанников, совместная деятельность с детьми. Необходимо отметить тренинговые занятия клуба «Школа для родителей», организованные педагогом-психологом с целью выработки у законных представителей воспитанников механизмов эффективного взаимодействия с ребёнком. Особое внимание при формировании уважения к матери уделяется работе с отцами. В разъяснительных беседах сделан акцент на то, что отец подчёркивает значимость супруги: «Какая у нас замечательная мама!», «Только наша мама знает толк во вкусной и полезной пище!», «А давай к приходу мамы наведём порядок!».

В журналах и стендовом просвещении размещена информация о значении колыбельных, тактильных объятий, семейной атмосферы, православных праздниках и семейных традициях, собраны притчи, пословицы о матери, актуализировано значение поведения родителей по отношению к своим родителям и др. Воспитатель проводит родительские собрания, вечера-дискуссии по заявленной тематике. Родителей активно вовлекают в совместную деятельность: проведение выставок семейного творчества, фотовыставок, спортландий, праздников, благотворительных акций. Для поддержания внутри семьи атмосферы духовности, взаимоуважения и любви, опираемся на православные традиции, в основе которых заложено почитание родителей. Рекомендуем экскурсии в храм с целью ознакомления детей с внутренним убранством храма, слушания колокольного звона, просмотр кинофильма «Секреты семейного счастья» и др. В сотрудничестве с учреждением культуры «Детская библиотека-филиал им. А. С. Пушкина» всем родителям предлагаются книги для семейного чтения о православном воспитании детей.

В учреждении дошкольного образования при организации работы по духовно-нравственному воспитанию большое значение имеет совместная деятельность взрослых и детей: чтение народных и авторских сказок о матери и материнской любви «Гуси-лебеди», «Снегурочка», «Волк и семеро козлят», «Северная сказка», «Золушка», «Сказка о глупом мышонке», стихов «Посидим в тишине», «Вот какая мама» В. Благинина др.; совместный просмотр отечественных мультфильмов и проведение рефлексивной беседы: «Крошка-енот», «Мама для мамонтенка», «Лесные путешественники», «Умка», «Ничуть не страшно»; благотворительная акция по сбору гигиенических средств для воспитанников учреждения здравоохранения «Могилёвский специализированный дом ребенка для детей с органическим поражением центральной нервной системы»; изготовление поделок для мамы и родных «Цветы для мамы», открыток к православным праздникам «Веточку вербы дарю, здоровья даю», «Пасхальное яичко», рисунки «Я рисую мамочку родную», рисунки по мотивам художественных произведений; разъяснительные беседы «Мамина профессия», «Зачем мы носим крестик», «Почему пекут куличи», «Мамины руки не знают

скуки»; слушание аудиозаписи колокольных звонов, классической музыки; работа с поговорками и пословицами; даются такие задания как «Узнать о мамином детстве», «Любимое занятие мамы», «Кем хотела стать мама, когда была ребенком», подготовка рассказа «Как я маме помогаю»; заучивание стихов и песен для мамы; речевые игры «Ласковые слова», «Комплименты»; организация сюжетно-ролевых игр «Дочки-матери», «Встречаем гостей», «Наведём порядок».

**Заключение.** Таким образом, ребенок дошкольного возраста впитывает в себя все, что видит вокруг. И если он будет видеть вокруг себя любовь, уважение, то это и станет началом его пути освоения этих чувств. Задача учреждения дошкольного образования — целенаправленно координировать данный процесс.

#### Список цитируемых источников

1. *Финькевич, Л. В.* Формирование духовности личности в процессе социального развития на этапе дошкольного детства / Л. В. Финькевич // Культурно-психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе : сб. науч. трудов : в 2 ч. — Минск : БГПУ, 2009. — Ч. 1. — С. 146—149.

2. *Финькевич, Л. В.* Мировосприятие детей дошкольного возраста как фактор психологического здоровья личности / Л. В. Финькевич // Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования : сб. науч. ст. — Минск : БГПУ, 2013. — С. 167—170.

УДК: 555.111

**Т. В. Гижук, Н. Ю. Роман**

*Гродненский государственный университет им. Янки Купалы,  
Гродно, Республика Беларусь*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ ЭФФЕКТИВНОГО ПСИХОЛОГА В ГЛАЗАХ ПОТРЕБИТЕЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСЛУГ

В статье представлены результаты исследования профессионально важных качеств эффективного психолога. Приводятся результаты эмпирического исследования, доказывающие важность эмпатии, толерантности, инициативности

и эмоциональной устойчивости для эффективного выполнения трудовой деятельности психологом. Обоснована важность развития данных качеств в контексте обучения будущих психологов. В статье приводятся результаты разработки и психометрической апробации авторской методики диагностики сформированности профессионально важных качеств психолога.

**Ключевые слова:** обучение; профессионально важные качества; профессионально важные качества психолога.

Табл. 1. Библиогр.: 11 назв.

**N. Y. Roman, T. V. Gizhuk**

*Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, the Republic of Belarus*

## **PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF AN EFFECTIVE PSYCHOLOGIST IN THE EYES OF A CONSUMER OF PSYCHOLOGICAL SERVICES**

The article presents the results of a study of professionally important qualities of an effective psychologist. The results of an empirical study are presented, proving the importance of empathy, tolerance, initiative and emotional stability for the effective performance of work by a psychologist. The importance of developing these qualities in the context of training future psychologists is substantiated. The article presents the results of the development and psychometric testing of the author's methodology for diagnosing the formation of professionally important qualities of a psychologist.

**Key words:** training; professionally important qualities; professionally important qualities of a psychologist.

Table 1. Ref.: 11 titles.

**Введение.** В реалиях нашего времени наравне со знаниями, умениями и навыками специалиста оценивается и наличие у него необходимых для профессии качеств. Это позволяет говорить о том, что при подготовке специалистов важно делать акцент не только на обучении и приобретении знаний, но и на развитии личности.

Особенно это актуально для будущих психологов, задачей которых является непосредственное взаимодействие с людьми. Являясь субъектом профессиональной деятельности, психолог задействует свои личностные ресурсы, в том числе и те качества личности, которые способствуют наиболее эффективному выполнению профессиональной деятельности, то есть профессионально важные качества [1].

**Основная часть.** Профессионально важные качества — это качества, которые необходимы человеку как субъекту трудовой деятельности для успешного выполнения своих профессиональных задач. Понятие профессионально важных качеств было введено в отечественную психологию В. Д. Шадриковым. Он отмечает, что в роли профессионально важных качеств может выступать любое качество индивида, включенное в систему деятельности. Способности составляют часть профессионально важных качеств. Под способностями он понимает свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические и психомоторные процессы, характеризующие их эффективность (производительность, качество, надежность). Задатки при данном подходе рассматриваются как свойства элементов функциональных систем, одаренность выступает как свойство, характеризующее эффективность функциональной системы деятельности в целом, как ее интегрированное свойство. И в этом плане одаренность действительно можно рассматривать как специфическое человеческое новообразование, формирующееся в процессе освоения человеком исторически сложившихся конкретных видов деятельности [2].

Теоретической основой, на которую опирался В. Д. Шадриков в своих исследованиях, послужили работы таких выдающихся учёных, как Б. Т. Ананьева и П. К. Анохина [3].

Профессионально важные качества являются как предпосылками профессиональной деятельности, так и её новообразованиями, поскольку совершенствуются, трансформируются и развиваются в процессе трудовой деятельности. К профессионально важным характеристикам относятся индивидуальные динамические черты личности, индивидуальные психические и психомоторные особенности (выражающиеся уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), а также физические характеристики, отвечающие требованиям, предъявляемым к человеку конкретной профессии и способствующие успешному освоению этой самой профессии [3].

Е. С. Шелепова рассматривает профессионально важные качества как составляющие профессиональной пригодности, то есть как те качества, которые необходимы человеку для успешного решения задач, которые ставит перед ним его профессиональная

деятельность. Среди их множества отображён широкий спектр различных качеств — от задатков, которые имеются у человека от природы, до профессиональных знаний, которые индивид приобрёл путём профессионального образования и самообразования. Сюда же Е. С. Шелепова относит и черты личности (характер, мотивация, направленность, смысловая сфера), индивидуальные особенности психики человека (тип высшей нервной деятельности), особенности процессов психики (память, восприятие, внимание, речь, мышление, воображение). Можно говорить также о некоторых видах деятельности, предъявляющих требования к анатомоморфологическим особенностям человека [3].

Профессионально-важные качества играют важную роль в профессиональном становлении личности, которое можно определить, как сложный многоуровневый и многофакторно обусловленный процесс формирования профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств, их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека [4].

Образование, профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, социально значимые и профессионально важные качества составляют профессиональный потенциал развития специалиста. Реализация этого потенциала зависит от многих факторов: биологической организации человека, социальной ситуации, характера профессиональной деятельности, активности личности, ее потребности в саморазвитии и самоактуализации. Но ведущим фактором профессионального становления личности является система объективных требований к ней, детерминированных профессиональной деятельностью, в процессе выполнения которой и возникают новые свойства и качества [4].

Е. А. Быкова пишет, что компетентным, квалифицированным психолог становится в процессе воспитания и формирования у себя профессионально важных качеств и, соблюдая моральные и этические нормы поведения при работе клиентами, которые выработала психологическая практика. Профессионально важные качества являются индивидуальными качествами субъекта дея-

тельности, влияющими на эффективность деятельности и успешность её освоения. Профессионально важные качества психолога, соблюдение им морально — этических норм поведения в профессиональной деятельности является одним из показателей оценки профессиональной компетентности, обеспечивают его социальную адаптированность, способность к саморегуляции и многоуровневой рефлексии [5].

Целью нашего исследования было выявить качества, которые необходимо развивать во время обучения у студентов, обучающихся на факультете психологии.

На подготовительном этапе нами был проведён анализ имеющейся литературы по теме профессионально важных качествах специалиста-психолога. Нами было отобрано десять качеств, которые выделяются исследователями наиболее часто: способность к общению, эмпатия, наблюдательность, креативность, толерантность к неопределённости, эмоциональная устойчивость, инициативность, социабельность, толерантность, высокий уровень рефлексии.

На следующем этапе нами был проведён опрос, в котором приняли участие 25 респондентов. Им предлагалось написать в произвольном порядке 10 качеств, которыми, по их мнению, должен обладать успешный практикующий психолог.

Качество, встречающееся наибольшее количество раз — это эмпатия. Встречались следующие вариации написания этого качества: «эмпатия», «эмпатийность», «умение сопереживать», «умение сочувствовать», «сопереживание», «сострадание». Это говорит о том, что эмпатия является основополагающим для профессии психолога, по мнению большинства.

Следующим по важности качеством можно назвать различные коммуникативные умения: «коммуникабельность», «коммуникативность», «умение слушать», «умение выслушать», «умение задавать вопросы», «общительность», «навыки общения», «чистота речи». Исходя из этого можно сделать вывод, что психолог должен обладать различными коммуникативными умениями и навыками.

На одной позиции с коммуникативными умениями стоит компетентность: «компетентность», «овладение ЗУН-ами», «быть специалистом в своём деле», «знание разных подходов в работе», «знания и умения», «уметь работать в разных направлениях», «профессионализм», «образованность», «наличие образования».

Многие люди хотят, чтобы психолог, к которому они придут не только имел образование психолога, но и владел обширными знаниями в этой области и умел применять их на практике.

Многие респонденты считают, что обширных знаний в области психологии для определения хорошего психолога недостаточно, он должен быть всесторонне развит и в других науках. Встречались следующие ответы, говорящие об этом: «интеллектуальность», «высокий интеллект», «эрудированность».

Значительная часть респондентов считает, что хороший психолог, помимо успешного оперирования своими знаниями, должен стремиться к получению новых: «стремление к знаниям», «стремление к развитию», «стремление к саморазвитию», «стремление к увеличению знаний», «стремление учиться», «интерес к постоянному развитию», «открытость новым знаниям», «иметь интерес к повышению своих навыков», «любопытность», «тяга к знаниям».

Также большая часть опрошенных считает, что у хорошего психолога должна быть хорошо развита наблюдательность: «наблюдательность», «быть наблюдательным», «внимательность».

Качества, названные респондентами в ходе опроса, не противоречат тем профессионально-важным качествам психолога, которые были выделены в результате нашего теоретического исследования, однако можно отметить, что в представлении обывателей делается больший упор на профессионализм, овладение знаниями и компетенциями, нежели на личностные качества психолога.

Исходя из полученных результатов, мы отобрали четыре качества, встречающихся в текстах исследователей профессионально важных качеств психолога и ответах наших респондентов наиболее часто, что было сделано с целью последующей разработки опросника, диагностирующего профессионально-важные качества психолога.

Первым качеством является эмпатия, которую Е. П. Ильин определяет, как осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека, без потери внешнего происхождения этого переживания [6]. Т. П. Гаврилова выделяет две формы проявления эмпатии — сопереживание и сочувствие, отличие между которыми состоит в том, что сочувствие предпола-

гает более активную позицию по отношению к другому человеку, проявляющуюся в выражении сожаления, соболезнования [6]. Существует модель, рассматривающая эмпатию как способность. Такой подход позволяет предполагать, что имеется возможность развивать эмпатию в ходе профессионального обучения будущих психологов, так как способность является динамическим образованием, которое представляется возможным совершенствовать во время деятельности. Деятельностью, в которой возможно развитие эмпатии, является общение, а точнее межличностное познание и понимание, также можно выделить деятельность сопереживания, когда человек стремится понять, что происходит с другим, проявляя при этом сочувствие. Т. Д. Карягина отмечает, что деятельностный характер сопереживания приобретает в консультативной практике психолога [7].

Следующим качеством, отобранным нами в ходе исследования, является инициативность. В психологии она пристально изучалась в работах Т. Рибо, Ж. Пейо, К. Левина, Г. Компейре и др. Т. Рибо и Ж. Пейо рассматривали инициативность как волевое качество личности. Как качество личности инициативность сравнительно недавно стала предметом внимания психологов, а первые упоминания об этом качестве появились в трудах Б. М. Кедрова, С. Л. Рубинштейна, К. К. Платонова. По мнению этих авторов, являясь профессионально значимой, инициативность может быть включена в систему качеств личности, определяющих ее успешность в различных видах деятельности [8].

Третьим качеством является толерантность, которой в «Большом толковом психологическом словаре» дается двойственное понимание: защита убеждений, ценностей других и признание плюрализма; неестественное воздержание, смирение с поведением, убеждением и ценностями других. Понятие «толерантность» активно используется в психологии развития личности, где оно рассматривается как личностное образование (О. А. Овсянникова, А. М. Байбаков, Г. У. Солдатова, Д. В. Зиновьев, Е. Г. Виноградова, О. Б. Скрыбина), включающее в себя следующие свойства: адекватную самооценку; знание себя, признание других; ответственность за свои поступки; чувство юмора; расположенность к другим; самообладание; терпение; способность к рефлексии;

отсутствие тревожности; высокий уровень общительности; умение выражать свое несогласие, аргументировать отказ от сотрудничества; отсутствие стереотипов, предрассудков [9]. Академику В. А. Тишкову принадлежит такое определение: толерантность — это не врожденное или индивидуальное свойство, а постоянное и направленное усилие на конструирование и осуществление определенных личностных и общественных ценностей и норм поведения. Общественная толерантность есть сумма индивидуальных толерантностей, когда личность культивирует в себе установку на самоограничение, согласие и сотрудничество и когда общество всячески поощряет эту установку, особенно через образование и педагогику толерантности [10].

Последним качеством, которое мы отобрали для последующей диагностики, является эмоциональная устойчивость, под которой Г. Ю. Айзенк понимал устойчивость по отношению к внешним раздражителям и сохранение спокойствия. Большой вклад в исследование эмоциональной устойчивости внёс Л. М. Аболин. Под эмоциональной устойчивостью ученый подразумевал свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные процессы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели. В контексте современных исследований российских авторов наиболее обобщенным является определение Т. В. Рогачевой, определяющей психологическую устойчивость как особый тип организации существования личности, который обеспечивает максимально эффективное функционирование более сложной системы «человек — среда» в конкретной ситуации [11].

Следующим шагом стала работа над утверждениями для шкал методики. Так как эффективность работы психолога достаточно сложно поддается внешней оценке, нами было принято решение взять за основу субъективную оценку эффективности работы со стороны клиента. Поэтому утверждения строились таким образом, чтобы респондент оценивал своего психолога в ходе опроса. Например, одно из утверждений, взятое из шкалы «Эмоциональная устойчивость», звучит следующим образом: «мимика психолога соответствует его словам». Готовый опросник имеет 34 утверждения.

Следующим этапом исследования была апробация пилотажной версии нашего опросника, которая проводилась на выборке из 82 человек, которые пользовались услугами психолога-консультанта. Данные пилотажного диагностического замера использовались для установления дискриминативности пунктов опросника. Минимально допустимым уровнем дискриминативности было избрано значение 0,20. Показатели дискриминативности для отдельных пунктов укладывались в диапазон от 0,22 до 0,82. Среднее по дискриминативности равняется 0,61. Следующим шагом психометрической обработки методики выступила оценка консистентной надежности  $\alpha$ -Кронбаха и расщепленной надежности Спирмена-Брауна и Гутмана. Согласно психометрическим расчетам  $\alpha$ -Кронбаха опросника равняется 0,95; коэффициенты расщепленной надежности Спирмена-Брауна и Гутмана равны 0,87 и 0,84 соответственно.

После первичной психометрической апробации, в результате которой наш опросник доказал свою эффективность, нами был проведён заключительный этап, подчинённый цели нашего исследования, в ходе которого был выполнен корреляционный анализ Пирсона (таблица 1).

По результатам, приведенным в таблице 1 можно заключить о наличии значимых взаимосвязей между эффективностью работы специалиста-психолога и профессионально важными качествами, диагностируемыми при помощи нашего опросника.

Таблица 1 — Коэффициент корреляции шкал методики и эффективности

Correlations (исследование) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ $N=82$ (Casewise deletion of missing data)	
	Эффективность работ психолога
Эмоциональная устойчивость	0,37
Инициативность	0,67
Толерантность	0,45
Эмпатия	0,62

**Заключение.** Таким образом, у нас есть основания, позволяющие говорить о том, что такие качества, как эмпатия, толерантность, инициативность и эмоциональная устойчивость, влияют на выполнение трудовой деятельности специалистом-психологом. Можно сделать вывод, что при обучении студентов психологов необходимо делать упор на развитии у них профессионально важных качеств по средствам практических занятий, предусматривающих тренинговую форму.

### Список цитируемых источников

1. *Мальцева, О. А.* Формирование профессионально-важных качеств психолога как основа профессионального образования / О. А. Мальцева, В. Р. Мальцева // Ученые записки Орлов. гос. ун-та. Сер. Гуманитар. и соц. науки. — 2019. — № 2 (83). — С. 279—282.
2. *Шадриков, В. Д.* Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. — М. : Ин-т психологии РАН, 2013. — 464 с.
3. *Шаклеин, М. В.* К вопросу о понятии и структуре профессионально важных качеств [Электронный ресурс] / М. В. Шаклеин // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-i-strukture-professionalno-vazhnyh-kachestv> . — Дата доступа: 10.04.2023.
4. *Копылова, Н. В.* К вопросу о становлении личностно профессиональных качеств будущего специалиста / Н. В. Копылова // Мир психологии. — 2005. — № 1 (41). — С. 162—170.
5. *Быкова Е. А.* Особенности профессионально важных качеств психолога / Е. А. Быкова // Вестн. Шадрин. гос. педагог. уни-та. — 2015. — № 3 (27). — С. 112—119.
6. *Ильин, Е. П.* Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2013. — 304 с.
7. *Карягина, Т. Д.* Эмпатия как способность: структура и развитие в ходе обучения психологическому консультированию / Т. Д. Карягина, А. В. Иванова // Консультативная психология и психотерапия. — 2013. — Т. 21. — № 4. — С. 182—207.
8. *Шаповалова, К. Н.* Основные подходы к рассмотрению понятия «Инициативность» в историческом аспекте / К. Н. Шаповалова // Преподаватель XXI век. — 2012. — № 1—1. — С. 177—184.
9. *Чебыкина, О. А.* Системный анализ подходов к понятию «толерантность» / О. А. Чебыкина // Психол. наука и образование. — 2012. — № 2. — С. 1—16.
10. *Файзиева, Г. У.* Психологические аспекты толерантности / Г. У. Файзиева // Academic research in educational sciences. — 2021. — Т. 2. — № 6. — С. 398—404.
11. *Широкоступова, А. О.* Эмоциональная устойчивость как психологический феномен / А. О. Широкоступова // Психология. Историкокритические обзоры и современные исследования. — 2016. — № 4. — С. 45—52.

**В. В. Енин**

*Ставропольский государственный медицинский университет,  
Ставрополь, Российская Федерация*

## **К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

В статье представлены данные эмпирического исследования формирования самооффективности у студентов медицинского вуза во взаимосвязи с их метакогнитивными способностями. Наличие метакогнитивных знаний и склонность к метакогнитивной активности связаны со сформированной самооффективностью в предметной деятельности у студентов четвертого курса. Студенты первого курса имеют меньшую выраженность метакогнитивных знаний, проявляют меньшую метакогнитивную активность, что может препятствовать созданию адекватного образа «Я-будущий профессионал» и снижать эффективность учебно-профессиональной деятельности. Обоснована необходимость целенаправленного развития метакогнитивных способностей у студентов для обеспечения формирования оптимального уровня предметной самооффективности в процессе профессионализации в медицинском вузе.

**Ключевые слова:** метакогнитивная активность; метакогнитивные знания; профессиональная субъектность; самооффективность; субъект учебно-профессиональной деятельности.

Библиогр.: 10 назв.

**V. V. Enin**

*Stavropol State Medical University, Stavropol, Russian Federation*

## **TO THE PROBLEM OF STUDYING THE FORMATION OF SELF-EFFICIENCY IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONALIZATION OF HIGHER EDUCATIONAL STUDENTS**

The article presents data from an empirical study aimed at studying the process of self-efficacy formation in medical students in relation to their metacognitive abilities. The presence of metacognitive knowledge and the tendency to manifest metacognitive activity is associated with the formed self-efficacy in objective activity among fourth-

year students. First-year students have significantly less metacognitive knowledge, show less metacognitive activity, which can prevent the creation of an adequate image of "I am a future professional" and reduce the effectiveness of educational and professional activities. The necessity of purposeful development of students' metacognitive abilities to ensure the formation of the optimal level of subject self-efficacy in the process of professionalization in a medical university is substantiated.

**Key words:** metacognitive activity; metacognitive knowledge; professional subjectivity; self-efficacy; subject of educational and professional activity.

Ref.: 10 titles.

**Введение.** Критерии компетентности, которые предъявляются сегодня к профессии врача, определяют требования к процессу профессионализации студентов медицинского ВУЗа. Наряду с мастерством врача как специалиста в конкретной медицинской сфере, осуществляется оценка его коммуникативной, конфликтологической компетентности, а также способности принимать порой судьбоносные для пациента решения и нести за них ответственность, что в совокупности составляет сформированную профессиональную субъектность личности. К существенным характеристикам профессиональной субъектности, как известно, относят: активность, свободу выбора, сознательное целеполагание, творчество [1]. Субъектность можно рассматривать как общую характеристику профессионала, определяющую способность личности к самореализации в профессиональной деятельности, а также как характеристику, обеспечивающую эффективность профессионализации [2].

Достижение субъектности как интегративного качества личности связано со сформированной способностью к адекватной самооценке своего профессионального «Я», оптимального для профессиональной самореализации, самоотношения, способности к саморегуляции, осуществлению самоопределения и самоконтроля. То есть, процесс обучения в вузе направлен не только на овладение студентами профессиональными навыками и умениями, но и на формирование личности как субъекта учебно-профессиональной деятельности, обладающего оптимальной выраженностью такого профессионально значимого качества, как самоэффективность личности.

В отечественной психологии проблеме изучения самооффективности в контексте профессионализации личности посвящены немногочисленные исследования [3; 4; 5]. Были изучены психолого-педагогические условия успешного развития личностной самооффективности студентов-психологов в вузе. К таким условиям относят: развитие рефлексивных способностей студентов; развитие представлений о своих профессионально значимых качествах; совершенствование профессиональной Я-концепции студентов; формирование реалистичной профессиональной самооценки и позитивного профессионального самоотношения студентов; формирование уверенности в себе и своем профессиональном потенциале [3].

Самооффективность рассматривается как системообразующее качество, которое определяет способность организовать свою деятельность и достигать успешности в межличностном общении. «Личностными факторами, дающими основание для прогноза успешной профессиональной самореализации, являются самооффективность, мотивация достижения и гибкость поведения и общения» [4, с. 9].

Наряду с личностной самооффективностью, в отечественной психологии исследовалась карьерная самооффективность. Обнаружено, что выраженность карьерной самооффективности связана с увеличением коэффициента соответствия индивидуальных профессионально важных качеств профилю выбранной профессиональной специализации [5, с. 7], что говорит о связи данного вида самооффективности со способностью человека к адекватной метакогнитивной оценке «профессионального Я» в структуре «Я-концепции».

Создав факторную модель психологической устойчивости обучающегося в учебно-профессиональной деятельности, С. В. Хусаинова приходит к выводу о том, что такие характеристики личности, как уровень сформированности представления о себе, саморегуляция в контексте развития, сформированная потребность в самоуправлении вносят наибольший вклад в обеспечение психологической устойчивости личности обучающегося [6]. Эти данные указывают на то, что знания студента о себе как о субъекте учебно-профессиональной деятельности и способность к оценке собст-

венного поведения в контексте развития «профессионального Я» позволяют приобрести не только психологическую устойчивость, но и добиться больших результатов в осваиваемой профессиональной деятельности. Это подтверждается данными, полученными в исследовании, осуществленном Т. В. Малютиной. Изучая процесс становления профессиональной идентичности студента медицинского вуза, автор обнаружила, что у студентов завершающего этапа обучения обнаруживаются следующие связи в структуре личностных свойств: «адекватная оценка своего потенциала» имеет положительные корреляции с «закономерностью результатов достижения поставленных целей», «инициативностью решения поставленных задач», «уровнем мобилизации усилий» [7, с. 21].

Закономерно возникает проблема необходимости изучения условий организации процесса обучения студентов медицинского вуза для обеспечения сформированности адекватной самооэффективности, обеспечивающей, наряду с метакогнитивными способностями, успешность овладения профессией врача.

**Основная часть.** Целью настоящего исследования было выявление выраженности самооэффективности и ее связи со способностью к метакогнитивной оценке собственных знаний и проявлением метакогнитивной активности у студентов медицинского вуза на разных этапах обучения. В исследовании приняли участие студенты 1-го и 4-го курсов Ставропольского государственного медицинского университета в количестве 122 человек, из них студенты первого курса — 67 человек, четвертого курса — 55 человек. В качестве гипотезы было сформулировано предположение о том, что выраженность самооэффективности в предметной деятельности у студентов связана с метакогнитивными знаниями и метакогнитивной активностью студентов, которые могут различаться в зависимости от этапа обучения в вузе.

Этапы исследования. На первом этапе изучалась выраженность самооэффективности у студентов первого и четвертого курсов. На втором — выраженность метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности. Осуществлялось сравнение данных показателей у студентов на разных этапах обучения с использованием *t*-критерия Стьюдента. Для выявления связей между исследуемыми показателями применялся ранговый корреляционный анализ по Спирмену.

Методы исследования: тест-опросник самооффективности (Дж. Маддукс, М. Шеер, в адаптации А. В. Бояринцевой), методика диагностики метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М. М. Кашапов, Ю. В. Пошехонова). В качестве статистических методов анализа данных использовались *t*-критерий Стьюдента и ранговый корреляционный анализ по Спирмену.

В ходе проведенного исследования было выявлено, что студенты первого и четвертого курсов существенно различаются по степени выраженности самооффективности в предметной деятельности. Так, средний показатель самооффективности в предметной деятельности у студентов первого курса — 23, у студентов четвертого курса — 45. По *t*-критерию Стьюдента обнаружена значимость различий с вероятностью допустимой ошибки 0,05.

Сравнение показателей выраженности метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности у студентов начального этапа обучения и студентов, обучающихся на четвертом курсе, позволило обнаружить значимые различия по таким показателям как:

1) выраженность метакогнитивных знаний (значение *t*-критерия Стьюдента 2,65 с вероятностью допустимой ошибки 0,05), что говорит о наличии у старшекурсников большего объема знаний о себе, своих возможностях, а, следовательно, и способности к критической оценке собственных достижений, что особенно важно для формирования адекватного уровня самооффективности, когда она может достигать оптимального, то есть не завышенного и не заниженного уровня;

2) выраженность метакогнитивной активности (значение *t*-критерия Стьюдента 2,61 с вероятностью допустимой ошибки 0,05). Как известно, метакогнитивная активность связана с возможностью получения и выбора личностью информации, осуществления контроля, трансформации и планирования познания самого себя, своей познавательной и предметной деятельности. У студентов четвертого курса данная способность проявляется больше, по сравнению с первокурсниками, что говорит о возможности осуществления ими более осознанного контроля за прогнозированием своей профессиональной и учебной успешности/неуспешности, оценки сформированности профессиональных субъектных свойств.

Данные корреляционного анализа показали наличие значимой положительной корреляции между самооффективностью в предметной деятельности и такими показателями способности к метапознанию, как: наличие метакогнитивных знаний ( $r = 0,67$  при  $p \leq 0,05$ ), проявления метакогнитивной активности ( $r = 0,65$  при  $p \leq 0,05$ ), управление временем ( $r = 0,58$  при  $p \leq 0,05$ ) у студентов первого года обучения.

У студентов четвертого курса обнаружены положительные корреляции самооффективности в предметной деятельности с такими показателями метапознания, как: проявления метакогнитивной активности ( $r = 0,73$  при  $p \leq 0,01$ ), выбор главных идей ( $r = 0,65$  при  $p \leq 0,05$ ), приобретение информации ( $r = 0,63$  при  $p \leq 0,05$ ).

То есть, студенты как первого, так и четвертого курсов проявляют высокий уровень самооффективности при наличии способности осуществлять рефлекссию собственных достижений в учебно-профессиональной деятельности. При этом, чтобы быть самооффективными, студентам первого курса надо быть компетентными в распределении и контроле своего времени, тогда как студентам четвертого курса — иметь достаточно информации о собственных познавательных возможностях, осознавать критерии осуществления выбора и принятия решений, быть способными к приобретению и оценке новой информации о себе. Указанные особенности, отличающие сравниваемые группы студентов, позволяют определить направление специально организуемой психолого-педагогической деятельности, способной увеличить метакогнитивную активность у студентов медицинского ВУЗа.

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о наличии значимой связи между выраженностью самооффективности и показателями проявления способности к метапознанию у студентов, а также о наличии значимых различий в сформированности самооффективности, показателей метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности и их связей у студентов на разных этапах обучения в медицинском ВУЗе.

**Заключение.** Результаты проведенного исследования позволяют сделать заключение о том, что процесс профессионализации в медицинском вузе в контексте формирования самооффективности будущих профессионалов связан с процессом развития метакогнитивных способностей личности, позволяющих осуществлять

отбор информации о собственных достижениях в профессиональной деятельности, контролировать этот процесс, осуществлять своевременную и адекватную оценку собственной успешности в освоении профессии.

На наличие различий в сформированности, например, метакогнитивной осведомленности у студентов первого курса медицинского вуза и ординаторов указывают в своей работе М. М. Кашапов, Г. Ю. Базанова [8]. Они отмечают, что у ординаторов показатели метакогнитивной осведомленности выше, чем у студентов первого курса. При этом при сравнении ординаторов и врачей выявлены достоверные различия как в выраженности метакогнитивных знаний, так и метакогнитивной активности. У практикующих врачей метакогнитивная активность и метакогнитивные знания являются неотъемлемой частью актуализации «профессионального Я», в отличие от ординаторов.

Выраженность предметной и общей самооффективности связана со способностью к личностной саморегуляции, осуществлению моделирования и программирования, отражающих стилевые параметры саморегуляции. С увеличением самооффективности увеличивается гибкость, проявляющаяся в умении своевременно перестраивать поведение в зависимости от изменения условий [9].

Исследование профессиональной самооффективности показало, что высокий ее уровень связан с наличием высоких показателей общей самооффективности, проявлением внутренней мотивации обучения, самопонимания, аутосимпатией, использованием конструктивных стратегий преодоления стрессовых ситуаций, а также с готовностью работать по специальности [10]. Автором доказано, что динамика проявления профессиональной самооффективности у будущих педагогов-психологов может иметь нелинейный характер и гендерные различия. У девушек более выраженными оказываются ценностно-смысловой и рефлексивный аспекты профессиональной самооффективности. Девушки выше оценивают степень сформированности у себя компетентности в решении практических задач и придают большее значение развитию личностно-профессиональных качеств, чем юноши. Выявление связи выраженности самооффективности и метакогнитивных способностей с учетом гендерных различий у студентов-медиков может стать предметом наших дальнейших исследований.

Таким образом, развитие метакогнитивных способностей личности как субъекта учебно-профессиональной деятельности при овладении профессией врача — важное условие становления «профессионального Я» личности, которое может проявляться в адекватной или не адекватной оценке собственных достижений и убежденности в эффективности принимаемых решений.

Создание условий для формирования оптимального уровня самооффективности в предметной деятельности у студентов-медиков может быть важной задачей, решение которой способно уменьшить количество врачебных ошибок, связанных с необоснованно завышенной оценкой собственной значимости и убежденности в собственной успешности при постановке диагнозов и выборе стратегии и тактики лечения.

Целенаправленное развитие метакогнитивных способностей у студентов для обеспечения формирования оптимального уровня предметной самооффективности в процессе профессионализации в медицинском вузе может осуществляться за счет включения в программы преподавания гуманитарных дисциплин — практикумов, направленных на совершенствование навыков метакогнитивной оценки сформированности профессионально значимых навыков и собственных личностных особенностей. Практические занятия для студентов первого курса должны быть ориентированы на расширение метакогнитивных знаний, формирование способности инициировать и осуществлять метакогнитивную активность, выработку навыка управления собственным временем. Для студентов четвертого курса важно сформировать в ходе специально организованных занятий практикум целеполагания для осознания дальнейшей профессионализации на этапе интернатуры и ординатуры, совершенствовать навыки приобретения новой информации и проявления способности к гибкому реагированию в ситуациях, требующих актуализации рефлексивных способностей.

#### **Список цитируемых источников**

1. Держач, А. А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен / А. А. Держач // Акмеология. — 2015. — № 4 (56) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-subektnost-kak-psihologo-akmeologicheskiy-fenomen-1>. — Дата доступа: 10.04.2023.

2. *Темнова, Л. В.* Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.13 / Л. В. Темнова. — М., 2001. — 322 с.
3. *Гайдар, М. И.* Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М. И. Гайдар. — Курск, 2008. — 27 с.
4. *Богатырева, О. О.* Личностные факторы профессиональной самореализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. О. Богатырева. — М., 2009. — 26 с.
5. *Садон, Е. В.* Профессиональные компетенции как фактор становления профессиональной карьеры будущего специалиста: автореф. дис. ... канд. наук: 19.00.03 / Е. В. Садон. — Владивосток, 2009. — 24 с.
6. *Хусаинова, С. В.* Психологическая устойчивость обучающегося в учебно-профессиональной деятельности: концепция и технология обеспечения: дис. ... докт. психол. наук: 09.00.07 / С. В. Хусаинова. — СПб., 2020. — 39 с.
7. *Малютина, Т. В.* Психолого-педагогическое сопровождение становления профессиональной идентичности студента медицинского вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 09.00.07 / Т. В. Малютина. — Кемерово, 2018. — 28 с.
8. *Кашапов, М. М.* Сравнение показателей метакогнитивной осведомленности врачей на разных этапах образования / М. М. Кашапов, Г. Ю. Базанова // Перспективы науки и образования. — 2021. — № 4 (52). — С. 392—403.
9. *Майрамян, А. М.* Взаимосвязь выраженности самоэффективности и структурно-функциональных характеристик личности как субъекта ситуативного межличностного взаимодействия: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А. М. Майрамян. — Саратов, 2016. — 160 л.
10. *Васильева, Т. И.* Динамика профессиональной самоэффективности будущего педагога-психолога: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т. И. Васильева. — М., 2008. — 27 с.

УДК 159.9.07

**И. Л. Кишея, Д. Г. Гнедько**

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

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СПЕЦИФИКИ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

Статья посвящена изучению психологической специфики патриотизма и гражданской идентичности, как составляющих феномена «ментальность». Обосновывается необходимость изучения ментальности, в связи с выявлением

---

© Кишея И. Л., Гнедько Д. Г., 2024

особенностей проявления патриотизма гражданской идентичности. Представлены результаты изучения степени выраженности когнитивного, мотивационного и поведенческого компонента гражданской идентичности в период юности и средней зрелости.

**Ключевые слова:** гражданская идентичность; ментальность; патриотизм; типы ментальности

Рис. 3. Библиогр.: 3 назв.

**I. L. Kisheya, D. G. Gnedko**  
*Institution of Education "Baranavichy State University",  
Baranovichy, the Republic of Belarus*

## **THE PSYCHOLOGICAL ASPECT OF THE SPECIFICS OF PATRIOTISM AND CIVIC IDENTITY IN MODERN SOCIETY**

The article is devoted to the study of the psychological specifics of patriotism and civic identity as components of the phenomenon of "mentality". The necessity of studying mentality is substantiated in connection with the identification of the peculiarities of the manifestation of patriotism of civic identity. The results of studying the degree of expression of the cognitive, motivational and behavioral components of civic identity during adolescence and middle adulthood are presented.

**Keywords:** Civic identity; mentality; patriotism; types of mentality.

Fig. 3. Bibliography: 3 titles.

**Введение.** Характер становления поликультурного общества и увеличение значения в современных условиях выстраивания толерантных отношений между представителями разнообразных этнокультурных устоев детерминируют новые актуальные границы вопроса сбережения общенационального единства, как обязательного требования развития каждого гражданского сообщества и самореализации личности. Ввиду выше обозначенного, приобретает актуальность проблематика ментальности и ее трансформации, в частности таких ее составляющих как «патриотизм» и «гражданская идентичность».

В связи с чем, изучение конструкта «ментальность», составляющими которого являются патриотизм и гражданская идентичность, является актуальным вопросом современности и позволяет

выявить и изучить психологическую специфику патриотизма и гражданской идентичности на современном этапе.

**Основная часть.** Рассмотрение психологической специфики патриотизма и гражданской идентичности на современном этапе необходимо начать с рассмотрения конструкта «ментальность», составляющими которого и являются понятия «патриотизм» и «гражданская идентичность».

Ментальность — это совокупность психологически возможных в рамках данной культуры поступков, образцов поведения. Субъектом ментальности является не индивид, а социум [1].

Ментальность отражает пройденный обществом исторический путь и может быть рассмотрена как часть культуры [2].

«Культура и традиция, язык, образ жизни и религиозность образуют своего рода «матрицу», в рамках которой формируется ментальность. Эпоха, в которую живет индивид, налагает неизгладимый отпечаток на его мировосприятие, дает ему определенные формы психических реакций и поведения, и эти особенности духовного оснащения обнаруживаются в “коллективном сознании”» [1].

Содержанием ментальности являются латентные ценностные ориентации; мыслительные, поведенческие, эмоциональные стереотипы; картины мира и восприятие себя в мире; всевозможные автоматизмы сознания; распространенные общественные представления.

Можно выделить следующие основные типы ментальности:

- Индивидуальная ментальность.
- Групповая ментальность.
- Национальная ментальность.
- Цивилизационная ментальность [3].

Проявление всех этих типов ментальности, в большей или меньшей степени, наблюдается в проявлении таких социальных феноменов как «патриотизм» и «гражданская идентичность».

Современная ситуация развития общества, складывающиеся противоречия и возможные альтернативы формируют новый, не всегда однозначный, а также многогранный облик и содержание феномена «патриотизм». Актуальная ситуация стимулирует исследование современного содержания патриотического лейтмо-

тива, как моральной опоры социального сознания, как основной составляющей общенационального мировоззрения.

Патриотизм представляет единство познания и понимания людьми своей национальной истории и культуры и проявление активного участия в разрешении наиважнейших проблем современного общества.

Роль и функция современного патриотизма заключается в разрешении специфичного и характерного противоречия: с одной стороны, общество должно сохранить само себя, несмотря на громадное давление внешнего мира; с другой — необходимость взаимодействовать с этим внешним миром, отвечать на его «запросы».

Лейтмотив патриотизма всегда находился в центре внимания, занимал исключительное место не только в нравственной жизни общества, но и являлся частью всех базовых сфер общественной деятельности, как идеологии, политики, экономики, так и культуры, экологии и т. д.

Можно отметить, что изучение данной проблематики междисциплинарно и явление патриотизма характеризуется разнообразным содержанием, разносторонностью направленности в изучении, различиями в уровне общетеоретического понимания.

Патриотизм выступает средством нравственного, ценностного, нормативного и личностного регулирования поведения человека в обществе, находящего выражение в индивидуально-личностном, групповом и общественном сознании, а также особым образом выстроенных социальных отношениях. В нем фиксируются специфичные моральные принципы и нормы данного государства, отражающие способы и степень причастности людей к объективной социальной реальности и определяющие тенденцию построения отношений между ними.

Основой патриотизма всегда выступало и выступает Отечество, которое представлено как сложное, многокомпонентное явление, представляющее собой неразрывное единство и взаимодействие определенной природной и социальной среды, в которой во взаимосвязанном виде раскрываются и функционируют самые различные сферы жизни и деятельности людей.

Выступая конкретно — историческим понятием, патриотизм во все времена имел многообразную содержательную трактовку.

Патриотизм может иметь различное выражение, степень осознанности, у каждого гражданина страны и проявляться в определенном отношении к Родине.

Как чувство оно может обуславливать гражданскую активность личности, в переломные моменты может выступать как мобилизатор сил для дальнейшей активности, также может вызывать тревогу и страх за будущее страны и, соответственно, свое собственное.

Патриотизм, не имеющий в своей основе активность, а лишь существующий на уровне сознания, может выражаться в постоянном декларировании «правильных» идей, что зачастую не способствует активации людей к общественно-полезной деятельности.

Деятельностный патриотизм — это та вариация, которая является наиболее желательной и действенной в различные моменты действительности.

Патриотизм представляет единство познания и понимания людьми своей национальной истории и культуры и проявление активного участия в разрешении наиважнейших проблем современного общества.

Наполняемость и направленность патриотизма определяются национальной идеей и базируются на основных нравственных опорах: историческая память, чувство национальной гордости, долг пред Отечеством.

Проявления патриотизма могут быть разнообразными в своем осознании и отношении у каждого гражданина страны:

- патриотизм как чувство — сконцентрировано во «внутреннем» плане и может выражаться в социальной активности личности;
- патриотизм как сознание — реализуется в вербализации, но, зачастую, так и пребывают только на этом «уровне»;
- проявление патриотизма же, как деятельности, представляется наиболее желательным, поскольку его проявление выступает консолидирующим началом.

По своей сути понятие патриотизм имеет социально-психологическую природу.

Психологический аспект изучения патриотизма заключается в том, что изучается не только сам феномен и его «психологическое понимание» индивидами, но и его отдельные составляющие и компоненты, которые выступают интегративными характери-

ками личности, обуславливая субъективно-личностные отличия индивидов и проявляющиеся в различных социальных ситуациях.

Данный аспект является кардинальным при определении и выявлении отличий понимания патриотизма в психологии.

Психологические закономерности функционирования патриотизма, в зависимости от масштаба проявления, вскрываются на индивидуально–личностном и социально–психологическом уровне.

В связи с чем, можно говорить о том, что психологический уровень патриотизма выступает его основой, обуславливающей дальнейшую социальную реализацию.

*На уровне отдельной личности*, любовь к Родине обуславливает преобразование потребностей общества в личные потребности, выражает желание быть полезным обществу.

*Как элемент общественного сознания* патриотизм характеризует жизнь общества, определяет его развитие. Поэтому патриотизм выступает как внутренний мобилизующий ресурс в векторе развития общества, и его недооценка приводит к ослаблению всех сфер развития общества и государства. Таким образом, патриотизм заключает в себе многообразные личностных и общественных цели.

*Индивидуально–личностные проявления* (конкретно-личностное сознание) связываются с инстинктивной привязанностью большинства людей к месту рождения; эмоционально-чувственным «ощущением и восприятием Родины», в связи с чем у индивида формируется определенный «чувственный образ» Родины и субъективный облик Отечества, характер отношения к которым детерминируется местом человека в общественной системе, влиянием социальной среды и, в некоторой степени идеологическим воздействием.

*Социальное»* в данном феномене, связано со средой обитания, ее влиянием и воздействием на человека, проявляется в социализации личности, проявляется во взаимодействии на различных жизненных уровнях, в основных социальных институтах. Социальность — необходимый элемент патриотизма. Любовь к Родине — это всегда свобода самоопределения личности человека: она может либо быть, либо нет.

Таким образом, данные компоненты обеспечивает начало формирования патриотического облика личности и характеризуется специфичным, ретроспективным обращением к историческим корням, на основе которых, при помощи интеллектуальных действий личности, становится возможным обретение мировоззренческих и общекультурных знаний о своей Родине, ее прошлом и настоящем и в этом контексте осознание своего места в обществе.

Также данные компоненты выступают базовыми в формировании и развитии патриотизма, выражают интересы социума и государства, и содержат основные динамически-созидательные компоненты, определяющие будущую программу социальной жизнедеятельности.

Также важным аспектом, при изучении современной ментальности и значимости патриотизма, выступает вопрос, связанный с рассмотрением гражданской идентичности.

В современных условиях гражданская идентичность является одной из наиболее важных и менее изученных сфер жизни человека.

*Гражданская идентичность*, ее формирование и существование, невозможны без идентификации себя со своей страной, ее территорией, социальными отношениями, культурой, т. е. — с государственной идентичностью и важным компонентом здесь выступает патриотизм, который «наполняет» ее ценностно-чувственным содержанием. В этой связи необходимо отметить, что вопрос идентичности становится особо актуальным в неоднозначные, кризисные, переломные моменты в развитии общества и страны, где социокультурная и гражданская идентичность обуславливаются особенностями социокультурной, политической, экономической и образовательной ситуацией в стране.

В связи с выше обозначенным целью данного исследования выступило выявление особенностей гражданской идентичности в период юности и средней взрослости.

Применение методики «Выявление уровней гражданской идентичности молодежи» Е. А. Курганова, позволило определить степень выраженности когнитивного, мотивационного и поведенческого компонента гражданской идентичности.

Рассмотрим выявленные показатели у представителей юношества и периода средней взрослости *по шкале «когнитивный компонент»* гражданской идентичности. Результаты представлены на рисунке 1.

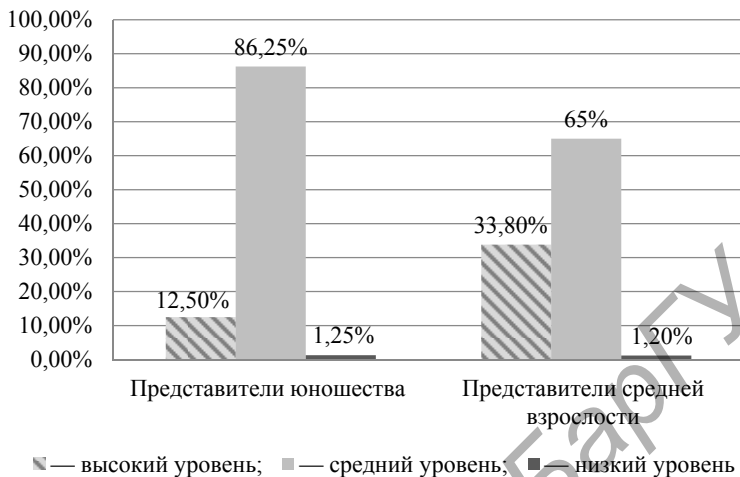


Рисунок 1 — Представленность когнитивного компонента гражданской идентичности у юношей и представителей средней взрослости

Таким образом, можно констатировать, что для большинства представителей юношества характерен средний уровень выраженности «когнитивного компонента» 86,25 %. Высокий уровень выраженности данного компонента отмечается у 12,5 %, респондентов, низкий уровень — 1,25 %.

Далее рассмотрим результаты по той же шкале у представителей средней взрослости: для большинства испытуемых средней взрослости характерен средний уровень выраженности когнитивного компонента 65 %. Высокий уровень выраженности данного компонента составляет 33,8 %, низкий уровень — 1,2 %.

Полученные результаты могут быть связаны с тем, что у представителей юношеского возраста не наблюдается интерес к углублению и расширению знаний о культуре народа, в котором они проживают, а так же представители юношеского возраста не высоко оценивают свою принадлежность к народу, в котором они проживают. Так же представители юношества иногда читают статьи, научные издания, посвященные обсуждению патриотических проблем и этнокультурным и социокультурным особенностям

из региона. Тем временем представители средней взрослости высоко оценивают собственные патриотические знания, углубленно изучают культуру народа, в котором проживают, а так расширяют свои знания в данной области. Так же представители средней взрослости достаточно высоко оценивают свою, внутреннюю гражданскую позицию, а так же они довольны своей принадлежностью к народу, в котором проживают.

Так же нами был изучен «мотивационный компонент» гражданской идентичности у представителей юношества и периода средней взрослости. Результаты представлены на рисунке 2.

В частности, можно отметить, что у большинства представителей юношества средний уровень выраженности «мотивационного компонента» 82,5 %. Высокий уровень выраженности «мотивационного компонента» встречается у 15 % респондентов, низкий уровень — у 2,5 %.

Результаты по той же шкале представителей средней взрослости расположились следующим образом: у большинства представителей средней взрослости диагностируется средний уровень выраженности «мотивационного компонента» 54,6 %. Высокий уровень выраженности мотивационного компонента составляет 43,4 %, низкий уровень — у 2 %.



Рисунок 2 — Представленность мотивационного компонента гражданской идентичности у юношей и представителей средней взрослости

Можно заключить, что для представителей юношества характерно положительное отношение к своему этносу они готовы к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий. Для большинства представителей средней взрослости присуще чувство ответственности за сохранение своего народа и общего социально-политического благополучия страны, так же для них характерна готовность к введению диалога и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий, а так же представители периода средней взрослости высоко оценивают свою внутреннюю гражданскую позицию.

Проанализируем результаты, которые были получены по шкале изучения «поведенческого компонента» гражданской идентичности у представителей юношества и периода средней взрослости. Результаты представлены на рисунке 3.

Результаты по шкале «поведенческий компонент» гражданской идентичности расположились следующим образом: для большинства представителей юношества характерен средний уровень «поведенческого компонента» 80%. Высокий уровень выраженности данного компонента отмечается у 16,25%, низкий уровень — у 3,75%.

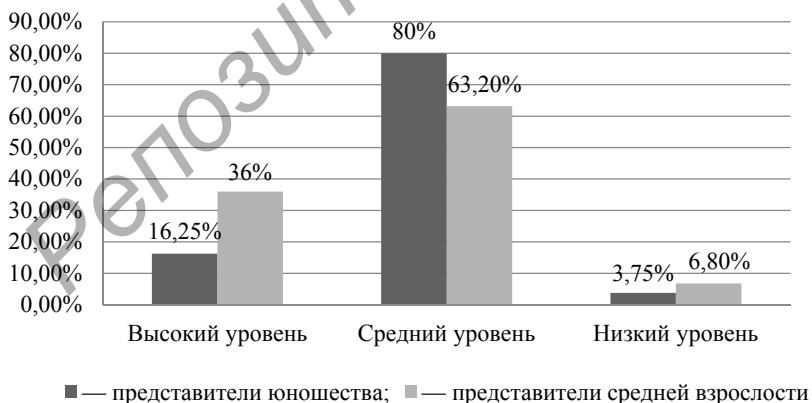


Рисунок 3 — Представленность поведенческого компонента гражданской идентичности у юношей и представителей средней взрослости

Рассмотрим результаты по той же шкале представителей средней взрослости: у большинства испытуемых диагностируется средний уровень выраженности поведенческого компонента гражданской идентичности 63,2 %. Высокий уровень выраженности составляет 36 %, низкий уровень — 0,8 %.

Полученные результаты могут быть связаны с тем, что для представителей юношества характерно активное участие в различных акциях, диспутах культурной и патриотической направленности. У представителей юношеского возраста отмечается повышение желаний и интереса участия в мероприятиях, направленных на разрешение национальных, региональных проблем общества в рамках образовательной политики вуза. Тем временем представители средней взрослости участвуют в акциях, диспутах, культурной и патриотической направленности. По мнению представителей средней взрослости, этнокультурное и патриотическое воспитание молодежи поможет обществу выйти из социально-экологического кризиса. Так же представители средней взрослости стараются соблюдать традиции и обычаи своего народа.

Можно заключить, что для представителей юношества и периода средней взрослости характерен средний уровень сформированности гражданской идентичности. А именно для представителей юношества характерно уважительное отношение к истории своей родины и ответственное отношение за ее судьбу. Представители юношества готовы к действиям по защите своей родины, своего народа, так же у респондентов наблюдается желание участвовать в патриотической деятельности. Так же для представителей периода средней взрослости характерна готовность к ведению диалога и сотрудничества с людьми разных убеждений, а так же готовность к изучению социокультурного наследия своей страны.

**Заключение.** Таким образом, подводя итог выше рассмотренному можно заключить, что патриотизм рассматривается как социальный конструкт, детерминирующий смысл и специфику духовного и нравственного состояния современного общества, а также определяющий актуальную общественную жизнь, представленный многокомпонентным и полиаспектным содержанием.

Гражданская идентичность, ее формирование и существование, невозможны без идентификации себя со своей страной, ее

территорией, социальными отношениями, культурой, то есть — с государственной идентичностью и важным компонентом здесь выступает патриотизм, который «наполняет» ее ценностно-чувственным содержанием.

В связи с чем, обозначенные аспекты проблематики на современном этапе развития общества актуализируют необходимость расстановки акцентов на развитие личности гражданина, с определенной культурно-национальной ментальностью, и с одной стороны, обладающей современными прогрессивными знаниями, которые, позволят адаптироваться и интегрироваться в нынешнее поликультурное пространство, с другой стороны, «охраняющей» свою национальную тождественность.

#### Список цитируемых источников

1. Лурье, С. В. Изучение этнической картины мира как междисциплинарная проблема [Электронный ресурс] / С. В. Лурье // Общественные науки и современность. — 2000. — № 5. — Режим доступа: <http://svlourie.ru/ethnic-world-view-as-interdisciplinary-problem>. — Дата доступа: 15.10.2023.
2. Кочетков, В. В. Психология межкультурных различий / В. В. Кочетков. — Саратов : Саратов. гос. техн. ун-т, 1998. — 268 с.
3. Бромлей, Ю. В. Этносоциальные процессы: теория, история, современность / Ю. В. Бромлей. — М. : Наука, 1983. — 412 с.

УДК: 6 159.9

**Е. Ю. Коженевская**

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

### **ПРЕДСТАВЛЕНИЕ НОРМОТИПИЧНОГО РЕБЕНКА О БУДУЩЕМ СИБЛИНГА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

В статье рассматривается представление нормотипичного ребенка о будущем сиблинга с особенностями психофизического развития в связи с характеристиками функционирования семьи. Образ будущего отражает отношение к сложностям,

---

© Коженевская Е. Ю., 2024

связанным с состоянием сиблинга. Приведены результаты эмпирического исследования, позволяющие установить связь между позитивным представлением о будущем сиблинга с особенностями развития и уровнем семейного благополучия. Выделены роли отца и матери в формировании положительного образа будущего. Сделаны выводы относительно представления о будущем сиблинга с особенностями развития как индикаторе способности семейной системы в целом и нормотипичного ребенка в частности адаптироваться к существующей ситуации.

**Ключевые слова:** нормотипичный ребенок; представление о будущем; ребенок с особенностями психофизического развития; семья; сиблинги.

Табл. 2, Библиогр.: 7 назв.

**E. Yu. Kozhenevskaya**

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

## **A NORMATIPICAL CHILD'S VIEW OF THE FUTURE OF A SIBLING WITH SPECIAL NEEDS**

The article deals with the idea of a normotypical child about the future of a sibling with special needs in connection with the characteristics of the functioning of the family. The image of the future reflects the attitude towards the difficulties associated with the state of the sibling. The results of an empirical study are presented that make it possible to establish a connection between a positive idea of the future of a sibling with special needs and the level of family well-being. The roles of father and mother in the formation of a positive image of the future are highlighted. Conclusions are drawn regarding the idea of the future of a sibling with developmental disabilities as an indicator of the ability of the family system in general and of a normotypical child in particular to adapt to the existing situation.

**Keywords:** normotypical child; vision of the future; a child with special needs; family; siblings.

Tab. 2, Bibliography: 7 titles.

**Введение.** Рождение ребенка с особенностями психофизического развития (ОПФР) меняет всю семейную систему. Некоторое время семья вынуждена функционировать в ситуации стресса, который после завершения острой фазы может перейти в хронический. Однако, даже если семья находит ресурсы для того, чтобы благополучно справиться с этим этапом, в центре ее функционирования все равно остаются проблемы, связанные с реабилита-

цией/абилитацией ребенка. В случае, когда в семье уже есть или позже появляются нормотипичные дети, они также оказываются вовлечены во взаимодействие, построенное вокруг существующих проблем.

Одним из главных индикаторов того, насколько нормотипичный ребенок комфортно чувствует себя в сложившейся ситуации, можно считать его отношение к сиблингу с ОПФР. Важным аспектом отношения является то, какое место и какую роль человек определяет объекту в представлениях о будущем.

Будущее человека — это квазисуществующая реальность. С одной стороны, оно в текущий момент никак не проявлено, но, с другой, оказывает совершенно реальное влияние на переживания и выбор стратегий поведения, будучи представленным в виде планов, ожиданий, целей и перспектив [1]. Позитивно окрашенный образ будущего является мощным адаптивным механизмом в сложной жизненной ситуации, позволяющим справляться с негативными переживаниями в настоящем [2]. «Будущее — это своеобразное психологическое образование, результат внутренней работы личности, направленной на создание непрерывности личной истории, целостности «Я», перспективы жизненного пути... То, что ребенок или взрослый ожидает, во многом определяет то, что он думает или делает» [3, с. 32]. В отечественной психологии вопросы отношения человека ко времени и к временной перспективе разрабатывались в рамках субъектной психологии Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. В настоящее время вопрос представлений о времени и временной перспективе в семьях, воспитывающих детей с ОПФР, поднимается в работах А. А. Кулик, М. Р. Чемпоровой, Н. Н. Комышниковой, К. С. Логиновой, К. С. Ладович, Л. М. Шипициной и др. Значимым является то, что само появление ребенка с ОПФР вносит существенные изменения в картину будущего для всех членов его семьи [4]. Исследования А. А. Кулик показывают амбивалентное представление о будущем у родителей ребенка с ОПФР: оно сочетает фатализм и пессимизм с выраженными надеждами на выздоровление [2].

Овладение временной перспективой — это один из психологических навыков человека, связанный с развитием его интеллекта.

Соответственно, у детей представления о будущем более примитивны по сравнению со взрослыми. Сложности с выстраиванием образа будущего у детей младшего школьного возраста часто решаются с помощью фантазирования с задействованием нереальных иррациональных сил и событий, а также путем простой экстраполяции настоящего [5]. Представление о будущем у детей несет, в основном, мотивационную нагрузку: ориентируясь на этот образ, они создают свою текущую идентичность и находят себя в системе отношений. Таким образом, представление ребенка о будущем сиблинга с ОПФР может рассказать о том, как нормотипичный ребенок относится к самой ситуации и какой представляет свою в ней роль. Можно предположить, что чем более позитивным будет образ, тем меньше неприятных переживаний он испытывает в настоящем и тем более мотивирован на взаимодействие с сиблингом с ОПФР.

**Основная часть.** Для того, чтобы определить, как особенности внутрисемейного взаимодействия связаны с представлением нормотипичного ребенка о будущем сиблинга с ОПФР, на базе ОБО «Белорусский детский хоспис» и ЦКРОиР Центрального района г. Минска нами было проведено исследование, в котором приняли участие 112 человек. Из них: 61 нормотипичный ребенок и 51 мать. Возраст нормотипичных детей 6—12 лет. Их сиблинги с ОПФР имели нарушения опорно-двигательного аппарата, сопровождающимися или не сопровождающимися нарушениями интеллектуального и речевого развития. Отбор детей с ОПФР осуществлялся на основании двух критериев: 1) ввиду нарушений физического развития они не способны к самообслуживанию; 2) нарушения интеллектуального и речевого развития не исключают возможности взаимодействия и как минимум эмоционального контакта между детьми с ОПФР и нормотипичными детьми. Исследование было направлено на то, чтобы выявить особенности отношения нормотипичного ребенка к сиблингу с ОПФР, а также характеристики внутрисемейного взаимодействия, с ними связанные.

Общие характеристики выборки представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Характеристика выборки нормотипичных детей

Пол	Старше сиблинга с ОПФР	Младше сиблинга с ОПФР	Ровесники сиблинга с ОПФР	Однополюе дяды	Разнополюе дяды	Есть нормотипичный сиблинг	Нет нормотипичного сиблинга
Мальчики (33)	20 (60,6 %)	13 (39,4 %)	0	20 (60,6 %)	13 (39,4 %)	19 (57,6 %)	14 (42,4 %)
Девочки (28)	10 (35,7 %)	16 (57,2 %)	2 (7,1 %)	19 (67,9 %)	9 (32,1 %)	11 (39,3 %)	17 (60,7 %)

С целью диагностики нами были использованы следующие методики:

Цветовой тест отношений А. М. Эткинда (ЦТО) позволил диагностировать эмоциональные отношения в семье, а также идентификации членов семьи друг с другом и с семьей. Структура семьи с точки зрения нормотипичного ребенка изучалась с помощью методики Системный семейный тест Геринга (FAST). Особенности родительской позиции по отношению к нормотипичному ребенку позволил выявить опросник Взаимодействие родитель — ребенок И. М. Марковской (ВРР). Степень вовлеченности нормотипичного ребенка в уход за сиблингом с ОПФР изучалась с помощью полуструктурированного интервью.

Более развернутую картину отношения к сиблингу с ОПФР позволил выявить метод незаконченных предложений Сакса-Лири в модификации М. А. Гусевой. Данная методика содержит следующие шкалы: отношение к семье в целом, отношения с сиблингом, отношение окружающих к сиблингу в представлении ребенка, позиция ребенка по отношению к сиблингу (активная, пассивная или безразличная), отношение родителей к сиблингу с ОПФР в представлении ребенка, будущее сиблинга с ОПФР в представлении ребенка [6]. Именно последняя шкала позволила рассмотреть этот компонент отношения и проанализировать его связь с особенностями других отношений в семье.

Взяв за основу следующее незаконченное утверждение: «Когда мой брат/сестра вырастет...», по его содержательным характеристикам мы выделили пять категорий ответов:

1. *Вошебные фантазии* («она поправится», «он станет полицейским») — 6 % (4 человека).
2. *Позитивные ожидания* («я хочу, чтобы он научился ходить», «она станет большой и смелой») — 23 % (14 человек).
3. *Ориентация на взаимодействие* («я буду с ним больше общаться», «я буду ей помогать») — 27 % (16 человек).
4. *Нейтральные констатации* («станет школьником», «будет до сих пор моим братом») — 34 % (21 человек)
5. *Отказ от ответа* («я не хочу говорить об этом») — 10 % (6 человек). Отказ от ответа может рассматриваться как негативный прогноз, страх перед будущим.

Как видно из полученных результатов, большая часть детей имеет положительное представление о том, как будет складываться жизнь сиблинга с ОПФР. При этом около трети выборки («волшебные фантазии» и «позитивные ожидания») ожидают, что события сами собой будут складываться желаемым образом, другая треть детей готовы прилагать свои усилия к осуществлению условий благополучия сиблингов («ориентация на взаимодействие»). Немного более трети, в общей сложности 44 %, либо не задумывались о будущем сиблингов с ОПФР, либо такие мысли связаны для них с неприятными переживаниями. К их числу мы относим и ответы категории «нейтральные констатации», поскольку здесь мы можем предполагать избегание характерных для данного возраста фантазий о будущем, что может быть связано с неприятием самой темы.

Для оценки вектора отношения ребенка к сиблингу в данном опроснике используются три утверждения: «Когда мой брат/сестра вырастет...», «Мне очень хочется, чтобы мой брат/сестра...» и «Я мечтаю со своим братом/сестрой...». Ответы по ним, согласно эмоциональному наполнению, оцениваются по 5 балльной шкале от -2 до +2. В результате, суммировав баллы, можно получить значение от 6 до -6, что позволяет провести статистический анализ и выявить наличие связей.

Для того, чтобы понять, какие факторы могут оказывать влияние на характер (положительный или отрицательный) представления нормотипичного ребенка о будущем сиблинга с ОПФР, мы сравнили показатели данной шкалы с показателями по шкалам остальных методик. В результате обработки данных методами математической статистики были обнаружены следующие результаты.

В таблице 2 перечислены шкалы опросников, показатели которых имеют корреляционную связь с тем, насколько позитивным видит будущее сиблинга с ОПФР нормотипичный ребенок. В таблицу внесены переменные, связь которыми имеет статистическую значимость на уровне  $p < 0,05$  и выше.

Таблица 2 — Связь между отношением нормотипичного ребенка к будущему сиблинга с ОПФР и параметрами внутрисемейного взаимодействия

Группа переменных	Связь переменных с отношением нормотипичного ребенка к будущему сиблинга с ОПФР
Состав семьи	Количество детей в семье ( $r = -0,36$ )
Эмоциональный компонент отношения	Идентификация семьи с отцом ( $r = -0,29$ ); идентификация семьи с сиблингом с ОПФР ( $r = -0,38$ ); отношение матери к сиблингу с ОПФР ( $r = 0,41$ ); самоотношение матери ( $r = -0,42$ ); идентификация матерью себя с супругом ( $r = -0,31$ )
Стиль отношения матери	Воспитательная конфронтация в семье ( $r = -0,50$ )
Структурные характеристики семьи	Расстояние между фигурками сиблинга с ОПФР и отца в идеальной репрезентации семьи ( $r = -0,36$ ); расстояние между фигурками нормотипичного ребенка и матери в типичной репрезентации семьи ( $r = -0,31$ ); расстояние между фигурками нормотипичного ребенка и отца в типичной репрезентации семьи ( $r = -0,34$ ); расстояние между фигурками нормотипичного ребенка и отца в идеальной репрезентации семьи ( $r = -0,30$ ); расстояние между фигурками матери и отца в идеальной репрезентации семьи ( $r = -0,32$ )
Вовлеченность ребенка в уход за сиблингом с ОПФР	Необходимость проживать с сиблингом с ОПФР в одной комнате ( $r = -0,37$ ); Количество времени, проводимого с сиблингом с ОПФР ( $r = 0,51$ ); помощь в уходе за сиблингом с ОПФР ( $r = 0,46$ )

Отношение нормотипичного ребенка к сиблингу с ОПФР не зависит от возраста и пола нормотипичного ребенка. Присутствует статистически значимая связь с количеством детей в семье, проявленная в том, что чем больше детей, тем менее благополучным нормотипичному ребенку представляется будущее сиблинга с ОПФР. Мы можем предположить, что, если в семье более одного нормотипичного ребенка, эмоциональная связь между каждым из них и ребенком с ОПФР является менее насыщенной. Будущее сиблинга с ОПФР менее значимо и вызывает меньше переживаний. Наиболее вероятно, что в подобном случае дети будут склонны давать будущему сиблингу с ОПФР нейтральную оценку, наиболее приближенную к реальности. Когда в семье только двое детей, связь между ними сильнее, отношения более насыщены эмоционально, что отражается на более позитивных прогнозах.

Также положительное представление о будущем сиблинга с ОПФР с большей вероятностью преобладает в тех семьях, о которых можно говорить, как о психологически благополучных. Мы можем выделить следующие признаки такого благополучия.

Проявлена роль отца: ребенок идентифицирует семью с отцом, отец вовлечен в жизнь и ребенка с ОПФР и нормотипичного ребенка. Образ отца и качество отношений с ним связаны с самооценкой детей, их социальными амбициями и уверенностью в себе [7]. Вовлеченность отца в воспитание дает нормотипичному ребенку уверенность в том, что будущее, в том числе будущее сиблинга с ОПФР, будет иметь позитивную окраску.

Присутствует благополучие в супружеской подсистеме: мать демонстрирует позитивное самоотношение, идентифицирует себя с супругом, между родителями мало конфликтов, касающихся воспитания детей, ребенок воспринимает отношения матери и отца как близкие и согласованные.

Нормотипичный ребенок избавлен от необходимости находиться рядом с сиблингом с ОПФР за счет того, что имеет свою комнату. Этот фактор косвенно указывает на материальное благополучие в семье. Тем не менее, большую часть времени ребенок добровольно охотно проводит с сиблингом, принимает участие не только в играх, но и в бытовом уходе, что указывает на принятие проблем со здоровьем сиблинга и спокойное к ним отношение.

Отсутствие условий для сиблинговой ревности. Переменной, имеющей отрицательную связь с тем, как ребенок воспринимает будущее сиблинга, является положительное отношение матери к ребенку с ОПФР. Если мать очевидно предпочитает ребенка с особенностями нормотипичному ребенку, последний может утешать себя мыслями о своем преимуществе над сиблингом и не смягчать картину его будущего, возможно, желая ему переживаний, которые могли бы ему «отомстить» за отнятую любовь. Само отношение матери к нормотипичному ребенку не имеет значения, но имеет значение то, насколько близким членом семьи сам ребенок воспринимает мать, выставляя ее фигурку рядом со своей при выполнении методики FAST.

**Заключение.** Образ будущего, в первую очередь, связан с настоящим и отражает существующие установки. Ребенок, растущий рядом с сиблингом, имеющим особенности психофизического развития, моделирует представление о его будущем, исходя не только из своих пожеланий и существующих фактов действительности, но и из особенностей внутрисемейного взаимодействия. Наличие ребенка с ОПФР всегда представляет собой ключевую проблему семьи, поскольку оно накладывает ограничения на образ жизни всех ее членов и поглощает большое количество ресурсов. Позитивный образ будущего указывает на уверенность ребенка в решаемости существующих сложностей и часто в активной готовности их решать. Такая уверенность создается благодаря эффективному и слаженному функционированию семейной системы. Поскольку, согласно многочисленным исследованиям, рождение ребенка с ОПФР всегда становится причиной семейного стресса, такая слаженность функционирования является индикатором того, что семья сумела эффективно адаптироваться к сложившейся ситуации, родители способны поддерживать друг друга и нормотипичного ребенка. Значимой является роль отца, который не стремится избегать выполнения родительской роли по отношению к обоим детям, и контакт с которым способствует повышению уверенности у нормотипичного ребенка. Индикатором того, что мать справилась со стрессом, является ее позитивное самоотношение и способность распределить любовь и заботу между ребенком с ОПФР и нормотипичным ребенком.

Отсутствие симбиотической связи с ребенком с ОПФР также косвенным образом говорит о низком уровне тревожности в связи с состоянием ребенка с ОПФР. Таким образом, отношение нормотипичного ребенка к будущему сиблинга с ОПФР является важным диагностическим показателем и может использоваться в качестве индикатора того, насколько вся семейная система справляется с существующими сложностями. Негативный или сдержанно-реалистичный прогноз указывает на то, что ребенок не получает достаточно поддержки и не имеет установки на преодоление сложностей, заменяя ее установкой на пассивность и смирение с неизбежным. Результаты исследования могут быть использованы в работе специалистов, помогающих семьям, в которых воспитываются дети с ОПФР и нормотипичные дети.

#### Список цитируемых источников

1. *Регуш, Л. А.* Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. — СПб.: Речь, 2003. — 352 с.
2. *Кулик, А. А.* Особенности временной перспективы семей, воспитывающих детей-инвалидов / А. А. Кулик // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. — 2013. — Том 1, № 33. — С: 180—190.
3. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. — 330 с.
4. *Алферова, Н. И.* Представление о будущем у младших школьников в современных условиях / Н. И. Алферова, А. А. Бехтер // Экопсихологические исследования. Серия 6: Экология детства и психология устойчивого развития. — 2020. — № 6. — С: 418—422.
5. *Хорошева, Е. В.* Сравнительное исследование семей, имеющих ребёнка с нормативным и нарушенным развитием / Е. В. Хорошева // Психологическая наука и образование. — 2010. — № 5. — С: 52—59.
6. *Гусева, М. А.* Особенности репродуктивного поведения семей, воспитывающих ребенка с онкологическим заболеванием : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.03 / М. А. Гусева. — М., 2018. — 216 с.
7. *Посохова, С. Т.* Образ отца и самоактуализация личности / С. Т. Посохова, С. В. Липпо, Р. В. Манеров // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. — 2008. — № 3. — С: 23—30.

**Е. И. Комкова**

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

## **КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ: ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

В статье представлены результаты исследования когнитивного и личностного развития детей от 4—5 до 17—18 лет. На основе эмпирического исследования обосновывается концепция когнитивно-личностного развития ребенка на основных этапах онтогенеза. Описаны индивидуальные, возрастные и гендерные различия в психологической структуре когнитивно-личностного развития детей.

**Ключевые слова:** когнитивное развитие; когнитивно-личностное развитие; развитие когнитивных структур; социализация; эмоционально-когнитивная репрезентация.

Табл. 1. Библиогр.: 4 назв.

**E. I. Kamkova**

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

## **COGNITIVE AND PERSONAL DEVELOPMENT: PROBLEMS OF THEORY AND PRACTICE**

The article presents the results of a study of cognitive and personal development of children from 4—5 to 17—18 years old. Based on empirical research, the concept of cognitive and personal development of a child at the main stages of ontogenesis is substantiated. Individual, age and gender differences in the psychological structure of cognitive and personal development of children are described.

**Key words:** cognitive development; cognitive-personal development; development of cognitive structures; socialization; emotional-cognitive representation.

Table 1. Ref.: 4 titles.

**Введение.** Проявления психического развития и социального поведения личности чрезвычайно разнообразны и динамичны.

За всем этим многообразием стоят сложные детерминанты, выявление которых позволит исследователям не только в области психологии развития, но и представителям многих других наук (педагогам, социологам, этнографам и др.) понять и объяснить трудно объяснимые, а иногда и противоречивые проявления человека среди людей. Однако одни и те же детерминанты, преломляясь через общие механизмы и закономерности психического развития, приводят к различным личностным образованиям и поведению, поскольку их проявление и функционирование опосредуется осознанием социальной ситуации развития. Но признание детерминированности психического развития социальными факторами не отрицает особой логики индивидуального развития определенных функций и состояний. А. В. Запороженец подчеркивал: «Каждая новая ступень психического развития ребенка следует за предыдущей, и переход от одной ступени к другой обусловлен не только внешними, но и внутренними причинами».

На необходимость изучения интеллектуальных и личностных аспектов в их единстве указывали С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, А. В. Брушлинский, О. К. Тихомиров и др. Однако современная психодиагностика разделяет методики, выявляющие личностные характеристики, и тесты интеллекта. Данное разделение личностных проявлений и интеллектуального развития часто обсуждается в теоретико-методологической литературе. Но следует отметить, что за последние 15—20 лет было проведено достаточное количество работ, посвященных исследованию взаимосвязи интеллекта (или когнитивного развития) и социально-личностных показателей.

Многолетнее исследование комплексного изучения человека, которое предполагает рассмотрение его целостности через выявление разнообразных связей, составляющих эту целостность, было выполнено под руководством Б. Г. Ананьева [1; 2]. Оно было направлено на изучение возрастной изменчивости психофизиологических функций, интеллекта и особенностей развития личности взрослых от 18 до 40 лет в целях создания в дальнейшем возрастной периодизации развития. В итоге предполагалось представить целостную картину развития человека как индивида, личности, индивидуальности в условиях обучения.

В основу работы была положена идея Б. Г. Ананьева о том, что «собственно онтогенетическими феноменами» являются психофизиологические функции. Стояла задача изучить как внутрифункциональные, так и межфункциональные структуры. По Б. Г. Ананьеву в основе структуры интеллекта лежат межфункциональные связи, которые обнаруживались с помощью корреляционного и факторного анализа.

Экспериментальное исследование интеллектуального развития в рамках всевозрастного подхода — одно из последних направлений в зарубежной психологии. Его суть заключается в исследовании изменяющихся и неизменных компонентов поведения на протяжении всей жизни человека. Термины «всевозрастное развитие» и «развитие в ходе всего жизненного пути» используются в одном значении. Теоретические посылки основываются на признании разнонаправленности онтогенетических изменений, рассмотрении факторов как чисто возрастных, так и не зависящих от возраста, фокусировании на динамике соотношения между ростом (приобретениями) и упадком (потерями), подчеркивании культурно-исторической обусловленности и других структурно-контекстных моментов и, наконец, на анализе степени пластичности развития. Основной целью является получение данных об общих принципах развития в ходе всей жизни, об индивидуальных различиях и сходстве в развитии, а также о степени и условиях индивидуальной пластичности и изменяемости [3].

По отношению к интеллектуальному развитию открытым остается вопрос, приносят ли с собой взрослость и старость новые виды направленности и функционирования, или в их основе лежат различные количественные (но не качественные) вариации функций, берущих начало в более ранних возрастных периодах. С одной стороны, существуют когнитивно-структурные доводы Дж. Флейвелла и Ж. Пиаже, говорящие скорее в пользу горизонтального сдвига, чем о дальнейшей структурной эволюции и трансформации [4]. Эти авторы считают, что основные когнитивные операции окончательно складываются в ранней взрослости. В дальнейшем, по их мнению, меняется только содержание и области, в которой эти когнитивные структуры используются. Само понятие развития в рамках данного подхода определяется как «любые изменения

адаптивных возможностей организма — адаптивные и негативные». Но взгляд на развитие как на процесс происходящих одновременно приобретений и потерь не подразумевает, что в течение всей жизни они находятся в равной пропорции. К тому же познавательное развитие не есть только прогресс. Дети иногда переходят от стратегии максимизации к стратегиям оптимизации при решении задач с неопределенными условиями. Высокий уровень познавательной функции, связанный с так называемой стратегией оптимизации, может иметь и обратную сторону, если у задачи нет однозначного решения. А если познавательная задача логически неразрешима из-за отсутствия однозначного ответа, то маленький ребенок может здесь превзойти в решении старших детей и взрослых. Это объясняется тем, что старшие дети и взрослые исходят из наличия логически однозначного ответа и поэтому пользуются в своем решении неадекватным критерием.

Центром анализа с точки зрения всевозрастного подхода спектра влияний, детерминирующих развитие поведения, как основные рассматриваются различия между возрастными когортами, где предпочтение в индивидуальном развитии отдается изменяющимся социальным факторам. Было показано, что вариативность выявленных в срезовых исследованиях возрастных различий в интеллектуальной деятельности связана в основном не столько с возрастными, сколько с историко-временными факторами. Это особенно было доказано на подростковом возрасте.

Когнитивное развитие определяется как «умственный рост человека от младенчества к взрослости»; изменение интеллектуальных способностей и знаний о мире по мере развития ребенка. Существующие определения когнитивного развития часто лишены какой-либо концептуальной определенности, поскольку на сегодняшний день до конца нет четкой онтологизации этого понятия.

Спектр структурных и атрибутивных преобразований, составляющих сущность когнитивного развития, достаточно обширен. Когнитивные структуры являются общим понятием, которое по-разному конкретизировалось в различных теоретико-эмпирических моделях — в виде «когнитивных карт», «схем», «фреймов», «прототипов», семантических структур (Э. Толмен, У. Найссер, М. Минский, Н. Rosch, С. Osgood).

В качестве единиц когнитивного (умственного) развития в исследованиях рассматриваются: операциональная структура интеллекта, когнитивная схема, познавательное действие, совместное действие.

Таким образом, актуальность темы определяется:

1) важностью теоретического обоснования реализации когнитивного потенциала в сфере личностного развития и социализации;

2) несовпадением процесса когнитивного и личностного развития создает проблему, которая может быть обозначена следующим образом: при каких когнитивных параметрах и личностных характеристиках как внутренних условиях обеспечивается оптимальная социализация ребенка;

3) при любой попытке дефинирования определенных условий и динамики развития перед психологией встает проблема соотношения и разведения феноменологических пространств «когнитивное» и «личностное развитие» и от того, как эта проблема решается, во многом зависит смысловая нагрузка категории «развитие».

**Основная часть.** Сложность проблемы изучения социального, когнитивного и личностного развития потребовала применения разнообразных методов исследования:

1. Теоретико-методологические методы: логико-структурный анализ значимых аспектов исследуемой проблемы в ракурсе системного подхода и ведущих методологических подходов к исследованию социально-когнитивного развития; теоретическое моделирование: а) уровневой иерархии когнитивного и личностного развития детей дошкольного возраста; б) качественного проявления личностных характеристик в младшем школьном и подростковом возрастах; в) соотношения и взаимодетерминирование когнитивных и личностных параметров в процессе проявления социальности детей разного возраста; сравнительно-типологический (обосновывающий сходство) и сравнительно-генетический (обосновывающий различия) анализ компонентов когнитивного и личностного развития психики на основных этапах онтогенеза.

2. Диагностические методы: методы тестирования когнитивного развития и методы изучения операционально-технической стороны мыслительной деятельности, опросные методы, прямое и косвенное наблюдение, беседа, социометрический эксперимент статистические методы.

Диагностические исследования были проведены с детьми в возрасте от 4—5 до 16—17 лет учреждений дошкольного образования г. Минска, г. Пинска, г. Мозыря, г. Витебска, г. Воложина, г. Барановичи, г. Полоцка, средних школ и гимназий г. Минска. Общая выборка составила 1178 детей.

Психологическая структура когнитивно-личностного развития включает *мотивационные, аффективные, интеллектуальные и коммуникативные* показатели, функционирующие как система, в которой взаимодействуют инвариантные (системообразующие), вариативные (вероятностные) и относительно автономные (производные) параметры.

Когнитивно-личностное развитие ребенка, понимаемое как взаимосвязанный процесс развития когнитивных структур и социально-коммуникативных качеств личности, включает в себя возникновение в психике ребенка психологических новообразований и их дальнейшее совершенствование. В структурно-динамические характеристики психологических новообразований когнитивно-личностного развития входят *мотивационные, аффективные, интеллектуальные и коммуникативные* показатели и изменения их атрибутивных свойств, а именно — инвариантных (системообразующих), вариативных (вероятностных) и относительно автономных (производных). На разных этапах онтогенеза данные атрибутивные свойства изменяются относительно содержательной стороны.

Когнитивное развитие ребенка рассматривается как развитие его познавательной сферы. Оно складывается из функционирования познавательных и мыслительных процессов, которые в процессе познания ребенком окружающей действительности определяют продуктивность мыслительной деятельности, образуя в своей совокупности его интеллект. В сочетании с личностными параметрами на основных этапах онтогенеза в психике ребенка образуются психологические новообразования, которые обладают определенной структурой и атрибутивными (сущностными) характеристиками или свойствами. Возникновение психологического новообразования связано с появлением новой его структуры, т. е. новых элементов и связей. Изменение неструктурных характеристик данных психологических новообразований, его атрибутивных свойств и параметров приводят к изменению внут-

риуровневой иерархии и совершенствованию возникающих на дальнейших этапах социализации в психике ребенка других новообразований. Следовательно, когнитивное развитие в обобщенном виде можно определить, как процесс возникновения новых когнитивных структур в психике ребенка и дальнейшее их совершенствование за счет изменения атрибутивных свойств.

Инвариантными, системообразующими, в структуре когнитивно-личностного развития у детей дошкольного возраста является *аффективная* составляющая, при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту — *мотивационно-потребностные* и *мыслительные* параметры, в подростковом возрасте — *ценностно-ориентационные показатели* и *когнитивные характеристики*, составляющие социальный интеллект. Интегрирует структуру *общий уровень интеллекта*, изменения которого при переходе от одного возрастного этапа к другому может рассматриваться в качестве *новообразования* у детей.

Структурно-динамические параметры и их атрибутивные свойства представляют собой системные качества, отражающие как общевозрастные, специфические для данного возраста, так и индивидуальные закономерности психического развития ребенка. Интеллектуальные и коммуникативные параметры в общем являются инвариантными, а аффективные и мотивационные более автономными на протяжении от дошкольного до подросткового возраста.

Таблица 1 — Количество статистически значимых корреляций структурных компонентов когнитивно-личностного развития на основных этапах онтогенеза

Структурные компоненты когнитивно-личностного развития	Дошкольный возраст	Младший школьный возраст	Подростковый возраст
Интеллект и коммуникативные качества	24,1 %	12,2 %	9,5 %
Интеллект и аффективные качества	10 %	7,5 %	6,25 %
Интеллект и мотивационные качества	21,4 %	7,7 %	12,2 %

**Заключение.** На начальных этапах социального развития когнитивные и личностные структуры связаны между собой через эмоциональный компонент.

Для дошкольного возраста большую инвариантность сохраняют аффективные компоненты. Эмоциональная сфера человека представляет собой особый феномен, который можно рассматривать как показатель целостности человеческой сущности. Одним из показателей этой сущности является принцип единства интеллекта и аффекта (Л. С. Выготский).

Когнитивно-личностное развитие ребенка происходит в определенных микросоциальных условиях, способом организации и упорядочивания которых выступают основные механизмы межличностного взаимодействия.

Связь когнитивных и личностных параметров на различных этапах онтогенеза и в рамках одной возрастной группы проявляется нелинейно и неравномерно. При этом каждый возрастной период характеризуется специфическими особенностями, которые могут свидетельствовать о сензитивности развития тех или иных параметров на определенном возрастном этапе.

Интеллект начинает выступать важным фактором, влияющим на характер межличностного взаимодействия. Однако в младшем школьном возрасте данная связь имеет односторонний характер. Высокий интеллект связан с высоким статусным положением и качественными характеристиками общения, но сформированность общего интеллекта на низком (в пределах нормативности) и ниже среднего уровня не определяет отрицательных характеристик межличностного взаимодействия. Влияние внутренне обусловленных когнитивных факторов при взаимодействии с личностными характеристиками приводит к становлению социальности ребенка. Интеллект через проявление личностных переменных оказывается связанным с социальным поведением. Ребенок использует мыслительные процессы и операции в других целях: для решения проблем социального контекста, а не для решения мыслительной задачи. Устойчивая связь когнитивных структур с личностными параметрами является основным показателем социальной зрелости ребенка.

Композиционная организация структурных параметров когнитивно-личностного развития обусловлена индивидуальными, возрастными и гендерными особенностями.

У девочек аффективное возбуждение и аффективное торможение, которые не являются позитивными для детей старшего дошкольного возраста, положительно связаны с их умственным развитием. У мальчиков, наоборот, положительное эмоциональное состояние соответствует высокому интеллектуальному развитию.

Когнитивно-личностное развитие представляет собой динамически многоплановый процесс интеграции, гармонизации параметров и компенсации «проблемных зон» в структуре социального взаимодействия в направлении от потенциального уровня развития к актуальному.

Реализация когнитивного потенциала в реальных межличностных достижениях предполагает сложное взаимодействие когнитивных структур и личностных факторов. Это взаимодействие характеризуется гибкой, динамичной системой гетерархических отношений — на разных этапах онтогенеза доминирующую роль играют различные аспекты психической организации. Так, роль когнитивных структур наиболее велика в конце дошкольного и в начале младшего школьного возраста. В дошкольном возрасте большую роль играют эмоциональные состояния. Роль личностных и когнитивных характеристик на разных этапах в психическом развитии изменяется: одни являются регуляторными средствами, а вторые — целевыми. Сам механизм психической регуляции заключается в том, что дети с высоким интеллектом социализируются с помощью когнитивных структур, а дети с низким и ниже среднего — с помощью личностных характеристик.

#### Список цитируемых источников

1. Развитие психофизиологических функций взрослых людей: сб. ст. / Акад. пед. наук СССР ; под ред.: Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. — М.: Педагогика, 1972. — 248 с.
2. Развитие психофизиологических функций взрослых людей: средняя взрослость / Е. И. Степанова [и др.]. — М. : Педагогика, 1977. — 198 с.
3. *Балтес, П. Б.* Всевозрастной подход в психологии развития : исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни / П. Б. Балтес // Психол. журн. — 1994. — Т. 15, № 1. — С. 60—80.
4. *Флейвелл, Д. Х.* Генетическая психология Жана Пиаже / Д. Х. Флейвелл. — М. : Просвещение, 1967. — 622 с.

**Е. И. Комкова<sup>1</sup>, С. А. Журавоева<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь*

*<sup>2</sup>Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами,  
Ташкент, Республика Узбекистан*

## **ПРЕОДОЛЕНИЕ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

В статье предоставлены в обогащении теоретических знаний, усовершенствований знаний в области изучения зависимого поведения у старшеклассников. Также полученные результаты могут быть использованы для создания профилактической программы, по преодолению аддикции подростков. Для подтверждения нашей гипотезы было проведено исследование среди старшеклассников, также будут представлены результаты двухэтапного исследования при определении и преодолении зависимого поведения.

**Ключевые слова:** аддикция; зависимое поведение; подросток; преодоление аддикций; старшеклассник.

Рис. 1. Библиогр.: 4 назв.

**E. I. Kamkova,<sup>1</sup> S. A. Juravoyeva<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank,  
Minsk, the Republic of Belarus*

*<sup>2</sup>Nizami Tashkent State Pedagogical University, Tashkent, the Republic of Uzbekistan*

## **OVERCOMING ADDICTIVE BEHAVIOR IN HIGH SCHOOL STUDENTS**

The article provides in the enrichment of theoretical knowledge, improvement of knowledge in the study of addictive behavior in high school students. Also the received results can be used for creation of the preventive program on overcoming addiction of teenagers. To confirm our hypothesis, a study was conducted among high school students, also the results of a two-stage study in identifying and overcoming addictive behavior will be presented.

**Key words:** addiction; addictive behavior; adolescent; overcoming addiction; high school student.

Fig. 1. Ref.: 4 titles

**Введение.** Проблема психологической зависимости — одна из самых сложных с научной точки зрения, но с практической точки зрения она имеет огромное значение. Для нормального человека зависимость — это особая форма рабства, в которое он попадает добровольно, от которого страдает, но от которого в то же время может освободиться только сам. Зависимости ограничивают развитие человека, вызывают расстройства личности, всевозможные соматические и психические заболевания. Они наносят непоправимый ущерб человеческому обществу: по данным медицинской статистики, от причин, связанных с наркоманией, умирает больше людей, чем от войн и преступлений вместе взятых. Эта проблема затрагивает практически каждого человека: большинство из нас сталкивались или сталкиваются с аддиктивным поведением в своей семье или в кругу друзей. В этот круг зависимых входят люди разного профессионального статуса, образования, этнической принадлежности и достатка. Зависимость можно рассматривать как форму адаптации к сложной реальности жизни. Она проявляется как уход от проблем в некий иллюзорный мир, который изменяет не реальность, а самого человека, что со временем усугубляет его переживания и создает новые проблемы. Кроме того, человек теряет контроль над своим поведением, мыслями и чувствами.

**Основная часть.** Изучая аддикцию, В. Д. Менделевич включает в ее структурные компоненты привычку, которую определяет, как форму повторяющегося поведения для реализации аддиктивного поведения. Привычка представляет собой техническую сторону аддиктивного поведения. Как правило, привычка — это определенный рутинный ритуал строгого выполнения привычных действий, важных для взаимодействия с объектом аддикции [1].

Объектами привычки являются игры, сигареты, наркотики, работа, еда, люди. Существуют различные виды зависимости, которые можно классифицировать в зависимости от объекта зависимости: процессы, отношения и вещества. Пристрастие становится зависимостью в тот момент, когда зависимость подавляет и полностью разрушает естественные процессы жизни. Все более сильная эмоциональная привязанность к объекту зависимости является причиной того, что человеку трудно от него отказаться; именно эмоции придают аддиктивному поведению его индивидуальный и индивидуальный характер.

Как показывает изучение термина «аддикция», многие авторы склонны понимать его как особый вид адаптации человека к трудностям в деятельности и общении, который помогает ему получать удовольствие.

Существуют социальные нормы, которые должны регулировать поведение людей в обществе, включая их отношения друг с другом и с обществом в целом. Нормальное поведение в обществе определяется набором давно установленных правил, которые обеспечивают рамки для поведения человека [2].

Термин «зависимое поведение» в последнее время получил признание не только в научных кругах, но и в повседневной жизни. Аддиктивное поведение означает привязанность к чему-то или кому-то. У каждого человека есть множество отношений привязанности, но в психологии аддиктивное поведение — это только то поведение, которое имеет определенную интенсивность, неприемлемо с точки зрения социальных норм, угрожает здоровью человека или вызывает психологический дискомфорт [3].

Согласно точке зрения Л. Вёсмер, термин «*addictus*» означает «приговаривать свободного человека к рабству за долги», т. е. любая система или объект требует от человека тотального повиновения. Такое поведение выглядит как вынужденное подчинение. В этом случае аддикт — это тот, кто связан долгами, следовательно, он определяется как несвободный, зависимый человек [3].

Целью нашего исследования было доказать эффективность психологических тренингов как метода коррекции аддиктивного поведения подростков. Для доказательства достоверности сдвига изменения аддиктивных форм поведения использовался критерий Т-Вилкоксона.

В нашем исследовании участвовало 60 учеников 10 класса общеобразовательной средней школы № 19 г. Ташкента. Использовались методики: диагностика склонности к 13 видам зависимостей (Г. В. Лозовая); тест-опросник «Аддиктивная склонность» (В. В. Юсупов, В. А. Корзунин); тест «Склонность к зависимому поведению» (В. Д. Менделевич). Также была составлена и апробирована программа профилактической работы по преодолению и снижению аддикции.

По результатам первого и второго этапов для определения и преодоления зависимого поведения мы получили общий балл по каждому из 15 шкал, благодаря которому мы можем сделать сравнительный анализ и показать эффективность профилактического тренинга. На рисунке 1 в качестве наглядного примера в процентах представлены результаты.

Таким образом, после профилактической работы был обнаружен сдвиг в сторону уменьшения проявления аддиктивного поведения по всем направлениям, которые подвергались диагностике. Так, алкогольная зависимость снизилась на 1,27 балла; телевизионная зависимость снизилась на 0,26 баллов; зависимость в любви уменьшилась на 1,69 баллов; игровая аддикция снизилась на 1,53 балла; межполовая зависимость снизилась на 14,68 балла; пищевая зависимость упала на 0,86 балла; а религиозная зависимость уменьшилась на 0,86 балла. Если трудовая зависимость упала на 0,47 баллов, то лекарственная аддикция на 1,15.

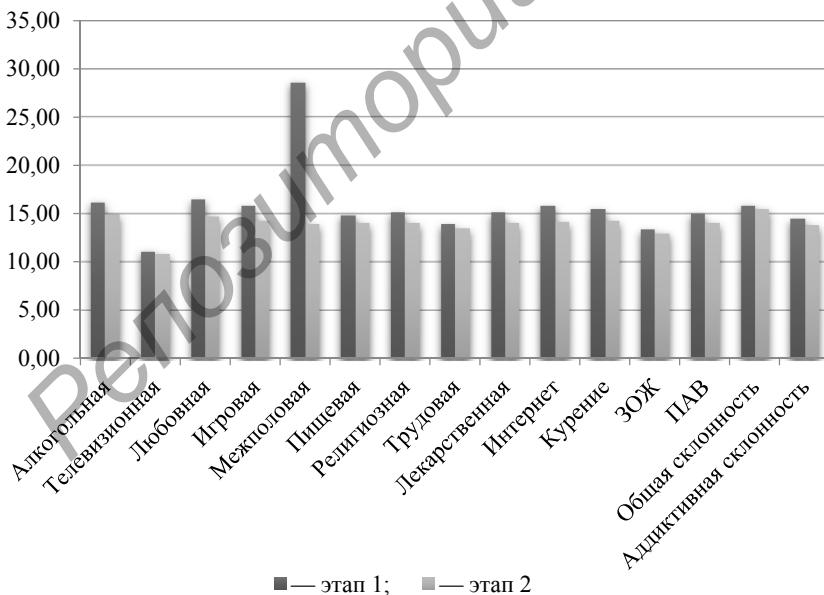


Рисунок 1 — Результаты первого и второго этапов изучения склонности к зависимому поведению у старшекласников (в %)

Зависимость от интернета и компьютерных игр у школьников уменьшилась на 1,56 баллов. Зависимость от курения и табачных изделий сократилась на 1,22, а наркотическая зависимость снизилась на 1 балл. Аддикция за здоровый образ жизни уменьшилась на 0,42 балла. Общий показатель снижения аддиктивной склонности показало 0,7 баллов, а общей склонности зависимости уменьшилось на 0,7 баллов.

**Заключение.** Полученные результаты позволяют нам сделать вывод, о том, что с помощью профилактической работы со старшеклассниками можно снизить уровень их склонности к различным зависимостям.

#### Список цитируемых источников

1. Менделевич, В. Д. Зависимость как психологический и психопатологический феномен (проблемы диагностики и дифференциации) / В. Д. Менделевич // Вестн. клинич. психологии. — 2003. — № 2. — С. 153—158.
2. Змановская, Е. В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. — М. : Академия, 2003. — 288 с.
3. Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга. — М : Класс, 2000. — 240 с.

УДК: 159.99:159.9.072.43

**В. В. Коник**

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,  
Гродно, Республика Беларусь*

## **ПЕРЕЖИВАНИЕ ОДИНОЧЕСТВА ПОДРОСТКАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ**

В статье представлен анализ понимания переживания одиночества и зависимости от социальных сетей в подростковом возрасте. Поднят аспект влияния интернета в современное время. Приведены результаты эмпирического исследования переживания одиночества подростками с разным уровнем зависимости

от социальных сетей. Проанализированы половые различия при формировании Интернет-зависимости у подростков.

**Ключевые слова:** интернет-зависимость; переживание одиночества; подростки; уединение.

Библиогр.: 6 назв.

**V. V. Konik**

*Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, the Republic of Belarus*

## **THE EXPERIENCE OF LONELINESS BY TEENAGERS WITH DIFFERENT LEVELS OF DEPENDENCE ON SOCIAL NETWORKS**

The article presents an analysis of the understanding of the experience of loneliness and dependence on social networks in adolescence. The aspect of the influence of the Internet in modern times is raised. The results of an empirical study of the experience of loneliness by adolescents with different levels of dependence on social networks are presented. Sex differences in the formation of Internet addiction in adolescents are analyzed.

**Key words:** Internet addiction; loneliness experience; teenagers; solitude.

Bibliogr.: 6 titles.

**Введение.** Постиндустриальная эпоха развития общества, начавшаяся в последней четверти XX века в результате научно-технической революции, заложила фундамент для создания высоких технологий, информатизации общества, развития науки и техники, увеличения уровня образования, медицины, качества жизни людей. Наше время на сегодняшний день пронизано избыточностью информации, технологиями и автоматической обработкой данных. И ко всему новому человек, как правило, приспосабливается. Подростки со своей страстной любовью к переменам и испытаниям и есть наш адаптационный ресурс, который может передать грядущим поколениям новые стратегии для адаптивности вида. Поиск новизны, творческое самораскрытие и глубокая вовлеченность в социальные взаимодействия, особенно со сверстниками, бегство в себя, и сопутствующая этому повышенная эмоциональность — все это может подтолкнуть подростка на разного рода зависимости. Дофамин, именно этот «награждающий»

нейромедиатор задействуется при зависимом поведении. А сам всплеск дофамина отвечает за удовольствие, и люди испытывают несколько кратких, но сильных вспышек счастья, и все кажется замечательным. Если дофамин не черпать из общения с другими, приходят самые разные способы его получения.

Обогащать свой социальный опыт, общаться с реальными людьми подросткам необходимо. При этом ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение со сверстниками. Общаясь, подростки осваивают нормы социального поведения, морали, устанавливают отношения равенства и уважения друг к другу. «Ловушка» со смартфонами заключается в том, что в удобном гаджете при человеке всегда отнимающие внимание программы, которые запускают в нашем мозге выработку вызывающих привыкание веществ. А подростки находят альтернативу реальному общению и удобство при построении желаемого образа себя. Как отмечает Г. Солдатов, чем моложе человек, тем чаще он воспринимает цифровые объекты как часть себя. Смартфон является одним из первых и наиболее значимых видов собственности у подростка, гаджет всегда рядом: у трети подростков, по данным дневникового исследования, он находится под рукой даже ночью. Также среди опрошенных в возрасте 7—16 лет очень велика эмоциональная привязанность к гаджетам (41 %). Значимость цифрового мира проявляется в возникновении новых страхов. Номофобию (страх остаться без телефона) называет каждый третий подросток, страх репутационных потерь в соцсетях — каждый второй, страх остаться без доступа к социальным сетям — более 70 %. Для подростков характерен высокий уровень технофилии и достаточно высокий уровень доверия к приложениям и программам (каждый четвертый) [1].

Для подростков социальные сети могут стать источником общения, поддержки и досуговой деятельности. Однако, если использование социальных сетей становится преобладающим в их жизни, они могут начать чувствовать одиночество в реальном мире.

Подростки, которые сильно зависимы от социальных сетей, могут начать ощущать, что они не могут общаться и устанавливать контакты в реальной жизни так же легко, как в виртуальном мире. Это может привести к тому, что они начнут чувствовать

себя изолированными и одинокими в реальном мире. Кроме того, подростки могут начать чувствовать себя одинокими из-за постоянной экспозиции к идеализированным жизням других людей на социальных сетях. Они могут чувствовать, что их жизнь не такая интересная или успешная, как у других людей, что может привести к чувству одиночества и недостаточности.

Несмотря на все преимущества, которые предоставляют социальные сети, они могут стать источником одиночества и усугубить существующие проблемы у подростков с разным уровнем зависимости от них. Поэтому актуальной остаётся исследовательская проблема: как социальные сети влияют на переживание одиночества у подростков с разным уровнем зависимости от них и какие меры можно предпринять для предотвращения этого негативного явления.

**Основная часть.** Изучением феномена одиночества интересовались такие философы как Г. Д. Торо, Э. Гуссерль, Ж.-П. Сартр, А. Камю, Э. Фромм, М. Бубер, Н. А. Бердяев. Согласно их взглядам, одиночество появляется, когда человек не находит эмоционального отклика в общении с Другим [2]. В последующем раскрывали суть понимания одиночества К. Хорни, Г. С. Саливан, К. Роджерс, Б. Г. Ананьев, С. Г. Корчагина и другие.

Одиночество — это часто встречающееся чувство среди подростков, особенно в наше время, когда социальные сети стали неотъемлемой частью их жизни. Однако, не все ученики в одинаковой степени зависят от социальных сетей, и это может влиять на их переживания одиночества. В данной статье будет рассмотрено, как подростки с разным уровнем зависимости от социальных сетей переживают одиночество и как это влияет на их психологическое состояние.

Наиболее детально понятие одиночества описала С. Г. Корчагина, в монографии «Генезис, виды и проявления одиночества», она выделила одиночество как психический феномен, используя категории: чувство, состояние, процесс и отношение. Одиночество как чувство заключается в переживании человека своей непохожести на других, в следствие чего невозможно иметь близкие отношения. Состояние одиночества — это переживание человеком потери внутренней целостности и внешней гармонии с миром. Прояв-

ляется в нарушении гармонии между желаемым и достигнутым качеством социального общения. Одиночество как процесс заключается в разрушительной способности воспринимать и реализовывать нормы, принципы, ценности и правила, бытующие в обществе. В результате личность утрачивает свой статус как субъекта социальной жизни. Рассматривая одиночество как отношение, можно отметить, что оно характеризуется невозможностью принятия мира как самоцели и самооценности. Индивид не ассоциирует себя с окружающим социальным пространством [5]. Также С. Г. Корчагина выделяет следующие виды одиночества: отчуждающее одиночество, диффузное одиночество, диссоциированное одиночество, субъективно позитивный вид одиночества [5].

В свою очередь, виртуальную коммуникацию изучали С. А. Беличева, О. Е. Ванина, Д. Е. Чеснокова. Зависимость от социальных сетей и механизмы психологической защиты представлены в работах Г. Э. Брынина, М. Орзак. Основоположниками психологического изучения феномена зависимости от Интернета могут считаться клинический психолог К. Янг и психиатр А. Голдберг. Именно они разработали классификацию и предложили набор диагностических критериев для определения зависимости.

В самом общем виде Интернет-зависимость определяется как «нехимическая зависимость от пользования Интернетом». Компьютерная зависимость — пристрастие к занятиям, связанным с использованием компьютера, приводящее к резкому сокращению всех остальных видов деятельности. Наиболее часто встречается в подростковом возрасте. Основные симптомы интернет-зависимости: всепоглощенность человека интернетом, увеличение количества времени в сети, синдром отмены при прерывании сеанса, появление проблем во взаимоотношениях с окружающими, расстройство сна [4].

Важной в данном контексте также является категория аддиктивного поведения — это результат неблагоприятного социального развития, нарушений социализации, возникающих на разных возрастных этапах. Особая точка таких нарушений приходится на пубертатный период [5].

Целью исследования стало изучение связи переживания одиночества и зависимости от социальных сетей у подростков.

Задачи: выявление подростков с разным уровнем переживания одиночества, изучение уровней интернет-зависимости у подростков с переживанием одиночества, выявление связи между переживанием одиночества и уровнем зависимости от социальных сетей у подростков.

Исследование проводилось на базе государственного учреждения образования «Средней школы №40 г. Гродно». В исследовании приняли участие 76 испытуемых в возрасте 12—15 лет (учащиеся 7—9 классов).

В ходе исследования использовался следующий психодиагностический инструментарий: Дифференциальный опросник переживания одиночества ДОПО-3, А. Д. Леонтьева и Н. Е. Осина; Тест интернет-зависимости Кимберли Янг (перевод и модификация В. А. Буровой).

Дифференциальный опросник переживания одиночества А. Д. Леонтьева и Н. Е. Осина состоит из 40 утверждений, с прямыми и обратными вопросами. Имеется 8 сгруппированных субшкал («Изоляция», «Переживание одиночества», «Отчуждение», «Дисфория одиночества», «Одиночество как проблема», «Потребность в компании», «Радость уединения», «Ресурс уединения») и три шкалы (Общее одиночество, «Зависимость от общения», «Позитивное одиночество»), которые включают в себя по три субшкалы.

Опросник К. Янг (в модификации В. А. Буровой) состоит из 40 пунктов. На каждый вопрос испытуемый должен дать ответ в соответствии с 5-балльной Шкалой Ликкерта. На согласие или не согласие с утверждениями предлагаются варианты ответов: никогда, редко, регулярно, часто и постоянно. Баллы по всем вопросам суммируются, определяя итоговое значение. Интерпретация данных следующая: 20—49 баллов — обычный пользователь Интернета; от 50 до 79 баллов — есть некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением Интернетом; от 80 до 100 баллов — Интернет-зависимость.

В выборке испытуемых составили 44 девушки и 32 юноши. Эмпирическое исследование переживания одиночества позволило идентифицировать и детализировать переживание одиночества при помощи шкал. Таким образом, средние значения по субшкалам

«Изоляция», «Самоощущение», «Отчуждение», «Дисфория одиночества», «Одиночество как проблема», «Потребность в компании», «Радость уединения», «Ресурс уединения» находились в диапазоне от 8 до 15. Где самое маленькое среднее значение было по субшкале «Самоощущение», что может характеризовать образ Я респондентов как одинокого человека. Самое высокое среднее значение, равное 15, наблюдалось по шкале «Ресурс уединения», что может говорить о том, что не всегда учащиеся находят продуктивные аспекты уединения, то есть самопознание себя, глубокая рефлексия, идентификация собственных ощущений и переживаний наедине собой им может быть чужда. Разброс средних значений 10-ти был характерен для субшкал «Изоляция», «Дисфория» и «Потребность в компании». В свою очередь, это говорит, что отсутствие людей, с которыми возможен контакт, негативные чувства, связанные с пребыванием в одиночестве, потребность в общении не так ярко выражены в условиях образовательного процесса и постоянного нахождения в социуме. Диапазон средних значений шкал «Общее одиночество», «Зависимость от общения», «Позитивное одиночество» составил от 29, 32 и 25. Самый высокий балл составил по второй шкале, так как он больше всего ближе к максимуму, это свидетельствует о негативном представлении респондентов об одиночестве и склонности искать общение любой ценой с целью избежать ситуаций уединения, которые связаны с неприятными или болезненными переживаниями. Самые минимальные средние баллы по шкале «позитивное одиночество» отражают неспособность респондентов временами находить ресурс в ситуациях уединения и отсутствие положительных эмоций в связи с уединением [6]. По методике К. Янг у исследуемых были выявлены следующие результаты: самое большое количество 48,68 % (37 человек) составила группа с чрезмерным увлечением Интернетом, то есть учащиеся, которые больше обычного времени проводят в виртуальной среде, но уже на шаг ближе к формирующейся зависимости. Интернет-зависимых составило 34,21 % (26 респондентов), что свидетельствует о том, что они проводят большое количество времени в сети и ставят в приоритет использование смартфонов. В наименьшую группу 17,11 % (13 человек) вошли обычные пользователи Интернета, у них не отмечались

проблемы с частым проведением в сети, они достаточно социально активны и адаптированы под реальные условия.

Таким образом, отмечается тенденция роста и формирования зависимого поведения, что может свидетельствовать о свободном доступе к смартфонам и развлекательным платформам, использовании техники в образовательном процессе и ориентации на других. Например, память и знания можно получить из Wikipedia, Google, облачные хранилища, папки с файлами на компьютере, электронные «связки ключей», фото, контакты); саморегуляцию осуществлять при помощи приложений для контроля времени, напоминаний смартфона, чат-ботов с напоминаниями, приложения по отслеживанию трат); здоровье — приложения, отслеживающие физическую активность, цикл, вес, сон, питание); самопрезентация и коммуникация — профили в соцсетях, посты, сторис, лайки / дизлайки, комментарии, список френдов, переписка в мессенджерах); профессиональная идентичность в помощь выступают программы и приложения для работы, индивидуальные настройки, профили в профессиональных соцсетях [6]. Все это накладывает свой отпечаток на сознание подростка и его поведение. Также, при помощи критерия  $\chi^2$ , были получены результаты эмпирического исследования половых различий по показателям компьютерной зависимости. Исходя из которых у 43 % девушек была диагностирована интернет-зависимость, а у юношей всего 22 %. Но для юношей 66 % была характерна формирующаяся зависимость, в отличие от девушек: их процент составил 36 %. Обычными пользователями Интернета среди девушек является 20 %, а среди парней 13 %. Можно предположить, что это обусловлено тем, что девушки активнее ведут свои социальные странички, проводят больше времени на виртуальных площадках, чем юноши.

С целью статистической проверки гипотезы исследования использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Метод ранговой корреляция Спирмена позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков. Были обнаружены значимые положительные корреляции уровня компьютерной зависимости и общего переживания одиночества ( $r = 0,365362$ ;

$p \leq 0,05$ ), позитивного одиночества ( $r = 0,394822$ ;  $p \leq 0,05$ ), самоощущения ( $r = 0,568292$ ;  $p \leq 0,05$ ) и изоляции ( $r = 0,251455$ ;  $p \leq 0,05$ ). Таким образом, высокий уровень проявления нехватки эмоциональной близости или контактов с людьми, олицетворение человека себя как одинокого, неспособность находить ресурс и позитивные эмоции в уединении способствуют формированию компьютерной зависимости. Так человек удовлетворяет свои потребности в коммуникации, социальном объединении и безопасности, сидя за смартфоном. То есть, можем говорить о наличии связи, между двумя этими признаками.

Учитывая вышеизложенное, встаёт вопрос: как предотвратить одиночество у подростков? Опираясь на результаты исследования отметим некоторые рекомендации для подростков.

1. Ограничить время, проводимое в социальных сетях. Родители могут установить правила для использования социальных сетей, чтобы они не стали единственным источником общения и развлечения для подростков.

2. Поощрять реальное общение. Родители могут поощрять подростков участвовать в реальных мероприятиях и активностях, которые помогут им установить контакты с другими людьми.

3. Обучать навыкам общения. Родители могут помочь подросткам развивать навыки общения, которые помогут им устанавливать контакты и дружить с другими людьми.

4. Поддерживать позитивное самоощущение. Родители могут помочь подросткам развивать позитивное самоощущение, чтобы они не чувствовали себя недостаточными или неудачниками в сравнении с другими людьми на социальных сетях.

**Заключение:** Таким образом, в результате, можно отметить, что социальная вовлеченность, которая важна и необходима подростку, происходит из эволюционного инстинкта, когда группы воспринимаются как источник безопасности, может оказать и обратный эффект, когда человек может быть не принят в группу/общество, чувствовать пустоту и одиночество и по итогу находить истоки общения в сети. Это чревато уходом в себя, бегством от реальности и формированием зависимости. Также в реалиях избыточной информации очень трудно поддерживать баланс между окружением и реальным общением, и тягой к компактному,

удобным заметкам и авторитетам в сети. Данная проблема набирает свои обороты и актуальна среди молодого поколения.

Социальные сети могут быть полезными для подростков, но они также могут стать источником одиночества и негативных эмоций. Особая роль здесь отводится родителям, они могут помочь своим детям установить баланс между использованием социальных сетей и реальным общением, чтобы они чувствовали себя поддержанными и связанными в обоих мирах.

### Список цитируемых источников

1. *Солдатова, Г. В.* Цифровая личность как феномен 21 века: встреча с «новой нормальностью» [Электронный ресурс] / Г. В. Солдатова // Психол. газета. — Режим доступа: <https://psy.su/feed/9511/>. — Дата доступа: 18.04.2023.
2. *Прохорова, М. В.* Концептуальные особенности изучения феномена одиночества / М. В. Прохорова // Вестник ВятГУ. — 2010. — №4. — С. 68—75.
3. *Корчагина, С. Г.* Генезис, виды и проявления одиночества / С. Г. Корчагина. — М. : Москов. психол.-соц. ин-т, 2005. — 195 с.
4. *Пахомова, Т. М.* Некоторые психологические проблемы интернет-зависимости / Т. М. Пахомова // Молодой ученый. — 2014. — № 15. — С. 236—238.
5. *Беличева, С. А.* Зависимость от виртуальной реальности: мифы и реальность / С. А. Беличева // Сб. конф. НИЦ «Социосфера». — 2012. — № 5. — С. 132—140.
6. *Осин, Е. Н.* Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Журн. ВШЭ. Психология. — 2013. — Т. 10. — № 1. — С. 55—81.

УДК: 378.018.43

**Т. И. Краснова**

*Республиканский институт высшей школы, Минск, Республика Беларусь*

## **РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ ВИРТУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Основная цель статьи состоит в том, чтобы обосновать необходимость поддержки преподавателей высшей школы в развитии их цифровой компетентности. В статье обозначены основные тренды цифровизации высшего образования.

---

© Краснова Т. И., 2024

Проанализированы проблемы: создания условий на уровне УВО; разработки образовательных программ повышения квалификации преподавателей; качества разрабатываемых онлайн курсов в контексте развития компетенций преподавателей в области работы в виртуальном пространстве. Представлена рамочная модель цифровых компетенций преподавателя. Описаны способы решения задачи повышения интерактивности разрабатываемых онлайн курсов.

**Ключевые слова:** виртуальная реальность; массовые открытые онлайн курсы; педагогический дизайн; смешанное обучение; студентоцентрированный подход; цифровизация; цифровые компетенции; фасилитатор.

Библиогр.: 6 назв.

**T. I. Krasnova**

*National Institute for Higher Education, Minsk, the Republic of Belarus*

## **DEVELOPMENT OF THE TEACHER'S DIGITAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL PROCESS VIRTUALIZATION**

The main purpose of the article is to justify the need to support higher education teachers in the development of their digital competence. The article outlines the main trends in the digitalization of higher education. Problems are analyzed: creating conditions at the level of HEIs; development of educational programs for advanced training of teachers; the quality of the developed online courses in the context of developing the competencies of teachers in the field of work in the virtual space. A framework model of teacher's digital competencies is presented. The ways of solving the problem of increasing the interactivity of developed online courses are described.

**Key words:** virtual reality; massive open online courses; pedagogical design; blended learning; student-centered approach; digitalization; digital competencies; facilitator.

Bibliogr.: 6 titles.

**Введение.** Цифровизация сегодня является основным вызовом, задающим направления трансформации системы высшего образования на всех ее уровнях — от целеполагания до инфраструктуры. От оперативности ответа на него, с точки зрения многих экспертов, зависит статус и жизнеспособность институциональных форм образования, поскольку сегодня активно формируется «внесистемный» транснациональный рынок образовательных услуг как реакция на цифровизацию и экспансию gig-экономики (экономики краткосрочных контактов). В контексте цифровизации

наблюдается несколько волн переходов: от очного к электронному обучению, от дистанционного к массовым открытым онлайн курсам (МООС), от электронного к смешанному обучению (blended learning), от онлайн курсов к цифровому университету.

Процессы цифровизации высшего образования, актуализировавшиеся ситуацией пандемии COVID-19, поставили преподавателей в ситуацию необходимости экстренного перехода из очного в онлайн и офлайн форматы обучения. Этот переход совпал как с общей тенденцией интенсивного развития рынка онлайн курсов (например, МООС), которая сегодня является мировым мейнстримом, так и с чрезвычайными обстоятельствами, о которых указывалось выше.

В профессиональном сообществе сейчас сосуществуют несколько видений перспектив виртуализации образовательного процесса в высшей школе, которые очень условно можно представить в следующем виде: пережить и вернуться в старый традиционный формат; полностью перейти к онлайн курсам и дистанционному обучению; развивать разные модели смешанного обучения [1]. Однако в рамках любого из данных видений актуализируется проблема, которая будет рассмотрена в данной статье, а именно, готовность преподавателей профессионально работать в виртуальном образовательном пространстве.

**Основная часть.** Ситуация цифровизации высшего образования обнаруживает сегодня себя в нескольких *контекстах*. В *управленческом контексте* внедрение «цифры», как и любой инновации, предполагает наличие в университете четкого плана действий, упреждающего возможность хаоса и дисбаланса в соотношении процессов внедрения/освоения новшества. К сожалению, отсутствие данных условий является достаточно распространенной проблемой для многих УВО [2]. Но даже если эти условия соблюдены, возникновение напряжения и даже сопротивления у персонала (педагогического коллектива) вполне закономерны, поскольку имеет место быть ситуация внедрения изменений [3]. То есть управленческий контекст требует обеспечения ряда процессов, а именно: наличия и реализации в университете программы, плана цифровой трансформации образовательного процесса; эффективного функционирования механизмов работы с институ-

циональным сопротивлением персонала; отслеживания и анализа результатов образовательного процесса при переходе в онлайн формат; качественного повышения квалификации и сопровождения преподавателей в данной ситуации и т. д.

В контексте анализа *образовательных программ* повышения квалификации преподавателей в области работы в виртуальном пространстве также можно зафиксировать наличие ряда проблем. Во-первых, зачастую содержание образовательных программ фокусируется в первую очередь на технических возможностях той или иной платформы или ресурса (например, наполнении «элементов» курса или «ресурсов» в LMSMoodle), а не на педагогическом дизайне целостности преподаваемого курса в виртуальной среде. Педагогический дизайн (instructional design) как практика представляет собой экстраполяцию принципов, теорий учения и преподавания в разработку заданий, информационных ресурсов и соответствующую оценку их результативности, то есть представляет собой применение знаний о механизмах эффективной организации учебной деятельности в проектировании, разработке, оценке и использовании образовательных материалов. Основная функция педдизайна состоит в том, чтобы обеспечить системность и рефлексивность разрабатываемого преподавателем (или группой разработчиков) образовательного процесса, связывая его в целостность, определяемую выбираемой теоретической моделью учения-преподавания. Во-вторых, крайне редко в программах повышения квалификации предусматривается работа с определенными педагогическими установками, обуславливающими сопротивление, как процессу перехода в онлайн (например, «ничто не заменит живое общение преподавателя со студентами» и т. п.), так и овладению определенными сервисами и инструментами. В-третьих, в программах зачастую слабо представлен важный для работы в виртуальном образовательном процессе аспект, связанный с трансформацией педагогической позиции: с ментора в фасилитатора. Следствием чего является избегание преподавателями разных видов интерактивности в онлайн-курсах (форумов, групповой, проектной деятельности и т. д.), определенная дефицитарность в мастерстве лаконичности, ясности и оперативности письменной обратной связи, в использовании инструментов навигации, визуализации, обеспечении всех веток коммуникации и т. д.

В-четвертых, зачастую программы повышения квалификации не учитывают запрос целевой группы преподавателей, который состоит в том, чтобы все разрабатываемые в процессе обучения продукты работали на дизайн преподаваемых ими дисциплин с учетом онлайн-формата.

Важно зафиксировать, что проблема формирования цифровых компетенций у преподавателей не ограничивается разовыми (или несколькими) программами повышения квалификации в данной сфере. Необходима перманентная поддержка, которая может обеспечиваться посредством разных форм и механизмов, например, постоянно действующих мастерских по обмену опытом (ошибок и удачных прецедентов); морального и материального поощрения со стороны руководства университетов за наиболее качественные онлайн курсы, наличие возможности прибегать к помощи волонтеров (более продвинутых преподавателей и студентов) и т. д.

В контексте качества разрабатываемых преподавателями *образовательных продуктов* (прежде всего курсов или модулей) для работы в виртуальной образовательной среде также можно зафиксировать ряд актуальных проблем. Во-первых, сегодня среди не только отечественных, но и зарубежных коллег чрезвычайно распространена ошибочная установка: онлайн курс — это просто перенос очного курса. Но, безусловно, онлайн формат предполагает, что курс создается изначально под него и предполагает использование всех соответствующих сервисов. То есть речь идет о педагогическом дизайне электронных материалов и технологических возможностей под определенные учебные задачи. Во-вторых, можно зафиксировать наличие в ряде случаев редукции формата онлайн курса к перечню информационно-образовательных ресурсов (текстов лекций, презентаций, ссылок на ресурсы и т. п.), перемежающегося небольшим количеством тестовых заданий, размещенных на платформе дистанционного обучения (как правило, LMS Moodle). В-третьих, с точки зрения выбора модели курса, сегодня в УВО доминируют: а) контентная (ориентированная на содержание дисциплины), а не студентоцентрированная (ориентированная на образовательный результат) модель; б) не онлайн курсы в чистом виде, а некая комбинаторная схема обучения, критерии комбинаторики которой не всегда очевидны. Важно зафиксировать актуальность вопроса о переориентации

проектирования образовательной модели курса с учетом принципов студентоцентрированного подхода, особенностей инструментов визуализации, интерактивности, геймификации, а также специфики, связанной с дифференциацией курсов на очную и виртуальную часть (blendedlearning).

Все перечисленные выше контексты и указанные проблемы актуализируют задачу развития у преподавателей цифровых компетенций, зафиксированных в Европейской рамке цифровых компетенций для граждан и Европейской модели цифровых компетенций для образования, а именно компетенций:

- профессионального развития посредством цифровых технологий;
- взаимодействия (использования) с цифровыми ресурсами;
- обучения (использование цифровых технологий на разных этапах обучения);
- оценивания (использование разнообразных цифровых средств для мониторинга образовательных результатов);
- расширения образовательных возможностей обучающихся (использование цифровых сервисов с учетом индивидуальных образовательных потребностей);
- развития цифровой компетентности обучающихся [4].

Одним из самых сложных моментов в дизайне и реализации образовательного процесса в виртуальном пространстве является обеспечение его интерактивности, что требует высокого уровня развития у преподавателя компетенции взаимодействия с цифровыми ресурсами. Педагогический дизайн полноценно интерактивного курса достаточно трудоемкая задача, с которой далеко не всегда справляются разработчики даже MOOC на авторитетнейшей платформе Coursera. Большая часть русскоязычных MOOC на данной платформе ограничивается тестами, взаимооцениванием выполненных заданий, форумами по организационным вопросам, а использование дискуссий, групповых проектов, тренажеров, симуляторов и т. п. являются очень редкими случаями.

Взаимодействие с цифровыми обучающими средствами предполагает активное использование преподавателями:

- средств геймификация для усиления вовлеченности обучающихся и повышения интерактивности;

- цифровых технологий для организации самостоятельной групповой работы обучающихся;
- сетевых сервисов для организации и поддержки проектной и исследовательской групповой работы обучающихся;
- цифровых технологий для поддержки сотрудничества и образовательной коммуникации между обучающимися;
- цифровых для средств разработки учебных интерактивных заданий;
- технологий искусственного интеллекта в образовании (интеллектуальных обучающих систем, чат-ботов);
- цифровых технологий моделирующих профессиональную деятельность (тренажеров, симуляторов, технологий виртуальной реальности (VR), средств дополненной и смешанной реальностей) и т.д.

Особенно актуально сегодня использование виртуальной и дополненной реальностей. Так при изучении естественно-научных дисциплин VR дает возможность обучающимся оказаться в научных лабораториях, наблюдать и проводить реалистичные виртуальные эксперименты, в том числе те, которые невозможны в реальных условиях, представляют угрозу, или предполагают использование дорогих реактивов, оборудования; взаимодействовать с макро- и микрообъектами; знакомиться со сложными математическими объектами и проч. Сегодня очень активно развивается практика виртуальных лабораторий по разным естественно-научным дисциплинам [5; 6].

В практике изучения гуманитарных дисциплин посредством виртуальной реальности обучаемые получают возможность посетить музеи и места исторических событий; общаться с виртуальными моделями исторических личностей; реконструировать события прошлого и т. д. Примерами использования в образовательном процессе дополненной реальности (AR) являются: проекция мультимедийного содержания на экране смартфона на изображение в обычном бумажном учебнике; взаимодействие с виртуальными объектами на фоне реального пространства (диалог с героями литературных произведений) и др. Использование технологии дополненной реальности позволяет выводить на экран смартфона трехмерные движущиеся модели торнадо, извержения вулкана

и др., дает возможность рассматривать объекты с разных сторон, приближать и удалять, чтобы лучше понять изучаемое явление. Примером технологии смешанной реальности (MR) является использование шлемов, позволяющих проводить более реалистичные веб-конференции, которые создают для участников ощущение пребывания рядом. Еще в качестве примеров можно привести продукцию компании HoloGroup, разработавшую MRGuide, позволяющий создавать голографические экскурсии в музеях, на выставочных стендах и т. п.; приложение HoloStudy, включающее MR-уроки, в которых изучаемые объекты представлены в виде 3D-голограмм в пространстве рядом с обучающимися.

Использование цифровых обучающих средств должно быть органично встроено в онлайн курс и выполнять четкую учебную задачу, в соответствии с поставленными целями. Например:

- для опросов можно использовать GoogleForms;
- для сбора вопросов, актуализации имеющихся знаний по теме — Mentimeter;
- для структурирования содержания — Mindmap;
- для сбора идей — Padlet;
- многофункциональным средством является создание облака тэгов;
- для организации групповой работы — Migo (коллективной онлайн доски) и др.

Максимальной интерактивности в виртуальном обучении можно достигать, используя групповую форму работу, например, посредством организации проектной или исследовательской деятельности; написания обратной связи на продукты, размещаемые в блогах, дневниках; разработки определенных продуктов в Migo. При этом необходимо отметить несколько важных моментов:

- задание должно быть спроектировано таким образом, чтобы требовало равновесного участия каждого члена группы, исключив возможность «спрятаться за спину» коллеги;
- задание может вызвать определенное сопротивление у обучающихся, поскольку они зачастую склонны работать скорее индивидуально, нежели в группе;
- задание, предполагающее письменное выполнение также может вызвать определенное напряжение у обучающихся, поскольку они больше склонны к устной нежели письменной речи и т. п.

**Заключение.** Таким образом, процессы цифровизации высшего образования актуализируют проблему дефицитности у преподавателей высшей школы компетенций, требуемых для дизайна образовательного процесса в виртуальном пространстве. Анализ эффективности решений данной проблемы не может ограничиться только отслеживанием качества программ повышения квалификации преподавателей. Речь должна идти о целостной системе поддержки преподавателей при переходе в виртуальный формат работы на управленческом, методическом и психолого-педагогическом уровнях. Такой подход может стать ориентиром для совершенствования системы поддержки развития цифровой компетентности преподавателей.

#### Список цитируемых источников

1. Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после неё. Аналитический доклад [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. — Режим доступа: [https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id\\_4=2777](https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2777). — Дата доступа: 06.04.2023.
2. Drugova, E. Toward a model of earning innovation integration: TPACK-SAMR based analysis of the introduction of a digital learning environment in three Russian universities [Electronic resource] / E. Drugova, I. Zhuravleva, M. Aiusheeva, D. Grits // Education and Information Technologies — Mode of access: [https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10514-2?fbclid=IwAR1TO0quqG334COzHWgrzrW9Jw\\_HgT3hoPq6BalkfctUeb\\_wbr3fziBAJQ](https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10514-2?fbclid=IwAR1TO0quqG334COzHWgrzrW9Jw_HgT3hoPq6BalkfctUeb_wbr3fziBAJQ). — Date of access: 06.04.2023.
3. Управление изменениями у клиентов по модели ADKAR [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://habr.com/ru/company/wrike/blog/440326/>. — Дата доступа: 06.04.2023.
4. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет. Корпоративный университет Сбербанка / И. Н. Баранов [и др.]: под общ. ред.: В. С. Катькало, Д. Л. Волков. — М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. — 122 с.
5. Виртуальная лаборатория VR-labs.ru [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://vr-labs.ru>. — Дата доступа: 06.04.2023.
6. Виртуальные лаборатории и учебные комплексы, интерактивные лабораторные работы, виртуальный лабораторный практикум [Электронный ресурс] // ЭнергияЛАБ. — Режим доступа: [https://www.vmlab.ru/catalog\\_section/virtualnyelaboratorii](https://www.vmlab.ru/catalog_section/virtualnyelaboratorii). — Дата доступа: 06.04.2023.

**Е. Ф. Нестер, И. В. Коношенко**

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

## **ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В статье актуализированы проблемы совладающего поведения и копинга, кратко представлены основные идеи рассмотрения данных феноменов в работах ряда ученых. Описаны результаты эмпирического исследования специфики выбора копинг-стратегий у будущих представителей педагогических профессий. Приведены установленные различия в выборе копинг-стратегий будущими специалистами социально-педагогической и психологической службы и педагогами.

**Ключевые слова:** совладающее поведение, копинг, копинг-стратегии, когнитивные копинги, эмоциональные копинги, поведенческие копинги, студенты педагогических специальностей.

Табл. 1. Библиогр.: 4 назв.

**E. F. Nester, I. V. Konoshenko**

*Institution of Education "Baranavichy State University",  
Baranovichy, the Republic of Belarus*

## **FEATURES OF THE CHOICE OF COPING STRATEGIES FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES**

The article actualizes the problems of coping behavior and coping, briefly presents the main ideas of considering these phenomena in the works of a number of scientists. The results of an empirical study of the specifics of the choice of coping strategies for future representatives of pedagogical professions are described. The established differences in the choice of coping strategies by future specialists of socio-pedagogical and psychological services and teachers are given.

**Key words:** coping behavior, coping, coping strategies, cognitive coping, emotional coping, behavioral coping, students of pedagogical specialties.

Table 3. Ref.: 4 titles.

**Введение.** Совладающее поведение — это форма психической активности, направленная на преодоление критической ситуации и овладение жизненными обстоятельствами. Наряду с термином «совладающее поведение» в психологии зачастую употребляется понятие «копинг» («преодоление») — приложение поведенческих и когнитивных усилий человека к удовлетворению внешних и внутренних требований.

При рассмотрении феномена совладающего поведения стоит помнить и учитывать то, что в отличие от всем известных бессознательных механизмов защиты психики от стресса (отрицание, вытеснение, идеализация-обесценивание, интроекция, проективная идентификация, проекция, реактивные образования, сублимация, реверсия, изоляция и т. д.) копинг-поведение является осознаваемым и целенаправленным. Оно представляет собой совокупность стратегий и определенных действий с целью снижения уровня внутреннего стресса в определенных жизненных ситуациях.

Повышенный интерес к изучению совладающего поведения связан в первую очередь с тем, что любое кризисное состояние влечет за собой огромное количество психолого-социальных проблем в самых разных формах. Ввиду важности последствий ключевым моментом становится выявление механизмов совладающего поведения (копинг-поведения), то есть того, что именно помогает человеку справиться со стрессовой ситуацией.

Основная проблема изучения совладающего поведения на сегодняшний момент заключается в том, что не существует полной и единой концепции, позволяющей всесторонне описать этот вид психической активности. Зарубежные и отечественные авторы в своих исследованиях предлагают в целом схожие идеи, касающиеся самой сути феномена совладающего поведения, в то же время их теории имеют определенные особенности.

Так, Р. С. Лазарус рассматривал «копинг», определяя его как процесс решения проблем, предпринимаемый индивидом для оптимизации своего психического состояния и адаптации к окружающей среде [1]. Ряд других авторов определил совладающее поведение как комплекс определенных знаний, умений и навыков

(тесно взаимосвязанных и взаимодействующих между собой), который помогает человеку управлять стрессовой ситуацией. Т. Л. Крюкова [2] и Е. П. Белинская [3] считали, что совладающее поведение — определенный способ деятельности индивида, позволяющий ему успешно справляться со стрессом или трудной жизненной ситуацией. С. А. Хазова утверждала, что копинг-поведение — это набор определенных устойчивых психических свойств человека, позволяющих ему успешно адаптироваться к новым непривычным условиям жизнедеятельности [4].

**Основная часть.** Для выявления специфики выбора копинг-стратегий у будущих специалистов социально-педагогической и психологической службы (СППС) и педагогов мы использовали «Опросник совладания со стрессом» Ч. Карвера (в адаптации Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой) и «Опросник изучения копинг-поведения» Э. Хейма (в адаптации Л. И. Вассермана). В исследовании приняли участие 120 студентов 1—4 курсов факультета педагогики и психологии в возрасте от 18 до 23 лет: из них 60 испытуемых — будущие специалисты СППС и 60 — будущие педагоги. Базой для проведения исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет».

Результаты исследования выбора копинг-стратегий с применением «Опросника совладающего поведения» Ч. Карвера (таблица 1) показали, что студентам педагогических специальностей, принимавшим участие в исследовании, при совладании со стрессовой ситуацией характерно использование таких копинг-стратегий, как «Позитивное переформулирование и личностный рост», «Активное совладание» и «Планирование». Большинству испытуемых свойственно брать под свой контроль трудные жизненные ситуации, осознавать себя ответственным за решение возникших проблем, рассматривать стресс не только как негативное воздействие, но и как необходимый ресурс для дальнейшего личностного развития. Данные респонденты часто пытаются спланировать ход своих действий по выходу из затруднительных стрессовых ситуаций.

Таблица 1 — Показатели выбора копинг-стратегий у студентов педагогических специальностей (методика «Опросник совладающего поведения Ч. Карвера»)

Стратегии совладания	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %
Позитивное переформулирование и личностный рост	9	26	65
Мысленный уход от проблемы	20	72	8
Концентрация на эмоциях и их активное выражение	26	46	28
Использование инструментальной социальной поддержки	28	27	35
Активное совладание	5	43	52
Отрицание	38	58	4
Обращение к религии	58	34	8
Юмор	8	49	43
Поведенческий уход от проблемы	54	45	1
Сдерживание	13	80	7
Использование эмоциональной социальной поддержки	22	52	26
Использование «успокоительных»	66	28	6
Принятие	9	47	44
Подавление конкурирующей деятельности	14	53	33
Планирование	2	36	62

Также в ходе исследования были выявлены и менее характерные копинг-стратегии для будущих специалистов педагогической сферы: «Обращение к религии», «Поведенческий уход от проблемы», «Использование успокоительных». Большинство испытуемых при возникновении трудных жизненных ситуаций не полагаются при их решении на «высшие силы» и, в целом, не используют религию как ресурс совладания. Они не «опускают руки» при возникновении ситуаций, выбивающих из обычных обстоя-

тельств, не пытаются «убежать» от стресса, а наоборот, активно ему сопротивляются, при этом не используют так называемые «успокоительные» в виде еды, алкоголя, медикаментов и других психоактивных веществ. Остальные копинг-стратегии имеют среднюю выраженность по выборке и могут проявляться ситуативно.

Для установления различий в выборах копинг-стратегий у будущих представителей СППС и педагогов был проведен статистический анализ данных с применением  $U$ -критерия Манна-Уитни. Нами было выявлено, что представители СППС чаще используют юмор в совладании со стрессом, чем студенты-педагоги ( $U = 1396; p = 0,03$ ).

В результате применения методики Э. Хейма нами были установлены особенности выбора когнитивных, эмоциональных и поведенческих копингов студентами педагогических специальностей.

Так, наибольшее количество выборов среди когнитивных копинг-стратегий у будущих специалистов СППС и педагогов получили такие стратегии, как «Придача смысла» — 21 % выборов, и «Сохранение самообладания» — 17 % выборов. Испытуемые при борьбе со стрессовым воздействием стараются держать свои эмоции под контролем и не позволять им влиять на свое поведение в критической ситуации. Кроме того, они смотрят на трудные ситуации как на вызов, принятие которого поспособствует общему личностному развитию и снижает в будущем стрессовое напряжение в схожих возникающих обстоятельствах.

Меньше всего выборов получили следующие копинг-стратегии: «Религиозность» — 7 %, «Игнорирование» — 5 %, «Смирение» — 4 %, «Относительность» — 4 %, и «Растерянность» — 2 %. Исходя из полученных данных, мы можем предположить, что для обучающихся на педагогических специальностях не характерно смирение с проблемными ситуациями, они не чувствуют себя бессильными и растерянными перед трудностями, не пытаются их избежать и игнорировать, не снимают с себя ответственность за выход из стрессовых ситуаций.

Ряд других когнитивных копинг-стратегий: «Установка собственной ценности», «Диссимуляция», «Проблемный анализ» имеют среднюю выраженность у испытуемых и могут использоваться ситуативно.

Изучение специфики выбора эмоциональных копинг-стратегий показало, что большинство выборов пало на такие копинг-стратегии, как «Оптимизм» (65 %), и «Подавление эмоций» (22 %). Испытуемые, оказавшись в трудной ситуации, не перестают верить в положительных исход событий и надеются на лучшее, также они склонны к подавлению своих эмоций, что может выражаться в скрытности, замкнутости, безэмоциональности, так как эмоции, по их мнению, считаются помехой при совладании со стрессом.

Меньше всего выборов получили такие копинг-стратегии, как «Эмоциональная разрядка» (5 %), «Протест» (3 %), «Агрессивность» (2 %), «Покорность» (2 %), «Самообвинение» (2 %), и «Пассивная кооперация» (не была выбрана ни разу). Таким образом, для студентов не характерно активно проявлять свои эмоции с целью «разрядки», они не обвиняют себя и судьбу в сложившихся обстоятельствах, не впадают в ярость, когда не могут справиться со стрессом, не перекладывают полностью ответственность за решение своих проблем на других людей. Респонденты, принимавшие участие в исследовании, способны адекватно оценивать сложившуюся ситуацию, они не перестают контролировать сложившуюся ситуацию, пытаются побороть трудности, делая себя центральной фигурой в преодолении стресса.

В ходе исследования специфики выбора поведенческих копинг-стратегий было установлено, что наиболее часто студенты педагогических специальностей склонны применять стратегии «Отвлечение» — 25 % выборов, и «Сотрудничество» — 18 % выборов. Большинство испытуемых предпринимают попытки отвлечения от стрессового воздействия путем занятия своими любимыми делами, обращения за помощью к окружающим в решении проблемных ситуаций (при этом они не перекладывают ответственность на сторонних лиц, а совместными усилиями пытаются найти эффективный и адаптивный путь решения трудностей).

Меньше всего выборов получили такие копинг-стратегии, как «Альтруизм» (8 %), и «Активное избегание» (6 %). Студентам педагогических специальностей не характерно отвлечение от стресса путем оказания помощи другим людям, им также не свойственно избегание накопившихся проблем, отрицание возможностей и нежелание их решения.

Копинг-стратегии «Обращение», «Конструктивная активность», «Отступление» и «Компенсация» получили среднюю распространенность среди выбора испытуемыми.

С применением  $U$ -критерия Манна-Уитни нами был проведен сравнительный анализ выборов когнитивных, эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий у будущих специалистов СППС и педагогов. Так, будущие специалисты СППС больше склонны к анализу проблемных ситуаций и приуменьшению их значимости, чем будущие педагоги ( $U = 1590$ ;  $p = 0,05$ ), к анализу своих личностных ресурсов и адекватному их восприятию ( $U = 1530$ ;  $p = 0,01$ ) что может быть связано с наличием определенных психологических компетенций, позволяющих более детально рассматривать процесс преодоления трудностей.

Было установлено, что будущие педагоги больше склонны к отвлечению от проблем, занимаясь сторонними делами, чем будущие специалисты СППС ( $U = 1260$ ;  $p = 0,01$ ). Вероятно, психологи и социальные педагоги лучше понимают последствия прокрастинации, активного избегания трудностей, поэтому меньше склонны к использованию данной копинг-стратегии.

**Заключение.** Таким образом, в использовании копинг-стратегий у будущих специалистов СППС и педагогов существуют значимые различия в силу наличия у первых психологических знаний о ресурсном потенциале человека. Можно отметить, что студенты педагогических специальностей используют при совладании с трудными жизненными ситуациями как адаптивные, относительно адаптивные, так и неадаптивные способы борьбы со стрессом. Испытуемые в целом способны эффективно справляться со стрессом, однако определенные жизненные ситуации могут спровоцировать использование неадаптивных стратегий, что в свою очередь приведет к еще большему стрессу, в связи с чем важно формировать у будущих представителей педагогических профессий эффективные способы борьбы со стрессом и раскрывать их возможности по стабилизации реальности вокруг себя.

## Список цитируемых источников

1. Lazarus, R. S. Psychological stress and the coping process / R. S. Lazarus. — N.-Y. : McGraw, 1966. — 258 p.
2. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения / Т. Л. Крюкова. — Кострома : Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2004. — 232 с.
3. Белинская, Е. П. Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская // Психологические исследования : электрон. науч. журн. — 2009. — № 1 (3). — Режим доступа: <http://psystudy.ru>. — Дата доступа: 17.05.2023.
4. Хазова, С. А. Копинг-ресурсы субъекта : основные направления и перспективы исследования / С. А. Хазова // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2013. — Т. 19, № 5. — С. 188—191.

УДК: 159.922.6

**Е. А. Новик**

*Государственное учреждение образования «Несвижская гимназия»,  
Несвиж, Республика Беларусь*

## МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ И ДИСГАРМОНИИ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье описаны возможные вариации межличностных отношений в подростковом возрасте, которые могут рассматриваться как стадии углубления доверительности в межличностных отношениях. Отмечено, что в современном мире появляются новые проявления дисфункциональности межличностных отношений подростков со сверстниками, приводящие к возникновению различного рода деформаций взрослеющей личности. Описаны результаты эмпирического исследования межличностных потребностей включения, контроля и аффекта, а также таких межличностных дисгармоний подростков, как напряженность, отчужденность, агрессия, конфликтность.

**Ключевые слова:** межличностные отношения; межличностные потребности; дисгармонии межличностных отношений; подростковый возраст.

Библиогр.: 2 назв.

## **INTERPERSONAL NEEDS AND DISHARMONIES IN INTERPERSONAL RELATIONS OF MODERN ADOLESCENTS**

The article describes possible variations of interpersonal relationships in adolescence, which can be considered as stages of deepening trust in interpersonal relationships. It is noted that in the modern world there are new manifestations of dysfunctional interpersonal relations between adolescents and peers, leading to the emergence of various kinds of deformations of a maturing personality. The results of an empirical study of interpersonal needs of inclusion, control and affect, as well as such interpersonal disharmony of adolescents as tension, alienation, aggression, conflict are described.

**Key words:** interpersonal relationships, interpersonal needs, disharmony of interpersonal relationships, adolescence.

Ref.: 2 titles.

**Введение.** Межличностные отношения трактуются в различных психологических теориях, как отношения, возникающие внутри общественных отношений (Г. М. Андреева); отношения, которые складываются между отдельными людьми (Е. И. Ильин), целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами окружающей среды (В. Н. Мясищев) и др.

Межличностные отношения дифференцируют на: отношения знакомства, приятельские, товарищеские, дружеские, любовные, супружеские, родственные, деструктивные (Н. Н. Обозов); официальные — неофициальные, личные — деловые, рациональные — эмоциональные, руководитель — подчиненный, первичные — вторичные (Г. М. Андреева); отношения симпатии, отношения любви (Л. Я. Гозман); отрицательные, индифферентные, положительные (Е. Ю. Клепцова) и другие.

Д. Б. Эльконин определяет подростковый возраст в соответствии с возрастной периодизацией, охватывающий возрастной диапазон с 11 до 16 лет. Центральным в подростковом возрасте становится вопрос «Что я такое?». В этой связи возникают трудности в отношениях со взрослыми (упрямство, негативизм, безразличие

к оценке успехов); стремление войти в подростковые компании (поиски друга, поиски того, кто может его понять) [1, с. 231].

Стремление быть взрослым присутствует у каждого подростка. Социальная ситуация указывает ему на то, что равную позицию в отношениях со взрослыми он пока занять не может, поэтому все силы направляются на завоевывание определенного статуса среди сверстников. Как правило, отношения со сверстниками выстраиваются как равнопартнерские и регулируются нормами равноправия.

Интерес друг к другу в общении, характерный для детей младшего школьного возраста, в подростковый период сменяется дружескими и товарищескими отношениями. Среди старших подростков можно выделить три разных типа взаимоотношений, которые отличаются друг от друга по степени близости и выполняемым функциям. Эпизодические «деловые» контакты выполняют функцию удовлетворения сиюминутных потребностей и интересов. Общение на уровне товарищеских отношений осуществляет взаимобмен знаниями, умениями и навыками. Дружеские связи позволяют решать вопросы эмоционально-личностного характера.

Интимно-личностное общение со сверстниками является ведущим видом деятельности в подростковом возрасте. Вместе с тем, отмечаются проявления дисфункциональности в отношениях подростков, которые могут приводить к возникновению различных деформаций личности. Например, Т. Е. Яценко в своих исследованиях показала, что подростковый возраст является периодом повышенной вероятности виктимизации в различных системах отношений, в том числе в отношениях со сверстниками, и, как следствия, возникновения виктимных деформаций личности, накладывающих отпечаток на самовосприятие и мировосприятие, жизненную активность подростка [2].

Изучение актуальных межличностных потребностей современных подростков, существующих дисгармоний в их межличностных отношениях со сверстниками позволит своевременно осуществлять их психологическое сопровождение в направлении развития межличностных умений.

**Основная часть.** В исследовании, которое проводилось на базе ГУО «Несвижская гимназия» приняли участие 100 подростков (50 девочек, 50 мальчиков) в возрасте от 11 до 13 лет. Для изучения

проявлений дисгармонии межличностных отношений мы использовали методику «Субъективная оценка межличностных отношений» (С. В. Духновский). Для определения актуальных межличностных потребностей подростков в отношениях со сверстниками мы применяли методику «Опросник межличностных отношений» (ОМО) (А. А. Рукавишников).

Для выявления половых различий межличностных отношений в подростковом возрасте мы использовали непараметрический критерий различий Манна-Уитни.

Рассмотрим результаты исследования характеристик дисгармонии межличностных отношений полученных с помощью методики «Субъективная оценка межличностных отношений» (С. В. Духновский).

По шкале «Напряженность межличностных отношений» преобладает средний уровень (46 %). Подростки испытывают умеренную напряженность, необходимую для поддержания интенсивности межличностных отношений. Им свойственно ощущение субъективного эмоционального благополучия, комфорта в отношениях. У них отсутствуют либо успешно разрешаются серьезные трудности и проблемы в отношениях. Они вполне удовлетворены тем, как складываются их отношения с другими людьми.

Низкий уровень по данной шкале выявлен у 33 % испытуемых. Данные подростки либо не задумываются о том, как складываются их отношения, либо просто не замечают отрицательного отношения к ним других людей. Могут обладать большим количеством социальных контактов, которые, однако, не обладают достаточной глубиной и значимостью, эти отношения носят как правило поверхностный характер.

Наименьшее количество подростков обладают высоким уровнем напряженности в отношениях (21 %). Их отличительной чертой является чрезмерная сосредоточенность, поглощенность мыслями об отношениях, высокая озабоченность неустойчивыми отношениями. Напряженность в отношениях часто сопровождается чувством смятения, эмоциональной неустойчивостью, гнетущими чувствами. Могут дистанцироваться от людей, может проявлять резкость и грубость.

По шкале «Отчужденность в отношениях» преобладает средний уровень (51 %). Они хорошо себя чувствуют среди людей, стремятся к установлению близких, чувственных, доверительных отношений. Они чувствуют, что окружающие их понимают или стараются понять. Наличие симпатии и притяжения к другому человеку (группе), говорит о том, что принимаются во внимание его (их) предубеждения и слабости. Чем больше притяжения испытывают подростки, тем более они склонны к снисходительности, к согласию и согласованности в деятельности. У них нет чувства одиночества и изолированности от других людей.

Низкий уровень отчужденности в отношениях проявляют 38 % подростков. Они могут демонстрировать зависимость, конформность с целью избежать одиночества и «ненужности», стремятся подчеркнуть причастность к интересам большинства.

Наименьшая часть подростков продемонстрировали высокий уровень отчужденности в отношениях (11 %). У данных подростков ярко выражено стремление увеличить дистанцию в отношениях со сверстниками. Заметно отсутствие доверия к сверстникам, понимания, близости, чувства комфорта. Крайне осторожны при построении близких отношений и в ситуации выбора лиц, с которыми они создают более глубокие эмоциональные отношения. Возможно выраженное переживание одиночества, изолированности.

Большинству подростков свойственен средний уровень конфликтности в отношениях (65 %). У данных подростков либо вообще отсутствует противостояние, неразрешимые противоречия со сверстниками, либо возникающие трудности и противоречия ими вовремя и конструктивно разрешаются. Они ориентированы на совместный поиск решения, которое удовлетворит интересы всех сторон общения.

Высокий уровень конфликтности в отношениях установлен у 15 % подростков. Их отличительная черта — наличие противоречий, противостояния, противоборства с другими людьми. В отношениях со сверстниками они, в первую очередь, ориентируются на свои интересы, стремятся навязать предпочтительное именно для себя решение, открыто борются за реализацию сугубо своих интересов. Возможно существование установки, что «жизнь — борьба против всех».

Подростки с низким уровнем конфликтности в отношениях составили 20 % от общего числа респондентов. Для них свойственно компромиссное поведение, возможна несдержанность в излиянии дружелюбия, нерешительность, избегание конфронтации из-за страха быть отвергнутыми.

Средний уровень проявления агрессии в отношениях типичен для 52 % подростков. У таких подростков выражено стремление в отношениях занять позицию «на равных». Им свойственны в средней степени тактичность и дружелюбие, склонность к сотрудничеству, искренность и непосредственность в отношениях.

Подростки с низким (26 %) и высоким (22 %) уровнем агрессии в отношениях разделились почти в равных долях. Для подростков с низким уровнем агрессии в отношениях характерна демонстрация мягкосердечия, альтруизма, гиперсоциальности в отношениях. Агрессивные намерения, если даже они есть, тщательно скрываются или контролируются. Высокий уровень баллов агрессии в отношениях говорит о стремлении подчинить себе других, доминировать над ними, эксплуатировать их. Такие подростки могут проявлять резкость, грубость в отношениях (как в вербальной, так и в невербальной форме), косвенную агрессию.

Межличностные отношения у 57 % подростков со сверстниками вполне гармоничные и носят стабильный характер, который предполагает длительное сохранение взаимодействия в паре (группе), вызывающее положительные чувства, эмоциональный комфорт у партнеров (или в группе). Имеется стремление учитывать индивидуальные особенности друг друга. Отношения носят открытый, естественный характер.

У 27 % подростков в межличностных отношениях со сверстниками могут быть чрезмерно выражены сближающие чувства, такие как единство, общность, дружелюбие, добросердечие, признательность, уважение, любовь, что также говорит о дисгармонии в отношениях. Они не замечают наличия трудностей, проблем в отношениях (не желают признавать их).

Наличие дисгармонии в межличностных отношениях отмечается у 16 % подростков: отсутствие единства, согласия с другими людьми, ослабление позитивных эмоциональных связей, преобла-

дание удаляющих чувств (одиночество, неприязнь, злость, вина, раскаяние, зависть, стыд, обида) над сближающимися.

Вычисление непараметрического критерия Манна-Уитни не выявило статистически значимых различий между мальчиками и девочками в проявлениях дисгармонии в межличностных отношениях в подростковом возрасте

Рассмотрим результаты по методике «Опросник межличностных отношений» (ОМО) А. А. Рукавишников.

Не чувствуют себя хорошо среди людей и склонны их избегать 12 % испытуемых. Чувствуют себя хорошо среди людей и имеют тенденцию к поиску общения с другими людьми 34 % респондентов. Они проявляют активное стремление принадлежать к различным группам, быть включенными в общение, как можно чаще находиться среди людей; стремление принимать окружающих, чтобы они, в свою очередь, принимали участие в их деятельности, проявляли к ним интерес.

Имеют тенденцию общаться с небольшим количеством людей, не проявлять поведения, направленное на поиск контактов, на стремление принадлежать к группам и общностям, 32 % подростков. Имеют сильную потребность быть принятыми остальными и принадлежать к ним 23 % подростков. У них выражено стремление к тому, чтобы окружающие приглашали их принимать участие в своих делах, прилагали усилия, чтобы быть в их обществе, даже в тех случаях, когда они сами ничего не делают для этого.

Имеют стремление контролировать и влиять на окружающих, брать в свои руки руководство и принятие решений за себя и других 47 % подростков. Активно избегают принятия решений и взятия на себя ответственности 15 % подростков.

Испытывают потребность в зависимости, ожидают контроля и руководства со стороны окружающих 9 % подростков. Они не желают брать на себя ответственность. Не принимают контроля над собой 56 % подростков.

Стремление быть в близких, интимных отношениях с другими и проявлять к ним свои теплые и дружеские чувства свойственно 28 % подростков. Большую осторожность и избирательность в установлении близких чувственных отношений демонстрируют 46 % подростков.

Потребность в том, чтобы окружающие были эмоционально более близкими, делились своими интимными чувствами, вовлекали в глубокие эмоциональные отношения испытывает 31 % подростков. Очень осторожны при выборе лиц, с которыми они создают интимные, глубокие отношения 38 % подростков.

У мальчиков потребность в зависимости, в ожидании контроля и руководства со стороны окружающих в подростковом возрасте немного выше, чем у девочек ( $U = 169,0; p = 0,1$ ).

Стремление контролировать и влиять на окружающих, брать в свои руки руководство и принятие решений за себя и других у мальчиков выше, чем у девочек ( $U = 119,50; p = 0,01$ ).

Стремление быть в близких, интимных отношениях с другими и проявлять к ним свои теплые и дружеские чувства у мальчиков выражено выше, чем у девочек ( $U = 137,50; p = 0,02$ ).

**Заключение.** Таким образом, у большинства подростков отмечаются средний уровень проявления следующих дисгармонии в межличностных отношениях: напряженность, отчужденность, конфликтность, агрессия. Большинство подростков имеют потребность быть принятыми сверстниками, стараются брать на себя ответственность, не любят контроля со стороны сверстников, при установлении близких межличностных отношений проявляют чрезмерную осторожность.

#### Список цитируемых источников

1. Кон, И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. — М. : Просвещение, 1980. — 189 с.
2. Яценко, Т. Е. Материнское и отцовское отношение как предиктор дезадаптивного виктимного поведения обучающихся подросткового возраста в современном обществе / Т. Е. Яценко // Актуальные проблемы кризисной психологии : материалы II Междун. науч.-практ. онлайн-конф. ; 10—11 дек. 2021, БГПУ им. М. Танка. — Минск : БГПУ, 2021. — С. 257—263.

**Е. А. Новик**

*Государственное учреждение образования «Несвижская гимназия»,  
Несвиж, Республика Беларусь*

## **ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕВОЧКАМИ- ПОДРОСТКАМИ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ**

В статье обоснована необходимость исследования межличностных отношений подростков и их влияния на последующую социализацию личности и ее развитие. Обосновано рассмотрение эмоциональной привязанности к матери как значимого фактора функциональности / дисфункциональности межличностных отношений со сверстниками. Отражено состояние изученности феномена эмоциональной привязанности личности в современной психологии. Описаны межличностные потребности и дисгармонии межличностных отношений со сверстниками, характерные для девочек подросткового возраста с безопасным и небезопасными типами эмоциональной привязанности к матери.

**Ключевые слова:** межличностные отношения, эмоциональная привязанность, подростковый возраст.

Библиогр.: 9 назв.

**E. A. Novik**

*State Educational Institution «Nesvizh Gymnasium»,  
Nesvizh, the Republic of Belarus*

## **PECULIARITIES OF BUILDING INTERPERSONAL RELATIONS WITH PEER TEENAGE GIRLS WITH DIFFERENT TYPES OF EMOTIONAL ATTACHMENT TO THE MOTHER**

The article substantiates the need to study the interpersonal relations of adolescents and their influence on the subsequent socialization of the individual and its development. The consideration of emotional attachment to the mother as a significant factor in the functionality / dysfunctionality of interpersonal relationships with peers is substantiated. The state of the study of the phenomenon of emotional attachment

of a person in modern psychology is reflected. Interpersonal needs and disharmony of interpersonal relationships with peers are described, which are typical for adolescent girls with safe and unsafe types of emotional attachment to their mother.

**Key words:** interpersonal relationships, emotional attachment, adolescence.

Ref.: 9 titles.

**Введение.** В подростковом возрасте происходит переосмысление себя, своих ценностей и межличностных отношений со сверстниками. Группа сверстников становится для подростка именно той средой, где он может раскрыть свои способности, реализовать свои потребности. У каждого подростка свои ориентиры в общении со сверстниками: признание и реализация лидерских качеств, получение недостающей информации и развитие коммуникативной компетентности, а также удовлетворение потребностей в эмоциональной сопричастности к группе.

Личностное становление, самоопределение и самосознание в подростковом возрасте содействуют возникновению потребности в автономии в общении со взрослыми. Существенную роль в становлении личностной автономии подростка играют характеристики детско-родительских отношений: уровень родительского контроля, характер сотрудничества и другие [1]. Но не смотря на потребность в автономии сохраняется эмоциональная привязанность к родителям, которая опосредованно влияет на построение отношений с другими людьми. Безопасная привязанность к родителям позволяет подростку естественным образом дистанцироваться от родителей, становиться независимым, создавать свое личное пространство и строить доверительные межличностные отношения. При небезопасной привязанности к родителям формирование личности подростка может проходить психологически неблагоприятно, и подросток может испытывать трудности в общении со сверстниками [2].

Дж. Боулби, М. Эйнсворт разработали теорию привязанности [3]. Особенности привязанности к родителям и характер романтических отношений у старших подростков изучались в работе М. Яремчук [4]. К. Кернс рассматривал механизмы эмоционально-личностной регуляции при разных типах привязанности детей и взрослых. Зарубежные исследователи С. Рейс, Дж. Бреннан, Д. Яковбиц изучали связь между типами привязанности к партнеру и опытом рождения у матери.

Связь эмоциональной привязанности к матери и социального поведение подростка исследовала И. В. Дубинина [5]; привязанность ребенка к матери как фактор ранней социализации — М. А. Василенко. Исследованием качества жизни детей в контексте привязанности к матери занималась Е. В. Куфляк. Эмоциональная привязанность как фактор становления автономии личности выступала предметом исследования в работах Е. В. Пупыревой [1]. В белорусской психологии феномен эмоциональной привязанности к родителям у девушек, склонных к виктимному поведению получил освещение в работах Т. Е. Яценко [6], нарушение привязанности как предпосылка созависимого поведения анализировалась в исследованиях И. В. Шматковой, привязанность к матери и отцу как фактор отношения младшего школьника к себе и сверстникам изучалась М. А. Лауринавичени.

Таким образом, отсутствуют детальные исследования, посвященные рассмотрению влияния эмоциональной привязанности к матери на построение межличностных отношений со сверстниками.

**Основная часть.** В толковом словаре С. И. Ожегова отмечается, что привязанность — это «чувство близости, основанное на преданности, симпатии к кому-нибудь или чему-нибудь» [7].

В психологическом словаре привязанность трактуется как «термин, используемый в детской психологии для обозначения формирующейся (обычно во 2-м полугодии) у младенцев избирательной привязанности к одному или нескольким лицам (прежде всего, к родителям или лицам, их замещающим)» [8].

Эмоциональная привязанность — это тесная эмоционально-положительная связь между людьми, их взаимное влечение друг к другу, в результате которого они предпочитают общение друг с другом общению и контактам с другими людьми. Эмоциональная привязанность представляет собой эмоциональную связь, которая образуется между ребенком и одним или обоими родителями, а также между ребенком и другими взрослыми или старшими по возрасту людьми [3, с. 489].

Выделяют два вида проявления психологической привязанности:

1) здоровые проявления. Характерна близкая эмоциональная связь между людьми, ощущение свободы и легкости, которая про-

является тогда, когда необходимо партнеру и не причиняющая боль при ее разрыве. Присутствует некая прочная адаптация личностей, которая позволяет им замечать и иные сферы жизни;

2) нездоровые (невротические) формы ее проявлений. Характерна жесткая эмоциональная связь, которая обретает патологические признаки зависимости от объекта обожания, мысль об уходе которого вызывает душевные переживания и страх. Гибкость адаптаций личностей при невротической привязанности утрачивается, мир сужается и прекращают существовать иные сферы жизни обоих партнеров [9].

Целью исследования являлось выявление характеристик межличностных отношений подростков со сверстниками в зависимости от типов эмоциональной привязанности к родителям.

В исследовании, которое проводилось на базе государственного учреждения образования «Несвижская гимназия» приняли участие 50 девочек в возрасте от 11 до 13 лет.

Мы использовали совокупность методик: «Опросник привязанности к близким людям» (Н. В. Сабельникова, Д. В. Каширский), «Опросник для определения типа привязанности к матери» (М. В. Яремчук), «Субъективная оценка межличностных отношений» (С. В. Духновский), «Опросник межличностных отношений» (ОМО) (А. А. Рукавишников).

Для выявления характера взаимосвязи между эмоциональной привязанностью к родителям и особенностями межличностных отношений со сверстниками в подростковом возрасте мы использовали метод математической статистики — корреляционный анализ (коэффициента ранговой корреляции Спирмена).

*Высокая тревожность в отношениях с матерью, т. е. привязанность зависимого типа*, при которой девочки чрезмерно обеспокоены тем, чтобы не потерять материнскую любовь, приводит:

– к низкому уровню отчужденности в отношениях со сверстниками ( $r = -0,44$ ;  $p = 0,001$ ). То есть зависимость от матери переносится в отношения со сверстниками. Характерна конформность с целью избежать одиночества и «ненужности», стремление подчеркнуть причастность к интересам большинства;

– низкому уровню конфликтности ( $r = -0,41$ ;  $p = 0,003$ ). То есть чувство незащищенности, характерное при зависимом типе

привязанности, приводит к компромиссному поведению девочек, несдержанности в излиянии дружелюбия, нерешительности, избеганию конфронтации из-за страха быть отвергнутым;

– низкому уровню агрессивности ( $r = -0,41$ ;  $p = 0,003$ ). Из-за страха быть отвергнутыми и потерять объект привязанности, девочки проявляют мягкосердечие, альтруизм, гиперсоциальность;

– высокому уровню выраженного поведения в области «включения» ( $r = 0,50$ ;  $p = 0,0001$ ). Склонны к поиску общения с другими людьми, проявляют активное стремление принадлежать к различным группам, быть включенными в общение, пытаются как можно чаще находиться среди людей;

– высокому уровню требуемого поведения в области «включения» ( $r = 0,37$ ;  $p = 0,01$ ). Девочки испытывают сильную потребность быть принятыми сверстниками и принадлежать к ним. У них выражено стремление к тому, чтобы окружающие приглашали их принимать участие в своих делах;

– высокому уровню выраженного поведения в области «контроля» ( $r = 0,49$ ;  $p = 0,0001$ ). Т.е. обостренное переживание страха потерять объект привязанности приводит к стремлению контролировать и влиять на окружающих;

– высокому уровню требуемого поведения в области «аффекта» ( $r = 0,43$ ;  $p = 0,001$ ). Свойственна потребность в том, чтобы окружающие стремились быть к ним эмоционально более близкими, делились своими интимными чувствами, вовлекали в глубокие эмоциональные отношения.

*Надежная привязанность к матери*, при которой девочки-подростки ощущают высокий позитивный интерес со стороны матери и низкую враждебность, баланс между ее директивностью и поддержкой их автономии, последовательность в ее воспитательных воздействиях, приводит к формированию в отношениях со сверстниками:

– высокого уровня отчужденности ( $r = 0,38$ ;  $p = 0,01$ ). Позитивно и дружелюбно относятся к сверстникам, проявляя избирательность в установлении близких отношений;

– высокого уровня конфликтности ( $r = 0,29$ ;  $p = 0,04$ ). Девочки ориентируются на свои интересы, стремятся, открыто бороться за их реализацию, не боятся идти на конфликт;

– высокого уровня агрессивности ( $r = 0,40$ ;  $p = 0,004$ ). Девочки, несмотря на дружелюбное отношение к окружающим, не боятся проявлять агрессию в отношениях со сверстниками;

– низкого уровня выраженного поведения в области «включения» ( $r = -0,44$ ;  $p = 0,001$ ). Девочки растут в условиях принятия и поддержки автономии, поэтому достаточно независимы и не стремятся как можно чаще находиться среди людей;

– низкого уровня требуемого поведения в области «включения» ( $r = -0,35$ ;  $p = 0,01$ ). Девочки-подростки не стремятся общаться с большим количеством людей, принадлежать к группам и общностям и не проявляют поведения, направленного на поиски контактов;

– низкого уровня выраженного поведения в области «контроля» ( $r = -0,40$ ;  $p = 0,004$ ). Девочки имеют ощущение безопасности и надежности окружающего мира, поэтому в отношениях со сверстниками не стремятся их контролировать;

– низкого уровня требуемого поведения в области «аффекта» ( $r = -0,43$ ;  $p = 0,002$ ). То есть девочки, чувствуя постоянный и позитивный интерес со стороны матери, осторожны при выборе лиц, с которыми они создают интимные, глубокие отношения.

*Тревожно-амбивалентная привязанность к матери* связана с невысоким позитивным интересом, повышенной директивностью и воспитательной непоследовательностью матери. Выражается в повышенном стремлении девочек оказаться как можно ближе к матери, психологически слиться с ней. В подростковом возрасте у девочек с данным типом привязанности к матери, в отношениях со сверстниками проявляется:

– низкий уровень напряженности ( $r = -0,48$ ;  $p = 0,0001$ ). Пытаясь найти объект слияния, девочки устанавливают большое количество социальных контактов, не обладающих достаточной глубиной и значимостью, отношения носят преимущественно поверхностный характер;

– низкий уровень отчужденности ( $r = -0,65$ ;  $p = 0,0001$ ). Девочки тяжело переживают разлуку и отсутствие внимания со стороны матери, поэтому в отношениях со сверстниками проявляют конформность с целью избежать одиночества и «ненужности», стремятся подчеркнуть свою причастность к интересам большинства;

– низкий уровень конфликтности ( $r = -0,42$ ;  $p = 0,002$ ). То есть страх потерять внимание матери приводит к компромиссному поведению в отношениях со сверстниками, несдержанности в излишней дружелюбности, нерешительности, избеганию конфронтации из-за страха быть отвергнутыми;

– низкий уровень агрессивности ( $r = -0,44$ ;  $p = 0,001$ ). Высокая зависимость и желание получить позитивное внимание от матери приводят к тому, что девочки-подростки в отношениях со сверстниками проявляют излишнее мягкосердечие, альтруизм, гиперсоциальность;

– высокий уровень выраженного поведения в области «включения» ( $r = 0,64$ ;  $p = 0,0001$ ). То есть девочки имеют тенденцию к поиску общения с другими людьми. Они стремятся принадлежать к различным группам, быть включенными в общение, как можно чаще находиться среди людей;

– высокий уровень требуемого поведения в области «включения» ( $r = 0,50$ ;  $p = 0,0001$ ). Девочки испытывают сильную потребность быть принятыми остальными и принадлежать к ним. У них выражено стремление к тому, чтобы окружающие приглашали их принимать участие в своих делах;

– высокий уровень выраженного поведения в области «контроля» ( $r = 0,47$ ;  $p = 0,001$ ). Повышенное стремление оказаться как можно ближе к объекту привязанности и страх потерять отношения, приводит к формированию стремления контролировать окружающих и влиять на них;

– высокий уровень выраженного поведения в области «аффекта» ( $r = 0,32$ ;  $p = 0,02$ ). Недостаток позитивного внимания со стороны матери и надежда восполнить недостаток внимания приводит к формированию стремления у девочек-подростков быть в близких, интимных отношениях со сверстниками и проявлять к ним теплые и дружеские чувства;

– высокий уровень требуемого поведения в области «аффекта» ( $r = 0,54$ ;  $p = 0,0001$ ). Потребность в психологическом слиянии, характерная для тревожно привязанных девочек, приводит к формированию потребности в том, чтобы сверстники стремились быть к ним эмоционально более близкими, делились своими интимными чувствами, вовлекали их в глубокие эмоциональные отношения.

*Избегающая привязанность к матери* характеризуется сниженным позитивным интересом к дочерям и повышенной враждебностью к ним. Девочки с избегающей привязанностью к матери испытывают затруднения в установлении близких отношений: они предпочитают сохранять психологическую дистанцию с партнером, препятствуют ее сокращению, нервничают, когда кто-то становится слишком близок им. В отношениях со сверстниками у девочек в подростковом возрасте есть тенденция к формированию высокой напряженности в отношениях ( $r = 0,27$ ;  $p = 0,06$ ). У таких девочек-подростков есть предрасположенность дистанцироваться от сверстников, они могут проявлять резкость и грубость по отношению к ним.

**Заключение.** Таким образом, в результате эмпирического исследования установлено, что при безопасном типе эмоциональной привязанности девочек-подростков к матери отмечаются следующие особенности межличностных отношений со сверстниками: высокий уровень агрессивности, высокий уровень требуемого поведения в области «контроля», высокий уровень отчужденности, высокий уровень конфликтности, низкий уровень выраженного поведения в области «включения».

При небезопасном типе эмоциональной привязанности девочек-подростков к матери отмечаются следующие особенности межличностных отношений со сверстниками: низкий уровень напряженности, низкий уровень отчужденности, низкий уровень конфликтности, высокий уровень требуемого поведения в области «контроля», высокий уровень требуемого поведения в области «аффекта».

#### Список цитируемых источников

1. 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. — М., 2007. — 32 с.
2. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби. — М. : Гардарики, 2003. — 477 с.
3. Ainsworth, M. D. S. *Infancy In Uganda, Infant Care and the Growth of Love* / M. D. Ainsworth. — Baltimore: JHU Press, 1967. — 471 p.
4. Яремчук, М. В. Особенности привязанности в детско-родительских отношениях и отношениях любви у старших подростков / М. В. Яремчук // Психологическая наука и образование. — 2005. — № 3. — С. 86—94.

5. Дубинина, А. С. Роль эмоциональной привязанности к матери в психологическом развитии ребенка / А. С. Дубинина // *Universum: Психология и образование*. — 2019. — №4. — С. 7—9.

6. Яценко, Т. Е. Особенности эмоциональной привязанности к родителям девушек, склонных к виктимному поведению / Т. Е. Яценко // *Вестн. БарГУ. Сер. «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки»*. — 2019. — Вып. 9. — С. 127—134.

7. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. — 28-е изд., перераб. — М. : Мир и образование, 2015. — 1375 с.

8. Авдеева, Н. Н. Большой психологический словарь / Н. Н. Авдеева. — М. : АСТ ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. — 811 с.

9. Иванова, И. С. Тип привязанности к матери. Детский опыт и самоотношение у старших подростков [Электронный ресурс] / И. С. Иванова // *Современные проблемы науки и образования*. — 2015. — № 2—2. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22301>. — Дата доступа: 02.02.2023.

УДК: 37.047

**С. С. Ракова**

*Вологодский государственный университет,  
Вологда, Российская Федерация*

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ (ОПЫТ ВОЛОГОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

В статье представлен анализ современных форм профориентационной работы с обучающимися и их родителями, используемых в настоящее время в условиях российских общеобразовательных учреждений. Представлены инновационные формы профориентации, а также отдельные «инновационные профориентационные активности». Раскрыта сущность «geal-нетворкинга» как способа знакомства абитуриентов — возможных будущих студентов с реальностью и «бытом» ВУЗов. Рассмотрен вариант «geal-нетворкинга» в виде ряда профориентационных мероприятий для школьников, успешно реализуемых в ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет». Также в статье уделено внимание профориентационному проекту «Первая профессия» для обучающихся 8—11 классов общеобразовательных учреждений Вологодской области.

---

© Ракова С. С., 2024

**Ключевые слова:** обучающиеся общеобразовательных учреждений; профессиональная ориентация; формы профориентации.

Рис. 1. Табл. 1. Библиогр.: 7 назв.

**S. S. Rakova**

*Vologda State University, Vologda, Russian Federation*

## **INNOVATIVE FORMS OF CAREER GUIDANCE WORK WITH STUDENTS IN GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS**

The article presents an analysis of modern forms of career guidance work with students and their parents, currently used in Russian educational institutions. Innovative forms of career guidance are presented, as well as individual «innovative career guidance activities». The essence of «real-networking» is revealed as a way of acquaintance of applicants — potential future students with the reality and «everyday life» of universities. A variant of «real networking» is considered in the form of a series of career guidance activities for schoolchildren, successfully implemented in The Vologda State University. Also the article pays attention to the career guidance project «The first profession», which started on February 1, 2022, for students in grades 8—11 of educational institutions of the Vologda region.

**Key words:** students of educational institutions; professional orientation; career guidance forms.

Fig. 1. Table 1. Ref.: 7 titles.

**Введение.** На современном общероссийском рынке труда складываются качественно новые тенденции к «глобализации», «интеллектуализации», «цифровизации» трудовой деятельности, и, как следствие, к появлению новых профессий. В этих условиях на первый план выходит приобретающая все большую актуальность проблема необходимости осуществления своевременной и качественной профориентационной работы с обучающимися общеобразовательных учреждений. При этом важнейшим вопросом становится профессиональная ориентация школьников (и прежде всего, старшеклассников), направленная на их профессиональную самоактуализацию, т. е. поиск «себя в профессии», своей профессиональной роли, поскольку именно выпускники школ, продолжившие учебу в 10—11 классах, перед завершением своего обучения могут оказаться в кризисной ситуации, которая,

как правило, возникает в связи с низким уровнем собственной профориентации и неизбежным столкновением «реального настоящего» и «желаемого будущего».

Различным аспектам проблемы профессиональной ориентации в целом и обучающихся общеобразовательных учреждений, в частности, посвящены работы таких российских исследователей, как: П. А. Амбаровой, Е. Д. Бердюгиной, М. А. Болдиной, О. Ю. Брюховой, В. Н. Буций, Е. В. Васильченко, С. М. Горбачевой, Е. В. Дианиной, Э. Ф. Зеера, М. Д. Ивановой, С. Д. Леонова, И. А. Килиной, Е. А. Климова, С. В. Малина, М. В. Немировского, Е. Ю. Огановской, Т. Л. Павловой, С. В. Паниной, В. П. Парамзина, Н. А. Пахолкова, В. А. Петровой, Л. Ю. Петровской, Е. И. Пилюгиной, А. А. Поляруш, Н. С. Пряжникова, Е. Ю. Пряжниковой, Л. В. Ребышевой, З. А. Решетовой, Н. Ф. Родичева, Е. С. Романовой, А. Д. Сазонова, В. Ф. Сахарова, Н. В. Семенковой, В. Е. Скачок, В. А. Слестенина, И. И. Стрижко, М. В. Ступиной, Е. В. Тихоновой, А. Я. Тужилкина, Е. В. Цыбульской, Т. В. Черниковой, С. Н. Чистяковой и др. Вопрос практического внедрения именно инновационных форм и технологий в профориентационную работу со школьниками раскрывается в трудах С. К. Ангеловской, А. А. Андреевой, Р. Р. Валеевой, А. Е. Давыдова, И. А. Ковалевич, Т. А. Мангер, И. С. Сергеевой и др.

**Основная часть.** Методами настоящего исследования являлись общенаучные методы: анализ источников по проблеме исследования, синтез, дедукция. При этом целью данного исследования является изучение используемых в настоящее время форм профориентационной работы с обучающимися в условиях общеобразовательных учреждений и выявление среди них инновационных форм. Значимость исследования заключается в развитии теоретического знания по проблеме профориентации школьников.

В отечественной научно-педагогической литературе различными исследователями предлагаются самые разнообразные подходы к изучению понятия «профориентация»: например, педагогический, психологический, медико-биологический, социологический, экономический, междисциплинарный, управленческий и др. подходы. Как следствие, в теории профессиональной ориентации существуют соответствующие научные подходы к изучению про-

форирования, например, изложенные в работах ученых ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» (ВоГУ) М. В. Ступиной и Н. А. Пахолковым. Указанные авторы, в частности, считают профориентацию комплексной проблемой, затрагивающей различные области знания, и, как следствие, в своем монографическом исследовании [1, с. 9—11] предлагают различные точки зрения на понятие «профориентация», обобщенные нами в таблице 1.

Таблица 1 — Подходы к понятию «Профессиональная ориентация»

Подход	Авторы	Краткая характеристика подхода
Психологический	Л. И. Божович; Н. Ф. Гейжан; Е. А. Климов; В. Г. Леонтьев; Н. С. Пряжников; П. А. Шавир; В. Д. Шадриков и др.	Профессиональной ориентацией называют комплекс психолого-педагогических и медицинских мероприятий, способствующих каждому молодому человеку выбрать себе профессию с учетом потребностей общества и своих способностей
Педагогический	С. Я. Батышев; А. Е. Голомшток; Н. Н. Захаров; Л. А. Йовайша; В. В. Макарова; В. П. Парамзин; А. Д. Сазонов, Н. И. Калугин, А. П. Менщиков; В. Ф. Сахаров и др.	Подчеркивают педагогическую направленность процесса профессиональной ориентации и интерпретируют ее как деятельность педагогических коллективов работников образовательных учреждений, проводимую с целью правильного выбора учащимися профессий в соответствии с их личными способностями, интересами, физическими, психическими данными и социально-экономическими потребностями общества
Социологический	А. М. Булунин; Н. И. Калугин, А. Д. Сазонов, В. Д. Симоненко; В. К. Розов, В. П. Шемякин, П. А. Шемякин, В. Д. Сахаров; М. Х. Титма; Г. А. Чередниченко, В.Н. Шубкин; В.Н. Якимов, А. В. Черняйкин и др.	Рассматривают профессиональную ориентацию как часть более общего процесса социальной ориентации молодежи, а выбор профессии как акт, обусловленный общей жизненной ориентацией, стремлением личности занять определенное место в социальной структуре общества и общественном производстве

При этом наибольший интерес представляет определение, данное С. Н. Чистяковой, Н. Ф. Родичевым и И. С. Сергеевым. В соответствии с ним, профессиональная ориентация, результатом которой является профессиональное самоопределение, трактуется как «система равноправного взаимодействия личности и общества (различных социальных институтов, ответственных за решение данной проблемы) на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующая его личностным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах» [2, с. 10].

В свою очередь, профориентация обучающихся общеобразовательных учреждений подразумевает под собой тесное взаимодействие в профессиональной работе различных социальных институтов, ответственных за ее практическую реализацию (рисунок 1). При этом на первый план в качестве одного из центральных институтов осуществления профориентационных мероприятий выходит именно средняя общеобразовательная школа, призванная «растить, обучать, воспитывать молодое поколение с максимальным учетом тех общественных условий, в которых они будут жить и работать» [3, с. 778].

Таким образом, профессиональная ориентация обучающихся общеобразовательных учреждений представляет собой сложную, многокомпонентную систему, включающую в себя психологический, педагогический, медико-физиологический, социальный, экономический, организационный, управленческий, правовой и другие аспекты.

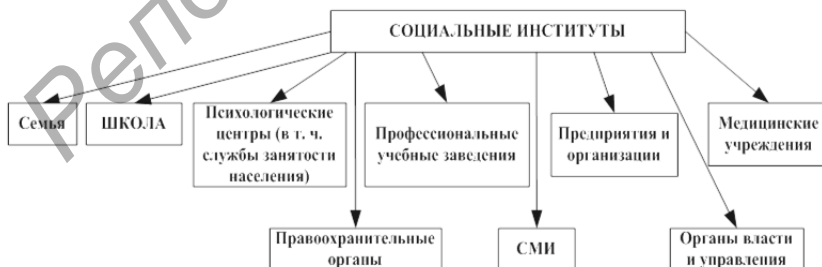


Рисунок 1 — Социальные институты, ответственные за профориентацию обучающихся общеобразовательных учреждений

Действительно, анализ публикаций по исследуемой проблеме доказывает, что понимание условий эффективной профессиональной ориентации возможно, в основном, в контексте доверительных, тесных взаимоотношений, которые с очевидностью присутствуют в образовательном учреждении [4, с. 325].

При этом, по мнению П. А. Амбаровской и М. В. Немировского, «профориентация была и остается неотъемлемым элементом российской общеобразовательной школы, при этом в 1990-е гг. ее основы были серьезно порушены». И хотя «с советских времен формы и методы школьной профориентации обновились, но кардинально не были модернизированы» [5, с. 189].

Проведенный анализ общероссийского накопленного опыта в работе общеобразовательных учреждений по вопросу организации профориентационной работы с обучающимися позволяет сделать вывод о том, что в современных российских школах наиболее часто используемыми формами профориентации являются: индивидуальные беседы и консультации; индивидуальная и групповая диагностика; профориентационное тестирование; профориентационные уроки; семинары; тренинги; «классные часы» по профориентации; встречи с представителями ВУЗов и организаций и т. д.

В настоящее время складывается тенденция к активному развитию различных интернет-ресурсов, направленных на профессиональную ориентацию школьников, к которым относятся:

- общедифедеральные проекты и образовательные платформы, в т. ч. реализуемые в рамках национального проекта «Образование» («Успех каждого ребенка», «Билет в будущее», «Профилум»), а также проекты, активно внедряющиеся непосредственно на территории Вологодской области («Моя карьера в Вологодской области» — Департамента труда и занятости населения области ВО при поддержке ЦУР, «Шаг в будущее» — АОУ ВО ДПО «ВИРО»);

- тематические онлайн-площадки по профориентации обучающихся (общероссийская платформа «Профилум», вологодский региональный профориентационный Портал «Компас ПРО» — АОУ ВО ДПО «ВИРО»);

- всероссийские и региональные конкурсы и олимпиады (в том числе на образовательной платформе «Учи.ру»);

- профориентационные «открытые» онлайн-уроки (например, «ПроеКТОриЯ»).

Так, одним из инновационных проектов в целях профориентации обучающихся 8-11 классов общеобразовательных учреждений, расположенных на территории Вологодской области, является «Первая профессия», который стартовал в регионе с 1 февраля 2022 года. В соответствии с данным проектом, в «Центре опережающей профессиональной подготовки» предполагаются к реализации на бесплатной основе краткосрочные программы профессионального обучения школьников со сроками от 2 до 4 месяцев на базе колледжей и техникумов области, подведомственных Департаменту образования области. Старшеклассники смогут освоить такие профессии, как: повар, пекарь, продавец непродовольственных товаров, специалист по маникюру, замерщик на топографо-геодезических и маркшейдерских работах и др. По результатам успешного обучения каждый участник данного проекта сможет получить свидетельство о своей первой профессии рабочего или должности служащего.

В период с 1 января 2018 года по 31 декабря 2020 года на территории не только города Вологды, но всей Вологодской области реализовывался региональный стратегический проект «Профориентация как основа управления процессами миграции обучающихся Вологодской области» в рамках приоритетного стратегического направления «Демография», утвержденный Советом при Губернаторе области по стратегическим направлениям развития и проектной деятельности. В качестве результатов реализации сводного плана данного проекта выделялось проведение следующих городских и областных мероприятий: социологических исследований по вопросам профессионального самоопределения молодежи, «Единого дня профориентации», ярмарок профессий, областных профориентационных мероприятий «День карьеры молодежи» и «Урок занятости», соревнований Junior Skills среди школьников, областных олимпиад, областного слета школьных лесничеств. Кроме того, для обучающихся общеобразовательных учреждений были реализованы профориентационные проекты с привлечением организаций высшего образования, находящихся на территории области, а также волонтеров, организованы информационные выставки учебных мест для молодежи [6].

Кроме того, в последние годы активизируется и профориентационная работа с родителями школьников — в виде их анкетирования, проведения тематических родительских собраний, лекций, бесед, вебинаров, оказания услуг по семейному профориентационному консультированию и пр.

В то же время современными исследователями А. А. Андреевой и Т. А. Мангер выделяются и инновационные формы осуществления профориентационной работы с обучающимися в условиях общеобразовательных учреждений, а именно: выставки образовательных услуг и продукции образовательных учреждений; игровые формы профориентации; профориентационные практические и исследовательские проекты; конкурсы профессионального мастерства для школьников; интерактивные экскурсии; ученические фирмы. При этом, изучив запросы современной молодежи, указанные исследователи разработали ряд «инновационных профориентационных активностей», к которым они отнесли: работу в социальных сетях; запись кратких видеоуроков; проведение профориентационных «нетворкингов» (от англ. «net» — сеть и «work» — работать) в двух возможных вариантах: «онлайн-нетворкинг» (например, дистанционный формат профориентации на платформе Zoom) и «real-нетворкинг» (например, когда абитуриенты знакомятся с реальностью и «бытом» ВУЗов) [7, с. 64].

Отметим, что вариант «real-нетворкинга» уже успешно реализуется на базе Вологодского государственного университета — в виде проведения профориентационного мероприятия именно для старшеклассников «Студень ВоГУ» в рамках проведения «Дня открытых дверей» в университете, для остальных школьников — в виде интенсива «Студент на Weekend» (при грантовой поддержке Правительства Вологодской области), а также проекта «Ночь в ВоГУ». Так, в рамках прошедшего 13 февраля 2022 года интенсива «Студент на Weekend» школьники из четырех муниципальных районов Вологодской области смогли поближе познакомиться с организацией образовательного и внеучебного процессов в семи институтах университета, увидеть научные лаборатории ВУЗа. Погрузившись в студенческую атмосферу, они в течение трех дней посещали не только различные лекции, мастер-классы, консультации по подготовке к ЕГЭ по математике, физике, обще-

ствознанию от ведущих ученых и преподавателей ВоГУ, но даже посещали с экскурсиями предприятия реального сектора экономики, государственные и культурные учреждения города Вологды. Таким образом, по результатам интенсива «Студент на Weekend» обучающиеся общеобразовательных учреждений смогли на практике убедиться в том, насколько интересной, яркой и информационно насыщенной может быть жизнь студента ВУЗа.

**Заключение.** Но необходимо отметить, что при всем многообразии форм профориентационной работы, осуществляемой с обучающимися в общеобразовательных учреждениях в текущих условиях, внедрение на практике качественно новых, инновационных форм профориентационной работы происходит недостаточно быстрыми темпами. А, например, российские ученые С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев и И. С. Сергеев вообще указывают на появление относительно новой проблемы в российской профориентации — «тенденции возврата к традиционным ценностям отечественного образования», когда «отчасти происходит «возвратная модернизация» к советскому периоду». Как считают указанные исследователи, настоящее время «профориентационно значимые «ретроинновации» соседствуют с инициативами, зародившимися на рубеже технологических укладов». И здесь, по их мнению, «необходим взвешенный, научно обоснованный подход к оценке и тех, и других профориентационных идей и практик, а также их перспективности в плане включения в массовую образовательную практику» [2, с. 1].

#### Список цитируемых источников

1. *Ступина, М. В.* Профессиональная ориентация молодежи / М. В. Ступина, Н. А. Пахолков. — Вологда : ВоГУ, 2006. — 168 с.
2. *Чистякова, С. Н.* Критерии и показатели готовности учащихся к профессиональному самоопределению / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев, И. С. Сергеев // Профессионал. образование. Столица. — 2016. — № 8. — С. 10—16.
3. *Горбачева, С. М.* Профессиональная ориентация учащихся [Электронный ресурс] / С. М. Горбачева, И. И. Стрижко // Молодой ученый. — 2015. — № 21 (101). — Режим доступа: [https://pps.ranepa.ru/Publication2/2016/60ffb45a-d66e-4039-b560-c248a72ed027/Критерии %20и %20показатели %20готовности %20обучающихся %20к %20професси.htm](https://pps.ranepa.ru/Publication2/2016/60ffb45a-d66e-4039-b560-c248a72ed027/Критерии%20и%20показатели%20готовности%20обучающихся%20к%20професси.htm) . — Дата доступа: 20.03.2023.

4. Ракова, С. С. Профессиональная ориентация старшеклассников в общеобразовательных учреждениях / С. С. Ракова // XV Ежегодная науч. сессия аспирантов и молодых ученых : в 3 т. : Материалы всерос. науч. конф. / М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Вологод. гос. ун-т. — Вологда : ВоГУ, 2022. — С. 325—327.

5. Амбарова, П. А. Новые подходы к профессиональной ориентации в школе в условиях изменяющегося мира профессий / П. А. Амбарова, М. В. Немировский // Образование: вызовы нового времени, 2020. — № 8. — С. 188—199 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/80855/1/iurp-2020-195-21.htm>. — Дата доступа: 20.03.2023.

6. Паспорт регионального проекта «Профорентация как основа управления процессами миграции обучающихся Вологодской области» в рамках приоритетного стратегического направления «Демография» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [https://www.viro.edu.ru/attachments/article/8407/pasport\\_proekta.pdf](https://www.viro.edu.ru/attachments/article/8407/pasport_proekta.pdf). — Дата доступа: 20.03.2023.

7. Андреева, А. А. Инновационные профорентационные активности [Электронный ресурс] / А. А. Андреева, Т. А. Мангер // Поволжский педагогический поиск (научный журнал). — 2020. — № 4 (34). — Режим доступа: [https://ulspu.ru/science/proekt-crossref/arxiv/Andreeva\\_Manger\\_PPP4\(34\)2020.htm](https://ulspu.ru/science/proekt-crossref/arxiv/Andreeva_Manger_PPP4(34)2020.htm). — Дата доступа: 20.03.2023.

УДК: 159.9:34

**Д. А. Таратута, С. В. Хребина**

*Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Российская Федерация*

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОТРУДНИКОВ СИЛОВЫХ СТРУКТУР В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье представлен теоретический анализ понятий «коммуникативная компетентность», «коммуникативная стратегия» Определены психологические условия развития коммуникативных стратегий взаимодействия сотрудников силовых структур. Обоснована актуальность и значимость исследуемой проблемы. Описана авторская психотехнология развития коммуникативных стратегий взаимодействия в условиях профессиональной деятельности сотрудников силовых структур.

**Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативная компетентность, коммуникативная стратегия, сотрудники силовых структур, социально-психологический тренинг.

Библиогр.: 10 назв.

---

© Таратута Д. А., Хребина С. В., 2024

**D. A. Taratuta, S. V. Khrebina**

*Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russian Federation*

## **DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE STRATEGIES OF INTERACTION OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS IN THE CONDITIONS OF PROFESSIONAL ACTIVITY**

The article presents a theoretical analysis of the concepts of «communicative competence», «communicative strategy». The psychological conditions for the development of communicative strategies for the interaction of law enforcement officers are determined. The relevance and significance of the problem under study is substantiated. The author's psychotechnology for the development of communicative strategies of interaction in the conditions of professional activity of law enforcement officers is described.

**Keywords:** communication, communicative competence, communicative strategy, law enforcement officers, socio-psychological training.

Ref.: 10 titles.

**Введение.** В настоящее время совершенствование профессиональной деятельности сотрудников силовых структур становится актуальной проблемой. Это обусловлено нынешней непростой социально-политической, экономической и культурной ситуацией в стране, как следствие провоцирует гражданское население прибегать к деструктивным и девиантным формам поведения в первую очередь с этим сталкиваются сотрудники силовых структур. Согласно указу Президента Российской Федерации от 21. 07. 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» среди приоритетных выделена цель создания комфортной и безопасной среды для жизни, что, в свою очередь, повышает требования, предъявляемые к профессиональным компетенциям сотрудников силовых структур.

В работах ученых Академии управления МВД России были выделены психологические характеристики профессиональной служебной деятельности на примере сотрудников органов внутренних дел, которые справедливо применимы к профессиограммам сотрудников всех силовых структур. Среди них были выявлены такие компоненты, как мотивационно-ценностный, социальный, коммуникативный, когнитивный, эмоционально-волевой и деятельностный компонент.

В трудовом процессе сотрудник силовых структур осуществляет коммуникативное взаимодействие с товарищами по службе, начальством, законопослушными гражданами и с нарушителями закона. Следовательно, особые требования предъявляются непосредственно к личности сотрудника, например, наличие эмпатии, рефлексии, корректности, терпимости, критичности, предприимчивости и гибкости. Сотруднику необходимо обладать знаниями и определенными личностными характеристиками, которые будут способствовать удовлетворению его потребностей, умению эффективно взаимодействовать с другими людьми и позволят успешно и конструктивно решать профессиональные задачи в служебной деятельности. В связи с этим обращение к проблеме коммуникативной компетентности сотрудников силовых структур и развитие у них эффективных коммуникативных стратегий представляется весьма актуальным.

**Основная часть.** Несмотря на то, что проблемы коммуникативной компетентности, коммуникативных стратегий взаимодействия стали предметом исследований многих ученых в области психологии, еще недостаточно раскрыты специфика и условия развития этого психологического образования в процессе профессиональной деятельности сотрудников силовых структур. До настоящего времени не сложилась целенаправленная научно-обоснованная система психологического сопровождения развития коммуникативных стратегий взаимодействия в условиях профессиональной деятельности сотрудников силовых структур. В этой связи нам представляется актуальным в научно-методическом и практическом плане провести анализ процесса развития коммуникативных стратегий взаимодействия сотрудников силовых структур.

В нашем исследовании мы ставили целью изучение процесса формирования коммуникативных стратегий взаимодействия и в последующем разработку психотехнологии развития коммуникативных стратегий взаимодействия сотрудников силовых структур в условиях профессиональной деятельности. В соответствии с этим, в качестве объекта, были определены коммуникативные стратегии взаимодействия сотрудников силовых структур, а предметом исследования — психологические условия развития коммуникативных стратегий взаимодействия сотрудников силовых структур.

Для реализации поставленной цели были поставлены следующие задачи: осуществить теоретико-методологический анализ проблемы формирования коммуникативных стратегий взаимодействия и особенностей профессиональной деятельности сотрудников силовых структур; определить и обосновать психологические условия развития коммуникативных стратегий сотрудников силовых структур; изучить психологические особенности коммуникативных стратегий взаимодействия сотрудников силовых структур в условиях профессиональной деятельности; разработать психотехнологию развития коммуникативных стратегий взаимодействия в условиях профессиональной деятельности сотрудников силовых структур.

Для определения психологических условий развития коммуникативных стратегий взаимодействия, нужно, прежде всего, обратиться к значению понятий коммуникация, коммуникативная компетентность и коммуникативная стратегия.

Коммуникация представляет собой обмен информацией, мыслями и эмоциональными переживаниями между собеседниками.

Коммуникация реализуется в двух видах в вербальной и невербальной коммуникации. Вербальная же коммуникация подразумевает обмен информацией и эмоциональными переживаниями между людьми при помощи речевых инструментов, таких как речь и язык. Вербальное общение более исследованный вид человеческой коммуникации и наиболее универсальная форма передачи мысли. Успешность индивида в обществе определяется умением управлять процессом вербальной коммуникации.

Л. С. Выготский говорил о необходимости подчинения поведения человека его собственной власти, так как речь является социальным координатором поведения [1]. Подобная идея была сформулирована А. А. Леонтьевым, который считал, что речевая деятельность подразумевает общественный контроль, который осуществляется в социальных формах власти [2].

Коммуникативная компетентность — овладение человеком сложными коммуникативными навыками, знаниями культурных и этических норм и ограничений во взаимодействии, соблюдение приличия и воспитанности в общении, ориентация в коммуникативных средствах.

Коммуникативная стратегия представляет базовые схемы выстраивания убеждающей или обучающей коммуникации индивидуальными субъектами в ходе межличностного общения.

Можно выделить еще одно определение более точно, выражающее суть коммуникативной стратегии — когнитивный план общения, контролирующей характер коммуникации, оптимальным образом реализующий коммуникативные цели и задачи коммуниканта.

Практическую классификацию коммуникативных стратегий дает А. Авдеев:

1. Отвечающие коммуникативные стратегии.
2. Атакующие коммуникативные стратегии.
3. Манипулятивные коммуникативные стратегии.
4. Обесценивающие коммуникативные стратегии.
5. «Родительские» коммуникативные стратегии.
6. Мотивирующие коммуникативные стратегии.
7. «Взрослые» коммуникативные стратегии [3].

Выбор адекватной коммуникативной стратегии зависит от наличия и на развитие коммуникативных навыков может влиять степень умения слушать собеседника. Здесь важно разграничить понятия слушать и слышать, первое означает воспринимать речевые сигналы от собеседника, а второе означает интерпретировать контекст беседы. Наряду с этим можно отметить преодоление коммуникативных барьеров. К ним мы можем отнести посторонний шум, неправильное понимание сказанного собеседником, отсутствие заинтересованности и другое. Эти барьер могут быть вызваны как внешними, так и внутренними факторами.

Необходимо контролировать свои действия в процессе коммуникации. Взаимодействие неизбежно сопровождается (или воплощается) действиями «психологического плана» [3].

Одним из основных методов развития коммуникативного взаимодействия, мы считаем социально-психологический тренинг, так как он подразумевает под собой активное социально-психологическое обучение в специально созданных условиях, при котором обязательным является взаимодействие участников между собой [4].

Тренинг коммуникативной компетентности — это выявление проблем делового общения и создание эффективных путей их

преодоления. В таком тренинге общение выступает частью делового взаимодействия, и развиваются три стороны общения: перцептивная, коммуникативная и интерактивная, то есть умение воспринимать собеседника, передавать ему сигналы и воздействовать на него.

В процессе коммуникативного тренинга можно преодолеть «четыре драмы общения» по В. К. Тарасову, то есть решить четыре трудные задачи:

1. Драма слушания — слушаю, но не слышу.
2. Драма понимания — слушаю, но не понимаю.
3. Драма действия — понимаю, но сделать не могу.
4. Драма самовыражения — могу сделать сам, но сформулировать, как это делается, не могу.

Дополнительно выделяют пятую драму — эмоциональности.

Эти трудности можно преодолеть путем развития навыков активного слушания, которое предполагает умение самовыражения и действия, а так же навыками регуляции эмоционального напряжения с помощью его вербализации.

Таким образом, процесс развития коммуникативной стратегии взаимодействия предполагает следующую последовательность: развитие умения услышать и понять собеседника, формирование навыка прямого выражения желания (вербализации), формирование навыка самоанализа действий в отношении себя и другого, в соответствии с этим умение определения оптимальной стратегии в конкретных условиях профессиональной деятельности. Представленная система легла в основу психотехнологии развития коммуникативных стратегий взаимодействия в условиях профессиональной деятельности сотрудников силовых структур.

При составлении психотехнологии развития коммуникативных стратегий взаимодействия в условиях профессиональной деятельности сотрудников силовых структур, мы учитывали два основных момента: условия трудового процесса как объективную реальность и индивидуальные особенности личности.

Также, при разработке психотехнологии мы опирались на принципы гуманистической психологии: целостности (интегрального единства всех компонентов личности) и непрерывности развивающейся личности, обращенной к миру и обладающей соб-

ственными имманентными механизмами активности и саморегуляции [5]. Понятия и утверждения, используемые в содержании основаны, прежде всего, на таких гуманистических ценностях и нормах поведения, как: человек ответственен за свои мысли и чувства; общение — это сотрудничество во взаимодействии; движущим фактором развития личности, является стремление человека к наибольшему проявлению возможностей, раскрытию своего потенциала [6].

Психотехнология представляет собой последовательную реализацию четырех этапов:

1-й этап — теоретический, направленный на ознакомление участников с основными концепциями коммуникативной компетентности, что позволяет понять процесс развития коммуникации стратегий взаимодействия глубже и мотивировать сотрудников для участия в тренинге. Данный этап предполагает проведение трех лекций направленных на ознакомление с основами коммуникативной компетентности: «Драмы общения и их решение. Активное слушание»; «Техники снятия эмоционального напряжения»; «Коммуникативные стратегии».

2-й этап — диагностический. Основная цель — выявить на начальном этапе уровень сформированности коммуникативной компетентности у сотрудников силовых структур, то есть определить те трудности, на которые будет направлена работа в процессе тренингов. На этом этапе сотрудникам будет предложено пройти три диагностические методики:

- 1) «Умеем ли мы излагать свои мысли»;
- 2) «Умеем ли мы слушать»;
- 3) Диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности сотрудников силовых структур.

3-й этап — формирующий. Формирующий этап включает реализацию системы психологических мероприятий, направленных на постепенное развитие навыков понимания собственных эмоций, развитие навыков вербализации эмоций и формирование навыка самоанализа в отношении себя и другого человека.

4-й этап — контролирующий. Данный этап завершающий, он подразумевает проведение повторной диагностики с целью оценки эффективности проведенной программы.

**Заключение.** В данной работе было расширено представление о роликommункативной компетентности в условиях профессиональной деятельности сотрудников силовых структур; были определены направления деятельности по созданию психологических условий, способствующих развитию коммуникативных стратегий взаимодействия сотрудников силовых структур.

Практическая значимость исследования состоит в том, что выявлены условия реализации психологического сопровождения развития коммуникативных стратегий взаимодействия; разработана и описана психотехнология развития коммуникативных стратегий взаимодействия в условиях профессиональной деятельности сотрудников силовых структур.

Разработанная нами психотехнология позволит служащим силовых структур быстро устанавливать контакты, располагать к себе людей, проявлять гибкость в общении, грамотно оценивать контекст общения, слушать и объективно оценивать информацию, управлять процессом общения. Помимо этого данная разработка может быть использована психологическими службами и психологами силовых структур.

#### Список цитируемых источников

1. *Ежова, Н. Н.* Рабочая книга практического психолога / Н. Н. Ежова. — Ростов н/Д. : Феникс, 2006. — 196 с.
2. *Сидоренко, Е. В.* Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2008. — 208 с.
3. *Бежовец, В. Э.* Управление взаимодействием в организации: коммуникативные стратегии и универсальная модель развития коммуникативных навыков / В. Э. Бежовец. — 2015. — № 3 (19). — С. 12—18.
4. *Færch, C.* Two ways of defining communication strategies / C. Færch, G. Kasper // *Language learning: A Journal of Research in Language Studies*. — 1984. — Vol. 34, Iss: 1. — P. 45—63.
5. *Асмолов, А. Г.* Психология личности: учебн. / А. Г. Асмолов. — М. : Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
6. *Леонтьев, А. Н.* Основы теории речевой деятельности / А. Н. Леонтьев. — М. : Наука, 1974. — 245 с.

**Т. А. Томашивский**  
*Пятигорский государственный университет,  
г. Пятигорск, Российская Федерация*

## **ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ СПОСОБНОСТЬ ЛИЧНОСТИ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

В статье приводится теоретический анализ феномена толерантности к неопределенности как специфической интегральной способности личности к обеспечению психологической безопасности. Приводятся ключевые факторы, под влиянием которых происходит формирование и обеспечение психологической безопасности личности. Анализируются ключевые подходы к характеристике толерантности к неопределенности как интегральной способности личности к обеспечению психологической безопасности. Формулируются выводы относительно потенциала феномена толерантности к неопределенности в процессе обеспечения и поддержания психологической безопасности личности.

**Ключевые слова:** интегральная способность личности; психологическая безопасность; толерантность к неопределенности; целостная личность.

Библиогр.: 9 назв.

**T. A. Tomashivsky**  
*Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russian Federation*

## **TOLERANCE TO UNCERTAINTY AS AN INTEGRAL ABILITY OF A PERSON TO ENSURE PSYCHOLOGICAL SECURITY**

The article provides a theoretical analysis of the phenomenon of tolerance for uncertainty as a specific integral ability of a person to ensure psychological security. The key factors are given, under the influence of which the formation and maintenance of the psychological security of the individual takes place. Key approaches to the characterization of tolerance to uncertainty as an integral ability of a person to ensure psychological safety are analyzed. Conclusions are formulated regarding the potential of the phenomenon of tolerance to uncertainty in the process of ensuring and maintaining the psychological security of the individual.

**Keywords:** integral personality ability; psychological security; tolerance to uncertainty; integral personality.  
Ref.: 9 titles.

**Введение.** Реалии современных глобализационных и внутри-российских процессов выводят проблему безопасности на первый план. Не исключение и проблематика психологической безопасности, которая является значимым объектом психологических и междисциплинарных исследований. Социум, находясь на этапе развития в условиях высокой информатизации, становится все более уязвимым, в том числе и в психологическом плане. В современных психологических исследованиях отмечается, что специалисты различных областей все чаще сталкиваются с проблемами эмоционального выгорания, снижения профессиональной эффективности, которые существенно подрывают психологическое здоровье. Процесс обеспечения психологической безопасности является одним из ключевых звеньев в цепи мероприятий, способных решить обозначенную проблему. Психологическая безопасность личности является важным условием для обеспечения психологической защищенности, психологического здоровья, которые, в свою очередь, гарантируют формирование целостной и эффективной личности.

Указанные тезисы актуализируют и выводят на первый план проблематику механизмов, инструментов и путей достижения психологической безопасности личности. В современном научном сообществе психологов на сегодняшний день нет выработанного единого подхода или единой стратегии в обеспечении психологической безопасности личности. Однако, исследования последних десятилетий все чаще сконцентрированы вокруг изучения толерантности к неопределенности как интегральной способности к обеспечению и поддержанию психологической безопасности личности. В частности, общие методологические подходы исследуемой проблемы представлены в работе Д. С. Бухарова. В исследованиях М. С. Чаговой представлены результаты фундаментальных изысканий относительно процесса развития и становления в психологической науке феномена «толерантности к неопределенности». Взаимосвязь толерантности к неопределенности и стрес-

соустойчивости находит свое отражение в работе Ю. С. Суховой. Также более частные проблемы изучаемого вопроса представлены в следующих работах: Т. И. Бонкало проводит исследование корреляции толерантности к неопределенности и стрессоустойчивости в контексте изучения психического здоровья подростков; в работе Н. В. Махмутовой толерантность к неопределенности рассматривается в качестве стратегии обеспечения психологической безопасности мигрантов; в сфере научных интересов И. С. Морозовой — проблема отношения к неопределенности в системе психологической безопасности личности для сотрудников промышленных предприятий.

Таким образом, представляется целесообразным проведение систематизации подходов и выявление более очевидных взаимосвязей между феноменом толерантности к неопределенности и процессом обеспечения психологической безопасности личности как ее интегральной способности.

**Основная часть.** Целью проводимого исследования является выявление наиболее общих теоретических подходов к определению взаимосвязи толерантности к неопределенности и процесса обеспечения психологической безопасности личности, с позиции определения толерантности к неопределенности как ее интегральной способности.

Для достижения поставленной цели в исследовании последовательно решаются следующие задачи:

- анализируется феномен психологической безопасности, а также выявляются факторы, оказывающие наибольшее влияние на нее;
- раскрываются особенности толерантности к неопределенности как интегральной способности личности;
- выявляется взаимосвязь толерантности к неопределенности как интегральной способности личности и процесса обеспечения психологической безопасности.

Методология проводимого исследования основывается на изучении фундаментальных и практико-ориентированных работ, посвященных проблеме толерантности к неопределенности как интегральной способности личности к обеспечению психологической безопасности.

В статье использованы следующие методы исследования: методы теоретического анализа и синтеза, методы индукции и дедукции.

Как отмечает в своем исследовании Д. С. Бухаров, обеспечение психологической безопасности сотрудников является важной задачей современной психологии труда. Тем не менее, большинство работодателей сосредоточены, в первую очередь, на формировании благоприятных условий труда, а также обеспечении физической безопасности сотрудников, при этом ими упускаются и отводятся на второй план вопросы безопасности психологической. Иными словами, безопасность труда сводится в практике исключительно к технической и технологической безопасности, полностью игнорируя проблематику психологической безопасности и психологического здоровья персонала. Тем не менее, психологическая безопасность, по мнению исследователя, выступает значимым фактором в повышении эффективности и результативности труда [1, с. 74].

На основании проведенного анализа исследований по проблеме психологической безопасности можно заключить, что обеспечение психологической безопасности личности происходит под влиянием широкого комплекса факторов:

- социальная и профессиональная активность, нацеленность на достижение высокого результата;
- способность к самоконтролю;
- уверенность в себе на фоне адекватного уровня притязаний;
- адекватная и своевременная самоактуализация;
- объективность и уравновешенность в принятии решений;
- эмоциональность и стрессоустойчивость;
- способность открыто и адекватно выражать свои эмоции и чувства;
- противодействие негативным эмоциям;
- способность принимать решения в условиях неопределенности.

Последний приведенный фактор актуализирует и выводит на первый план такую проблему, как изучение толерантности к неопределенности в системе обеспечения психологической безопасности личности.

Толерантность к неопределенности как интегральная характеристика личности раскрывается в работах многих исследователей психологии. В частности, многогранная психологическая природа этого феномена раскрывается в работе М. А. Чаговой. Исследователь ссылается на возникновение определенных концептуальных противоречий, которые заключаются в следующем: толерантность к неопределенности рассматривается одновременно как специфический когнитивный процесс и одно из базовых свойств психики человека; как сложное, комплексное, многоаспектное явление и как одномерный процесс [3, с. 82].

Сам феномен толерантности к неопределенности имеет различные трактовки в психологических исследованиях, ниже представлены ключевые из них:

- способность принимать адекватные и обоснованные решения в условиях поступающей разрозненной, алогичной информации, обладающей признаками двойственности [4, с. 160];

- готовность личности действовать в условиях неизвестности или в условиях неизвестных переменных [5, с. 159];

- готовность индивидуума принять условия неизвестности будущего [6, с. 155];

- готовность личности принять решение и выбрать эффективную поведенческую стратегию в условиях неполной или не полностью достоверной информации в условиях ограниченности времени. В данном определении важным является тот факт, что неопределенность выступает своеобразным стимулом, который позволяет в условно стрессовой ситуации принять не просто оперативно, но максимально эффективное решение. Указанное свойство личности должно носить устойчивый, регулярный характер, иметь признаки регулярно используемой стратегии поведения [7, с. 218];

- осознанное восприятие субъектом ситуации, которая не определена, не имеет конкретных способов решения, не определены ее конечные цели и результаты [8, с. 115];

- способность личности интегрироваться в совместную деятельность, цель и результаты которой не очевидны и четко не определены [9, с. 160].

Таким образом, толерантность к неопределенности представляет собой мощный защитный психологический механизм, обладающий определенными мотивационными и стимулирующими признаками, что свидетельствует о наличии у нее признаков интегральной способности личности к обеспечению психологической безопасности.

Данный тезис находит свое развитие в исследовании М. А. Чаговой. Исследователь подчеркивает, что потребность в психологической безопасности возникает у индивида непосредственно в ситуации неопределенности, когда настоящее не поддается четкому определению, несет в себе негативное, неблагоприятное воздействие, а будущее является не просто неопределенным, а несущим в себе определенную угрозу. В этой ситуации толерантность к неопределенности выступает своеобразным блокирующим механизмом, который за счет адекватного восприятия неизвестности будущего, формирует благоприятное психологическое состояние личности, т. е. выступает в качестве определяющего фактора психологической безопасности. Выработывая в себе толерантность к неопределенности, человек более психологически защищен к изменяющимся неблагоприятным условиям внутренней и внешней среды [3, с. 84].

Для того, чтобы перейти к непосредственному определению толерантности к неопределенности как интегральной способности личности, необходимо определить специфику и особенности непосредственно самих интегральных способностей. Интегральные способности самым тесным образом связаны с интегральными психическими процессами. В некотором смысле интегральные способности представляют собой эффективный инструмент психической регуляции, в чем частично проявляется их способность выступать в качестве наиболее эффективных механизмов психической безопасности.

Большинством исследователей отмечается ортогональность интегральных процессов, т. е. речь идет о том, что невозможно интегральные психические процессы свести к одному конкретному типу, классу или подвиду психических процессов. Этим же свойством, в полной мере, наделены и интегральные способности личности. Важность исследования интегральных способностей

личности связана с открывающейся перед исследователями возможностью более глубокого и детального изучения структуры, состава, взаимосвязей способностей личности, в целом. Именно поэтому, в том числе, в рамках данного исследования необходимо выявить специфику психологического статуса интегральных способностей личности.

В психологическом научном дискурсе устойчиво сформировалась дихотомическая концепция, подразделяющая способности личности на общие и специальные (частные). Однако интегральные способности не могут полностью принять свойства одних или других видов способностей личности, тем самым, занимая особое — вне-концептуальное, внесистемное место в структуре исследований психических особенностей личности.

В современных психологических исследованиях интегральные способности личности чаще всего определяются как продукт синтеза процессуальных образований и частных способностей. Интегральные способности обладают таким важным свойством, как дифференцированность, так как несмотря на присутствие у них определенных признаков обобщенности, по сути, они являются продуктами дифференциации регулятивной подсистемы психики.

Для выявления интегральных способностей личности необходимо перейти от изучения обобщенных характеристик и свойств психики к более точечному исследованию функционирования отдельных подсистем психики человека, к которым могут быть отнесены следующие подсистемы — коммуникативная, регулятивная, когнитивная. В наибольшей степени интегральные способности проявляются в работе таких подсистем, как когнитивная и регулятивная. Именно в контексте последствий было выстроено проведенное исследование.

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что интегральные способности занимают особое внесистемное место в структуре психике человека, формируя тем самым отдельный, специфических мезауровень, который является своеобразным каналом коммуникации между микро- и макроуровнем психики человека.

С. Л. Кандыбович в своем исследовании указывает на то, что в результате применения толерантности к неопределенности как интегральной способности личности к обеспечению психологиче-

ской безопасности, субъекты чаще всего осуществляют выбор из нескольких стратегий, которые в рамках данной статьи были несколько детализированы:

1. Предпринимают действия, которые позволяют изменить ситуацию неопределенности, переломить ее, смягчить последствия ее наступления, в частности в психологическом аспекте.

2. Не меняют своих действий, как уже реализуемых, так и запланированных в долгосрочной или краткосрочной перспективе. Фактор неопределенности становится для человека незначимым, не определяющим вектор его действий.

3. Стремятся снизить неопределенность ситуации за счет анализа аналогичных ситуаций как из собственного, так и из стороннего опыта [9, с. 68].

Научная новизна проведенного исследования заключается в систематизации общих теоретических подходов к определению взаимосвязи толерантности к неопределенности и процесса обеспечения психологической безопасности личности, с позиции определения толерантности к неопределенности как ее интегральной способности, а также выявлении особенностей толерантности к неопределенности как интегрального свойства личности.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности использования выявленных подходов к определению взаимосвязи толерантности к неопределенности и процесса обеспечения психологической безопасности личности в качестве методологической основы для проведения практико-ориентированных исследований по заявленной проблематике.

**Заключение.** Таким образом, можно сделать вывод о том, что психологическая безопасность личности является важным условием для обеспечения психологической защищенности, психологического здоровья, которые, в свою очередь, гарантируют формирование целостной и эффективной личности. Способность принимать решения в условиях неопределенности, как один из факторов психологической безопасности, актуализирует и выводит на первый план такую проблему, как изучение толерантности к неопределенности в системе обеспечения психологической безопасности личности.

Толерантность к неопределенности представляет собой готовность личности принять решение и выбрать эффективную поведенческую стратегию в условиях неполной или не полностью достоверной информации в условиях ограниченности времени. В данном определении важным является тот факт, что неопределенность выступает своеобразным стимулом, который позволяет в условно стрессовой ситуации принять не просто оперативно, но максимально эффективное решение. Указанное свойство личности должно носить устойчивый, регулярный характер, иметь признаки регулярно используемой стратегии поведения. Иными словами, толерантность к неопределенности представляет собой мощный защитный психологический механизм, обладающий определенными мотивационными и стимулирующими признаками, что свидетельствует о наличии у нее признаков интегральной способности личности к обеспечению психологической безопасности.

#### Список цитируемых источников

1. Бухаров, Д. С. Теоретический анализ подходов понятия «психологической безопасности», как фактора психологической безопасности личности в современной психологической литературе / Д. С. Бухаров // Научные труды магистрантов и аспирантов : сб. науч. тр. / отв. ред.: Д. А. Погоньшев. — Нижневартовск : Нижневартовск. гос. ун-т, 2020. — Вып. 17. — С. 73—76.
2. Воронкина, Л. Б. Технология повышения уровня самосознания как условие развития психологической безопасности личности / Л. Б. Воронкина // Университет. чтения. — 2016. — С. 17—20.
3. Чагова, М. А. История и современное развитие проблемы толерантности к неопределенности в психологической науке / М. А. Чагова // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. — 2014. — № 1. — С. 77—87.
4. Зайцева, И. Б. Изучение различных аспектов фактора толерантности к неопределенности / И. Б. Зайцева // Социал. психолог. — 2020. — № 1 (39). — С. 159—165.
5. Бонкало, Т. И. Влияние толерантности к неопределенности на стрессоустойчивость и психическое здоровье подростков / Т. И. Бонкало // Человеч. капитал. — 2022. — № 9 (165). — С. 158—165.
6. Махмутова, Н. В. Толерантность к неопределенности как стратегия обеспечения психологической безопасности мигрантов / Н. В. Махмутова // Стратегии обеспечения психологической безопасности в условиях неопределенности : материалы V Междунар. симпозиума, Екатеринбург, 10—11 июл. 2014 года / Науч. рук.: Ю. П. Зинченко, А. И. Донцов, Е. Б. Перельгина. — Екатеринбург : Негос. образоват. учр. высш. профес. образования Гуманитар. ун-т, 2014. — С. 152—156.
7. Суховая, Ю. С. Толерантность к неопределенности и стрессоустойчивость: исследование взаимосвязи / Ю. С. Суховая, Л. В. Меньшикова // Наука.

Технологии. Инновации : сб. науч. тр. XV Всерос. науч. конф. молодых ученых, посвященная Году науки и технологий в России, Новосибирск, 6—10 дек. 2021 года. — Новосибирск : Новосибир. госуд. техн. ун-т, 2021. — Т. 8. — С. 217—221.

8. Морозова, И. С. Отношение к неопределенности в структуре психологической безопасности личности сотрудников промышленных предприятий / И. С. Морозова, Е. А. Медовикова // Гуманитар. науки (г. Ялта). — 2021. — № 2 (54). — С. 113—120.

9. Кандыбович, С. Л. Стратегии психологической безопасности человека в условиях неопределенности / С. Л. Кандыбович // Человеческий капитал. — 2018. — № 8(116). — С. 63—75.

УДК: 159.98

**С. В. Хребина, Р. Г. Зверева**

*Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Российская Федерация*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье представлен анализ проблемы формирования психологической безопасности как условия организационной психологии образования. В частности, раскрыты вопросы психологической безопасности образовательного процесса, социально-экономические и общепедагогические факторы угроз, обозначена структура психологической безопасности, а также описан процесс развития психологической безопасности в образовательной среде.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность, психологическая безопасность образовательного процесса, организационная психология образования, безопасная личность.

**S. V. Khrebina, R. G. Zvereva**

*Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russian Federation*

## **FORMATION OF PSYCHOLOGICAL SAFETY AS A CONDITION OF ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY OF EDUCATION**

The article presents an analysis of the problem of the formation of psychological security as a condition for the organizational psychology of education. In particular revealed the questions of psychological safety of the educational process, socio-

---

© Хребина С. В., Зверева Р. Г., 2024

economic and general pedagogical factors of threats, the structure of psychological safety is indicated, as well as the process of development of psychological safety in the educational environment.

**Key words:** psychological safety, psychological safety of the educational process, organizational psychology of education, safe personality.

**Введение.** К началу XXI века сложились некоторые предпосылки к возрождению социальных приоритетов образования и актуализации научного интереса к его организации и деятельности. Становится очевидной необходимость обобщения, определенной систематизации и структуризации научно-исследовательских наработок по проблеме организации деятельности образовательной системы. Нам представляется, что основу нового направления должна составить психология, так как в центре процессов управления любыми социальными структурами, в том числе и образованием, всегда находится человек, его деятельность, переживаемые им психические феномены. Тем самым, необходимо преодолеть некоторое пренебрежение, сохраняемое по отношению к возможностям психологической науки. Реализация психологического аспекта организации образования способна обеспечить также постановку новых вопросов, направленных на раскрытие внутреннего содержания соответствующей психологической реальности.

Высокая практическая актуальность совершенствования организации сферы образования с целью формирования психологической безопасности и теоретическая неразработанность методологической базы данного процесса обусловили выделение феноменологии и концепции развития организационной психологии образования в качестве проблемы исследования.

Организационная психология образования как направление психологического знания формируется на стыке нескольких отраслей научного знания. В центр исследовательских интересов организационной психологии образования попадает феноменология психологической безопасности субъектов образования, являющейся сложно организованным и охватывающим несколько направлений их деятельности.

Система образования в этой связи способна сыграть позитивную роль, обусловленную возможностью ее непосредственного

влияния на психологический настрой общества. Формируя у ребенка систему ценностных ориентаций, мировосприятие, чувство защищенности и представления о развитии личности, она может выполнить профилактическую функцию по предотвращению ряда опасностей в социальной среде, способствовать осознанию участниками образовательной среды значимости психологической безопасности, снижению уровня насилия в межличностном взаимодействии, приобретению социально-психологической умелости адекватных действий в экстремальных ситуациях [2].

Сегодня забота о психологической безопасности субъектов образования становится целевым ориентиром в работе каждого учебного заведения и индикатором достижения современного качества образования. Образовательное учреждение должно быть территорией безусловной психологической безопасности. Именно поэтому в последнее время обострился интерес к формированию этого важного социально-психологического феномена, разворачиваются исследования, позволяющие измерять психологическую безопасность личности, образовательной среды, проектируются условия, при которых она обеспечивается.

Психологическая безопасность является неотъемлемой составляющей безопасности человека и состоянием сохранности его психики [1]. Данный феномен предполагает поддержание определенного баланса между негативными воздействиями на человека окружающей его среды и его устойчивостью, способностью преодолеть такие воздействия, опираясь на личностные, психологические ресурсы.

Наиболее развитие термин «психологическая безопасность» получил в организационной психологии, в основном в концепциях команды. В них психическая сохранность сотрудника выступает, как его возможность проявлять активность, реализуя свои способности, не боясь спровоцировать собственной инициативой негативную реакцию группы, получить отрицательные результаты для самооценки, либо статуса [4].

В Российской психологии наиболее популярны следующие концепции в данном направлении: концепция компонентов психологической безопасности с точки зрения субъектов взаимодействия (И. В. Абакумова, Л. И. Антонова, И. А. Баева, В. Т. Ганжин,

П. Н. Ермаков, Ю. П. Зинченко, Н.А. Лызь; концепция феномена психологической безопасности личности и безопасности образовательной среды (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Анаев, А. В. Брушлинский, В.Н. Мясищев); концепция гуманизации образования (Ш. А. Амонашвили, В. С. Библер, Г. И. Вергелес, В.П. Зинченко); теории психологической безопасности педагога (П. Н. Ермаков, К. В. Дрозд, Е. В. Воронин).

**Основная часть.** Психологическая безопасность образовательного процесса — это состояние защищенности обучающегося от угроз его достоинству, психологическому благополучию, позитивному самоотношению и мировосприятию. Психологическая безопасность является необходимым условием полноценного развития обучающихся, сохранения и укрепления их психического здоровья. Это система мероприятий, направленная на снижение или устранение угроз и рисков, нанесения психологического ущерба при организации образовательного процесса.

Центральным в теории безопасности является понятие «угроза». Социально-экономические факторы угроз связываются сегодня с низким уровнем финансового вознаграждения работников педагогической сферы, неспособностью педагога отделять чужие переживания от собственных. В результате утрачивается способность к саморегуляции уровня эмоциональной вовлеченности, необходимая для сохранения нормального самочувствия. Ощущаемые педагогами в своей работе психологические перегрузки разрушают его личность, истощают психоэнергетику. Ежедневные стрессы снижают защитные силы организма, что приводит к падению уровня как психического, так и физического здоровья педагога. Растет конфликтность в отношениях с обучающимися, их родителями, коллегами [3].

Общепедагогические факторы состоят в искажающем влиянии непосредственно педагогической деятельности. Эти факторы вызывают деформации, проявляющиеся у всех лиц, занимающихся педагогической деятельностью, в независимости от формы учебного заведения, образовательной ступени, особенностей индивидуальности педагога.

Как отмечает Е. И. Рогов, искажения данной группы в значительной мере обусловлены тем, что педагогическая деятельность

характеризуется сближением субъекта деятельности со средствами этой деятельности. Осуществляя профессиональные функции, педагог использует свою личность как инструмент влияния на объект своей деятельности, изменяясь, подстраиваясь под его особенности и ориентируясь на социально заданные цели. Немаловажным фактом является то, что объект воздействия педагогической профессии характеризуется рядом особенностей, отличающих его от других: существенной активностью, индивидуальным своеобразием, перспективностью. В результате, осуществление функций педагога связано с обретением и реализацией властно регулирующих полномочий в сочетании с достаточно высоким уровнем ответственности по определенным параметрам за поведение и уровень развития подопечных. Длительность исполнения данных полномочий формирует ряд синдромов негативных изменений в структуре личности педагога и его поведения.

Частные социально-педагогические факторы искажений личности и деятельности педагога выражают собой отдельные аспекты реализации активности в данной профессиональной сфере. Во-первых, характерные деформационные изменения вызывает специфика преподаваемого предмета, — формируется определенный типаж учителя, связанный со знаниями соответствующей дисциплины. Зачастую, даже по внешнему виду можно установить, какой предмет преподает конкретный учитель — рисование или физкультуру, математику или русский язык. Во-вторых, педагогические коллективы, отличаясь от других профессиональных коллективов, в основном, женским контингентом, спецификой выполняемых задач, имеющимися педагогическими деформациями его членов и другими особенностями, способны сами по себе выступить мощным источником искажений его членов, особенно новичков.

Очевидно, образование может быть рассмотрено как объект высокого риска, так как выпускает необходимый для создания индивидуальных технологий «сверхсложный» продукт — психологически здоровую личность. И здесь есть основания говорить о психологическом риске, обусловленном реализацией потенциально опасных психолого-педагогических условий.

**Под психологической безопасностью** мы понимаем состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии всех субъектов образовательного процесса, способствующее удовлетворению их потребностей в лично-ориентированном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников.

Выделение и учет феноменологии психологической безопасности способствует разработке и внедрению в деятельность образовательной системы основ культуры безопасности в организации. Как предполагается, данные основы должны включать в себя разработку определенных норм поведения субъектов образовательного пространства; мер снижения частоту несчастных случаев, происходящих с ними; условий, в которых вопросам безопасности уделяется необходимое внимание; формирования обстановки, в которой проявляются составные части организационной культуры и т. д. [2].

Реальность безопасности непосредственно оказывает влияние на конечный результат деятельности образовательной системы. По мнению Л.И. Шершнева, «формирование личности безопасного типа является условием создания общества безопасного типа, государства безопасного типа, мирового сообщества безопасного типа. Именно в этом залог ... выживания России и всего человечества» [6]. Соответственно, в круг востребованных практикой задач образования попадает разработка психологических основ формирования личности безопасного типа.

Безопасную личность можно определить как человека, строящего свою жизнь в контексте единства с собственным сущностным «началом», обществом, природой, реализующего свой потенциал, свои идеалы и стремления с помощью сформированной системы смысловой регуляции жизнедеятельности, а также обладающего готовностью к обеспечению безопасности и способного поддерживать свое здоровье за счет преобразования опасностей в фактор собственного развития [5]. Целевым ориентиром образования выступает, соответственно, согласованность представленной модели психологической безопасности личности с требованиями культурной функции.

С учетом накопленного в психологии теоретико-методологического опыта мы можем рассматривать психологическую без-

опасность личности как интегральную характеристику, в основе которой лежит способность человека сохранять целостное и стабильное психологическое состояние в сложных, неопределенных, кризисных ситуациях; как многомерную и многокомпонентную личностную структуру, выступающую саморегулируемым механизмом активности, адаптивности к изменениям внешней и внутренней среды, реализации индивидуального способа организации собственной жизнедеятельности и создания внешних условий для поддержания психологического благополучия и самореализации.

Структура психологической безопасности имеет традиционное для личностных образований строение и включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Где, когнитивный компонент — это познавательная активность, гибкость в принятии решений, психологическая компетентность, как интериоризованные психологические знания, психологические умения и навыки, которые интегрируются в компетентные способы и стратегии поведения за счет субъективного контроля личности; эмоциональный компонент — это рефлексивные способности, эмоциональный интеллект, саморегуляция и стрессоустойчивость, позволяющие конструктивно преодолевать психологические барьеры, возникающие в кризисных ситуациях; поведенческий компонент — это навыки целеполагания, активность, решительность, упорство, коммуникативная и конфликтная компетентность.

С учетом выделенных компонентов, процесс развития психологической безопасности в образовательной среде представляет собой развитие внутренних ресурсов, в которые входят когнитивная, эмоциональная, поведенческая подструктуры личности. Данный процесс носит системный, целостный характер, интегрируя все компоненты образовательного процесса.

На основании модели психологической безопасности личности можно предварительно сформулировать три группы образовательных задач, необходимых для ее развития:

- формирование готовности к обеспечению психологической безопасности;
- развитие личностно-психологического здоровья — поддержка становления системы смысловой регуляции жизнедеятельности, качеств субъекта жизни;

– развитие духовно-нравственного здоровья — воспитание человека, ориентированного на созидание себя и мира в контексте единства с собственным сущностным «началом», человечеством, природой.

К основным принципам, способствующим развитию психологической безопасности личности относятся принципы системности, научности, целостности, развития, гуманитарной направленности образовательного пространства, принцип эмпатии, персонализации и диалогичности, психолого-педагогической поддержки развития личности, интерактивного взаимодействия и обратной связи [1].

Модель формирования психологической безопасности личности представлена единством трех этапов: информационного, формирующего, диагностического. Этапы направлены на развитие основных ее компонентов (когнитивного, эмоционального и поведенческого). В свою очередь, эффективное развитие психологической безопасности обеспечивается соблюдением психолого-педагогических условий: ориентация на реализацию принципов сотрудничества и личностно ориентированного подхода; формирование у обучающихся установок на сохранение психологического здоровья; применение методов психологической науки в педагогической практике; учет индивидуальных особенностей обучающихся, ориентация на проявление субъектности учеников; а также активное применение на практике методов психодиагностики, психопрофилактики, методов саморегуляции.

Важно отметить, что основным инструментом в реализации модели развития психологической безопасности личности является диагностика, как система оценки актуального состояния, контроль развития психологической устойчивости личности и прогнозирования рисков дезадаптации обучающихся в условиях сильных внешних воздействий, посредством психологической диагностики когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов психологической устойчивости личности. Система мониторинга включает валидные и надежные методики, направленные на оценку структуры личности, эмоционального выгорания, самооценку психических состояний, оценку мотивации успеха и неудачи, определение направленности личности, уровня субъективного контроля, диагностику актуального психоэмоционального состояния и т. п.

**Заключение.** Спроектированная и представленная модель развития психологической безопасности в образовательной среде возможна при соблюдении комплекса психологических условий, систематическом изучении особенностей ее развития и прогнозировании рисков дезадаптации личности субъектов образования в условиях сильных внешних воздействий, посредством психологической диагностики когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов психологической устойчивости личности.

Современные психологические практики обладают эффективным опытом сопровождения обеспечивающего компонента организационной реальности образования. Привлечение имеющихся в них психотехнологий для оптимизации управленческих и инновационных процессов в образовании является перспективным резервом его развития. В свою очередь, идеи организационной психологии образования выступают основанием развития психологических практик.

Основой психологизации организационной деятельности в данном случае выступает целенаправленная работа субъектов образования по развитию профессионально-значимых качеств, совершенствованию ценностной сферы, навыков рефлексии, командного взаимодействия, стимулированию мотивационного фактора и т. д.

Безусловно, в процессе формирования психологической безопасности в образовательной среде практически важным видится определение универсальных и специфических для нее особенностей личностных и поведенческих проявлений субъектов образования, динамики изменения составляющих организационно-психологической реальности, факторов, обеспечивающих психологическую безопасность. Результатом подобных исследований может выступить модель формирования психологической безопасности в организационной реальности образования. Подобная модель должна сопровождаться практическими рекомендациями по достижению наиболее благоприятного для организационной реальности образования состояния.

### Список цитируемых источников

1. *Анисимов, О. С.* Педагогическая акмеология: общая и управленческая / О. С. Анисимов. — Минск : Технопринт, 2002. — 788 с.
2. *Баева, И. А.* Психологическая безопасность в образовании / И. А. Баева. — СПб., 2002. — 271 с.
3. *Берулава, М. Н.* Состояние и перспективы гуманизации образования / М. Н. Берулава // Педагогика. — 1996. — № 1. — С. 9—11.
4. *Игропуло, И. Ф.* Методология разработки теории управления инновационными процессами в образовательном учреждении : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / И. Ф. Игропуло. — Ставрополь, 2004. — 42 с.
5. *Лызь, Н. А.* Развитие безопасной личности: педагогический подход / Н. А. Лызь // Педагогика. — 2006. — № 4. — С. 68—76.
6. *Шершинёв, Л. И.* Формирование личности безопасного типа как отражение потребности общества и времени / Л. И. Шершинёв // Безопасность. — 1994. — № 7. — С. 12—18.

УДК: 376.1

**Е. А. Эннс<sup>1</sup>, М. Л. Шаповалова<sup>1</sup>, Е. Ф. Сердюкова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, Российская Федерация*  
<sup>2</sup>*Чеченский государственный университет имени Ахмата Абдулхамидовича Кадырова, г. Грозный, Российская Федерация*

## **МЕТОДЫ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ, ПОПАВШИХ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕ ИДЕОЛОГИИ ТЕРРОРИЗМА И ЭКСТРЕМИЗМА**

В статье рассмотрены методы и технологии социально-психологической реабилитации несовершеннолетних, попавших под воздействие идеологии терроризма и экстремизма, деструктивных сект и культов. Авторы говорят о необходимости создания комплексного подхода к реабилитации на основании использования системы методов. Рассмотрена модель социально-психологической реабилитации, риски и трудности ее реализации, важность комплексной работы с личностью и ближайшим окружением несовершеннолетних.

**Ключевые слова:** методы и технологии социально-педагогической реабилитации; социально-психологическая реабилитация.

Библиогр.: 5 назв.

E. A. Enns<sup>1</sup>, M. L. Shapovalova<sup>1</sup>, E. F. Serdyukov<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russian Federation

<sup>2</sup>Chechen State University named after Akhmat Abdulkhamidovich Kadyrov,  
Grozny, Russian Federation

## METHODS AND TECHNOLOGIES OF SOCIO- PSYCHOLOGICAL REHABILITATION OF MINORS UNDER THE INFLUENCE OF THE IDEOLOGY OF TERRORISM AND EXTREMISM

The article discusses the methods and technologies for the socio-psychological rehabilitation of minors who have fallen under the influence of the ideology of terrorism and extremism, destructive sects and cults. The authors talk about the need to create an integrated approach to rehabilitation based on the use of a system of methods. The model of socio-psychological rehabilitation, the risks and difficulties of its implementation, the importance of complex work with the personality and the immediate environment of minors are considered.

**Key words:** methods and technologies of socio-pedagogical rehabilitation; socio-psychological rehabilitation.

Bibliography: 5 titles

**Ведение.** Особой общественной важностью в настоящее время наделены направления профилактики вовлечения несовершеннолетних в радикальные экстремистские и террористические организации, в том числе и в религиозные секты, а также социально-психологическая реабилитация попавших под их воздействие людей и спасенных из них. У несовершеннолетних, наиболее подверженных деструктивному влиянию, легче формируются крайне радикальные взгляды и убеждения. Это приводит к тому, что подростки и молодежь составляют группу риска: могут пополнять ряды экстремистских и террористических организаций. Взрослеющая личность находится в поиске собственной идентичности, ценностей, смыслов, референтных групп. В этом возрасте может проявляться неустойчивость психики, что может привести к подверженности внушению и манипулированию. Подростки, в силу несформированной идентичности, внушаемости, эмоциональной лабильности обусловленной возрастом, а также наличия подростковых реакций протеста и группирования со сверстниками, становятся уязвимыми мишенями, на которые направлена незаконная

пропагандистская деятельность деструктивных организаций. Вербовщики экстремистских субкультур, радикальных идеологических организаций, религиозных сект могут оказать сильное влияние на формирующееся мировоззрение подростка и юноши, склонить к незаконной и опасной для здоровья и жизни деятельности [1—3].

**Основная часть.** Социально-педагогическая реабилитация — это комплекс мероприятий и услуг, направленных на формирование, либо восстановление психической деятельности (психических функций, операциональных, и нейродинамических параметров), а также мотивации, способностей, навыков и компетенций (личностных особенностей), обеспечивающих реализацию жизнедеятельности в бытовой, межличностной, социально-средовой, социокультурной, образовательной профессиональной и спортивной сфере для успешной социальной адаптации и интеграции личности в общество.

Одним из контекстов социально-психологической реабилитации выступает организация помощи для тех, кто пострадал от религиозного экстремизма. Это помощь несовершеннолетним, которые вышли из секты или были спасены, а также их родственникам и близким. Условием эффективности реабилитационной работы является учет множества факторов: возраст пострадавшего, время, проведенное в группе, особенности ситуации, которые привели к вступлению в группу, а также индивидуальные психологические особенности пострадавшего, которые были у него до вовлечения в группу религиозного экстремизма.

Социально-психологическая реабилитация в данном контексте представляет собой систему формирующих мер, создание благоприятной среды для всестороннего развития гармоничной личности ребенка, формирование и укрепление сильных, ресурсных свойств личности, жизнестойкости, необходимых для успешной социальной адаптации и развития собственной субъектности личности. Подросток овладевает коммуникативными и социальными компетенциями, учится создавать реалистичную картину мира, овладевает умениями и навыками по самообслуживанию, широким репертуаром поведенческих стратегий и социальных ролей, правилами поведения в обществе [4]. При этом создаются условия для профессионализации.

По мнению Т. О. Ушаковой, реабилитация представляет собой высшую форму компенсационной и коррекционной деятельности реализуемую через систему специальных процедур, технологий и интервенций, направленных на восстановление поврежденных, утраченных или не сформировавшихся по причине вредоносного воздействия психических функций, форм и стратегий поведения в социуме, способов взаимодействия с окружающими людьми и группами [5].

Социально-психологическая реабилитация несовершеннолетних рассматривается как целенаправленный процесс социально-психологической реадaptации ребенка к системам современных социальных, правовых, культурных, национальных и общечеловеческих ценностей, которые могли быть утрачены или искажены под влиянием действия деструктивных организаций.

Реабилитационно-психологический процесс — это восстановление или построение нормального детства через использование психологических методов. Социально-психологическая реабилитация — это не просто упражнения для коррекции дефектов, а программа, которая помогает детям в общении и учебе, и поддерживает принцип природосообразности. Принцип культуросообразности означает уважение социокультурных ценностей и учет национальных, этических и региональных норм в социальном воспитании. Важными ценностями являются человек, семья и труд. Для эффективного воздействия на подростков важно учитывать их интересы и предпочтения. Важным так же является учет ведущей деятельности, поэтому реабилитационная деятельность с подростками проводится всегда в коллективе, т. е. во взаимодействии подростка с референтной группой в которой выстроены общегуманистические ценности. Основная задача социально-психологической реабилитации несовершеннолетних заключается в создании для них благоприятной среды, которая была бы насыщена культурой, традициями и обычаями общества. Это помогает преодолеть изоляцию детей от школы и класса, и способствует стимулированию процесса реабилитации через включение их в игровую, учебную и предметно-практическую деятельность, а также через помощь в овладении своими переживаниями и навыками эмоциональной регуляции.

В этой связи о реабилитации можно говорить, как о комплексной системной технологии социально-психологической работы с детьми и подростками, которая, которая ограничена во времени, индивидуализировано направлена на коррекцию поведения, эмоциональной и когнитивной сферы несовершеннолетних, на компенсацию травматического воздействия неблагоприятного опыта и на преодоление негативных факторов окружения.

Таким образом, социально-психологическая реабилитация несовершеннолетних означает восстановление ребенка с нарушениями поведения и взаимоотношений с окружающими в правах на полноценное наследование культурно-исторического и социального опыта; достижение максимально возможной социализации и адаптации в обществе.

Рискованной стратегией является стратегия наказания и запугивания ребенка, игнорируя целенаправленную системную работу с личностью.

Социально-психологическая реабилитация подростков из группы риска продолжается даже после окончания конкретных мероприятий. Такие дети нуждаются в постоянном контроле и сопровождении. Несмотря на это, задачи будут меняться по мере взросления подростков. Для контроля используется мониторинг, сопровождение психолога или педагога как индивидуально, так и всей семьи пострадавшего подростка. Важен также кураторский подход, защита прав и интересов, медиация.

В качестве основных средств социально-психологической реабилитации рассматривают: понимание, сочувствие, безоценочное принятие со стороны взрослого, помощь в снятии эмоционального напряжения, обучение способам самовыражения, коррекция дисфункциональных когнитивных установок, обучение навыкам эмоциональной регуляции, рационализация образовательного процесса, создание ситуаций успеха и условий для «выравнивания» культурно-образовательных возможностей детей, формирование осознаваемых и реально действующих мотивов поведения через включение в конструктивную созидательную деятельность, анализ конкретных ситуаций, в которые он часто попадает, личный пример взрослого.

Важной задачей социально-психологической реабилитации молодых людей группы риска является изменение окружения

подростка, выработка критического подхода к прежним «идолам» и создание новых поведенческих моделей и принципов жизни. Процесс реабилитации происходит через взаимодействие с группой людей, которые оказывают комплексное положительное воздействие на личность ребенка. При организации психокорректирующих воздействий важно учитывать запросы ребенка и информацию о его проблемах. Для достижения этой цели используются различные подходы, включая классические и инновационные методы психокоррекции, такие как тренинги, направленные на разработку различных трудных и эмоционально насыщенных ситуаций, выработку более адаптивных моделей поведения, расширение социальных ролей и анализ факторов, обеспечивающих успех.

Социально-психологическая реабилитация — это многогранный интегративный процесс, включающий в себя такие уровни, как восстановление психического, физического, нравственного здоровья, направляющий развитие позитивного самоотношения и адекватной самооценки, гуманистических ценностей, форм ведущих деятельностей, на формирование социальных связей.

Рассмотрим методы социально-психологической реабилитации. Один из них — организация социальной среды, которая направлена на формирование отрицательного общественного мнения по отношению к отклоняющемуся поведению и на воздействие на семью, школьную группу или конкретную личность. Еще один метод — информирование, при котором используются просветительские мероприятия и видеоконтент для развития навыков принятия конструктивных решений. Также эффективен метод организации замещающей деятельности, которая может включать трудовую деятельность, спорт, творчество, волонтерство и т. д. Это помогает заменить ранее привычные отрицательные формы поведения на более конструктивные и позитивные. Через использование разных видов тренинга происходит активное обучение социально-важным навыкам: умение управлять своей жизнью, уверенность в своих силах, а также устойчивость к отрицательному влиянию извне.

Модель социально-психологической реабилитации состоит из следующих компонентов.

Модель социально-психологической реабилитации включает в себя оценку готовности несовершеннолетнего к изменениям, на основе которой происходит адаптация реабилитирующих интервенций.

Важный компонент модели — самооценка. Самооценка — это когнитивный и аффективный процесс оценивания себя и своего поведения. Именно работая с позитивной оценкой себя можно создать условия для переоценки своих прошлых действий, для сознательного выбора других оснований своей идентичности, не связанных с экстремистскими и религиозными сектами и участием в них.

Так же может происходить переоценка влияния радикализованных культов, радикальных убеждений и действий на социальную среду, с которой связан несовершеннолетний. Дети могут осознавать и переоценивать последствия влияния их поведения на их семьи, на общество в целом. Важно в ходе просвещения создать условия для переоценки ценностей, на основе которых делается выбор поведения. Например, радикальные религиозные культы, пропагандирующие ненависть и насилие, на самом деле противоречат религии.

Следующий компонент модели — формирование поддерживающих отношений. Эти отношения с психологом, другими специалистами помогают детям развивать уверенность в том, что оказанная помощь исходит из лучших побуждений и принесет пользу им и их семьям. Поддерживающие отношения помогают несовершеннолетним быть более восприимчивыми к представленным им альтернативным идеям.

Следующий компонент модели — это психологическое просвещение о приемах насаждения радикальных и экстремистских идей. Это помогает понять свои действия и избежать когнитивных искажений в мышлении в будущем.

Следующие компоненты модели — когнитивная реструктуризация и изменение поведения.

Несовершеннолетние и взрослые прошедшие опыт участия в деструктивных радикализованных сообществах имеют искаженное чувство реальности и склонны сосредотачиваться исключительно на одном варианте информации, подтверждающей их предубеждения, игнорируя при этом альтернативные взгляды.

Благодаря консультированию эти когнитивные искажения реструктурируются, и дети начинают осваивать когнитивные инструменты, которые помогают предотвратить когнитивные ошибки при обработке информации в будущем.

Пример когнитивной реструктуризации можно увидеть, когда дети постепенно учатся у психолога, как управлять эмоциями и развивать способность объективно оценивать глобальные события, научиться решать личные проблемы, овладеть новыми конструктивными цепочками поведения. Примером такой обучающей программы для подростков может служить модель тренинга навыков в Диалектической поведенческой терапии, (подростковый вариант программы). Благодаря консультированию и психокоррекции подростки узнают: что их действия влекут за собой последствия для других и для них самих, как объективно оценивать идеи и учитывать различные источники информации в процессе принятия решений, как стать менее жесткими и категоричным в своем мышлении и менее склонными к внешнему обвинению.

Следующий компонент модели — выстраивание позитивного образа будущего. Создавая условия для формирования позитивного образа будущего, мы создаем возможность для детей сосредоточиться на конструктивной деятельности по восстановлению своей жизни и реинтеграции в общество.

Следующий компонент модели — социальная реабилитация.

Для детей подбирается новая референтная группа с конструктивными ценностями. Семья также играет значительную роль в этом отношении. Важно создать условия для перестройки семейной системы, чтобы она подкрепляла позитивные изменения в поведении реабилитируемого.

**Заключение.** Таким образом, социально-психологическая реабилитация несовершеннолетних пострадавших от действия деструктивных организаций — это комплексная работа разных социальных институтов, направленная на восстановление социального и личностного статуса подростка. Модель социально-психологической реабилитации включает в себя оценку готовности несовершеннолетнего к изменениям, на основе которой происходит адаптация реабилитирующих интервенций. Компоненты

модели: формирование адекватной самооценки; формирование поддерживающих отношений; когнитивная реструктуризация и изменение поведения; выстраивание позитивного образа будущего; социальная реабилитация.

#### Список цитируемых источников

1. *Басанова, Е. Е.* Системное исследование психологической безопасности студентов, находящихся на разных этапах обучения / Е. Е. Басанова // Психология обучения. — 2017. — № 11. — С. 112—121.
2. *Бережнова, О. В.* Рефлексия как условие саморазвития личности / О. В. Бережнова, Е. А. Эннс // Общество: социология, психология, педагогика. — 2017. — № 1. — С. 61—64.
3. Психология формирования антитеррористических ценностей студентов современного университета: учебник / под ред. И. В. Абакумовой, П. Н. Ермакова. — М. : КРЕДО, 2013.
4. *Шаповалова, М. Л.* Признаки управляющего воздействия информационных материалов, распространяемых через социальные сети на сознание молодежи / М. Л. Шаповалова, Е. Ф. Сердюкова // Университетские чтения — 2019 : материалы науч.-метод. чтений, Пятигорск, 10—11 янв. 2019 года.— Пятигорск : Пятигор. госуд. ун-т, 2019. — Т. VIII. — С. 46—49.
5. *Ушакова, Т. О.* Социально-педагогическая реабилитация младших подростков группы риска средствами имитационной игры : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. О. Ушакова. — М., 2010. — 192 л.

УДК: 159.922

**А. И. Янчий, Л. А. Сурдова**

*Гродненский Государственный университет им. Я. Купалы,  
Гродно, Республика Беларусь*

### **АНАЛИЗ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АСПЕКТА ИДЕНТИЧНОСТИ В САМООПИСАНИИ ЮНОШЕЙ**

В статье представлены результаты анализа психолингвистического аспекта идентичности в самоописании юношей. Акцентируется внимание на том, что язык является не только средством коммуникации, но и отражением культурных

ценностей и традиций. Богатый словарный запас и возможность более свободного оперирования лексико-грамматических конструктами, понимание семантики слов может стать важным этапом в успешном построении социального взаимодействия.

**Ключевые слова:** идентичность; лексика; личность; психолингвистика; восприятие себя; самохарактеристика; юношеский возраст

Библиогр.: 5 назв.

**A. I. Yanchy, L. A. Surdova**

*Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, the Republic of Belarus*

## **ANALYSIS OF THE PSYCHOLINGUISTIC ASPECT OF IDENTITY IN THE SELF-DESCRIPTIONS OF YOUNG MEN**

The article presents the results of the analysis of the psycholinguistic aspect of identity in the self-description of young men. Attention is focused on the fact that language is not only a means of communication, but also a reflection of cultural values and traditions. A rich vocabulary and the possibility of more free operation of lexical and grammatical constructs, understanding the semantics of words can become an important stage in the successful construction of social interaction.

**Key words:** adolescence; education; identity; lexicon; personality; psycholinguistics; vocabulary

Ref.: 5 titles

**Введение.** Проблема формирования идентичности является одной из наиболее актуальных в современном обществе, особенно в отношении юношей, находящихся на переходном этапе своего развития, меняющих социальные роли и принимающих новые правила своего существования. Одним из ключевых факторов, влияющих на идентичность юношей, является языковая среда, в которой они выросли. Язык является не только средством коммуникации, но и отражением культурных ценностей и традиций. Юноши, выросшие в разных языковых средах, могут иметь различную идентичность и отношение к своей культуре. Важным психологическим процессом, который присутствует в формировании идентичности юношей, является самоопределение. Юноши стремятся определить свое место в обществе и найти свое место в жизни. Они могут использовать различные стратегии самоопре-

деления, такие как сравнение с другими, принятие роли, определение своих целей и ценностей. Психолингвистический аспект изучения самоописаний даёт возможность понять, как язык и уровень образования юноши может влиять на формирование его идентичности и гармоничность её развития, на развитие адекватной самооценки и успешности в социальной адаптации. Богатый словарный запас и возможность более свободного оперирования лексико-грамматическими конструктами, понимание семантики слов может стать важным этапом в успешном построении социального взаимодействия. В целом, формирование идентичности юношей является сложным процессом, который зависит от многих факторов. Результаты анализа этих факторов могут быть использованы для разработки эффективных методов и технологий работы с юношами, направленных на формирование положительной идентичности и успешной адаптации в обществе.

**Основная часть.** Вопрос идентичности, как целостности личности, тождественности и непрерывности нашего Я, является полем исследования многих гуманитарных наук: психологии, философии, социологии и т.д. Однако, не смотря на то, что зачастую подходы понимают идентичность в качестве, целостности и постоянства личности, многим людям не всегда понятны мотивы собственных поступков, и не каждый человек будет делиться с окружающими результатами своего сознания. В особенности это может касаться юношеского возраста.

Юношеский возраст является периодом активного формирования идентичности. В это время человек становится особенно уязвим, ведь происходят всевозможные перестройки организма и личности. Юноши как бы попадают в «новый мир», где необходимо принимать непривычные роли, изучать новые правила теперешнего положения, а главное изучать себя и свой внутренний мир, соотнося его с ранее существовавшим и изменившимся видением реальности. Возникает потребность определить свое «место под Солнцем» и социальной среде. Результатом восприятия себя, как социально-перцептивного процесса, выступает идентичность самому себе, что, по мнению Э. Эриксона, является главным достижением юношеского возраста. При этом Эрик Эриксон считает, что для юношеского возраста характерен кризис иден-

тичности. В рамках этого кризиса, юноша должен решить задачи, связанные с формированием собственного образа, созданного в прошлом и стыкующегося с будущим, принятие этого целостного образа другими, уверенность в согласованности внутренних и внешних планов этой целостности.

Эриксон Эрик считал, что идеальным вариантом преодоления кризиса, в юношеском возрасте, является формирование эго-идентичности [1, с. 342]. В этом возрасте у юношей складывается полное представление о себе как о личности, тождественной себе и другим. В юности процесс оценивания и сравнения себя с теми характеристиками, которые приписывают юноше другие, дает ощущение собственной уникальности, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным «Я», целостный образ себя.

В отечественной психологии В. И. Слободчиков утверждает, что юношеский возраст — период индивидуализации, который характеризуется поиском себя, своего места в мире, построением своего мировоззрения. В этот период человек становится автором в определении и реализации своего собственного способа жизни, который основывается на представлении о себе и восприятии себя молодым человеком [2, с. 39—51].

Одним из ключевых факторов, влияющих на формирование идентичности юноши, является его языковая среда и окружение. Юноши, которые живут в семьях с более высоким уровнем образования и имеют доступ к образовательным ресурсам, получают больше возможностей для развития своих языковых навыков и расширения своего словарного запаса. Кроме того, уровень образования может влиять на способ восприятия и формирования культурных стереотипов. Люди с высшим образованием часто имеют более широкий кругозор и понимание различных культурных традиций, что может влиять на их представления о собственной идентичности.

Использование определенного языка может отражать социальный статус и культурную принадлежность человека. Использование определённых речевых конструкций, специфических для определенного места жительства, лексики акцента, может свидетельствовать о принадлежности к конкретной культуре и социальной группе, что даёт человеку чувство принадлежности и причастности.

Именно на социальное взаимодействие в основном делают упор специалисты из различных отраслей научного знания.

Для лингвистики в последнее время характерен поиск своих определённых аспектов идентичности и связанных с ней процессов самоидентификации [3, с. 92—102]. Изучение идентичности и возможности её рассмотрении в лингвистическом аспекте, описывается в основном в контексте социального конструкционизма. Его последователи продвигают идею о том, что социально значимые категории, такие как возраст, пол, культурная и религиозная принадлежности, к которым человек имеет возможность себя отнести, являются дискурсивно зависимыми, возникающими в процессе коммуникации, другими словами можно сказать, что идентичность не есть объективный феномен, отражаемый лишь в деятельности, а представляется создаваемой в процессе этой деятельности структурой [4, с. 291—293]. Что, в общем, может найти своё отражение и в самоописаниях юношей.

В психолингвистике также существует несколько подходов, рассматривающих понятие идентичности. Одним из наиболее распространенных подходов является социально психологический, который рассматривает идентичность как продукт социальных взаимодействий и коммуникации. Согласно этому подходу, идентичность формируется через языковую деятельность и социальные взаимодействия. Люди используют язык для выражения своих убеждений, ценностей и норм, которые определяют их личность. Кроме того, язык есть средство коммуникации, позволяющее человеку устанавливать связи с социумом. Именно поэтому получение образования и расширение словарного запаса, понимание семантики слова, способствует возможности более детального описания себя и успешности построения социального взаимодействия.

Целью нашей научной работы стал анализ психолингвистического аспекта идентичности в самоописаниях юношей. Для этого нами были выделены следующие задачи: изучение самоописаний юношей, анализ психолингвистического аспекта идентичности, анализ степени выраженности идентичности.

В исследовании приняло участие 120 человек в возрасте от 17 до 21 года, из которых 19 юношей и 101 девушка, обучающиеся на I, II и IV курсах факультета психологии.

В качестве базы для изучения самохарактеристик нами была использована методика «Кто я?», разработанная М. Куном и Т. Мак-Партлендом в 1954 году и адаптирована Т. В. Румянцевой в 2006 году. В рамках интерпретации теста можно определить большое количество идентичностей: половую, духовную, социальную, семейную, физическую индивидуальную и т. д.

Прямо выраженное описание идентичности представляет собой прямое определение одной из идентичностей. При использовании косвенного описания идентичности явно не выражается процесс самоидентификации. В таком случае можно говорить о менее осознаваемой и вытесняемой части личности. Если же идентичность не выражена вовсе, то можно предполагать о недостаточном её развитии либо глубоком вытеснении.

Анализ психолингвистического аспекта идентичности, предлагаемый данной методикой, включает в себя то использование каких частей речи и то, какой содержательный аспект самоидентификации доминирует в самоописаниях человека.

Превалирующее использование существительных говорит о потребности человека в постоянстве, отсутствие существительных говорит о недостаточной ответственности человека.

Преобладание прилагательных, говорит о демонстративности и эмоциональности человека. Отсутствие же прилагательных говорит о слабой дифференцированности идентичности.

Преобладание глаголов свидетельствует об активности и самостоятельности личности, отсутствие же глаголов, наоборот, говорит о низкой уверенности в себе. [5]

Как уверяют создатели методики, существительные и прилагательные являются самыми часто встречающимися частями речи, что подтвердилось и в нашем исследовании.

О гармоничном типе психолингвистического описания говорит использование примерно в равной степени всех трёх частей речи.

Результаты, полученные нами в ходе исследования, подверглись психолингвистическому анализу. Всего нами было получено 2625 характеристик, 811 из которых попадают на диапазон 17—18 лет, 883 — на диапазон 18—19 лет и 931 — на диапазон 20—21 года.

После проведения анализа самохарактеристик юношей, нами было обнаружено, что для юношей 17—18 лет характерно использование в большей степени прилагательных (435 характеристик из 811 характеристик), что составляет 53,6 %. Следующими по частоте использования стали существительные (267 характеристик из 811), что составило 32,9 %. Глаголы стали самыми наименее встречающимися частями речи (109 характеристик из 811), что составило 13,4 %.

Самой распространённой идентичностью для юношей этого возраста с тала половая идентичность. Характерно в большей степени прямое описание половой идентичности (19 респондентов из 40), что составило 47,5 %, косвенное описание идентичности характерно для 17 респондентов (42,5 %), отсутствие описания идентичности характерно для 4 респондентов (10 %).

Следующая по распространённости — семейная идентичность (87 %). Профессиональная идентичность характерна для 13 % Испытуемых.

Следует также отметить, что юноши, использующие большее количество характеристик для описания себя, включают в список ответов на вопрос «Кто я?», большее количество идентичностей. Помимо описанных выше качеств, они включают национальную и религиозную идентичности.

Данные, полученные нами у респондентов в возрасте 17—18 лет, свидетельствует о том, что юноши в этом возрасте в большей степени демонстративны, с тенденциями детскости, что может свидетельствовать о незрелости личности, акцентировании внимания на себе, своих отношений с окружающими. Юноши с большим количеством самохарактеристик обладают более глубоким уровнем рефлексии и словарным запасом, что помогло им составить более гармоничный портрет личности.

Анализ полученных нами данных у респондентов в возрасте 18—19 лет показывает, что для юношей этого возраста характерно преимущественное использование существительных (485 характеристик из 883), что составило 54,9 %. Следующими по частоте использования стали прилагательные (315 характеристик из 883), что составило 35,6 %. Последними по распространённости стали глаголы (83 характеристики из 883) это составило 9,3 % от общего числа характеристик.

Юноши в этом возрасте также чаще всего в своих описаниях используют половую идентичность: прямое описание половой идентичности (29 респондентов из 40), что составило 72,5 %, косвенное описание идентичности характерно для 11 респондентов (27,5 %). Следующая по распространённости — семейная идентичность (87 %). Профессиональная идентичность характерна для 14,4 % испытуемых.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что для 18—19 летних юношей актуальна потребность в постоянстве и определённости.

К 2020—2021 году существительные всё так же преобладают над двумя другими частями речи (498 характеристик из 931; 53,4 %), однако в этом возрасте юноши в значительно большей степени используют глаголы (173 характеристик из 931), что составило 18,5 %. Было использовано 260 прилагательных, что составило 27,9 % от общего числа характеристик.

Половая идентичность по-прежнему выражена в большей степени: прямое описание половой идентичности (30 респондентов из 40), что составило 75 %, косвенное описание идентичности характерно для 7 респондентов (17,5 %), отсутствие описания идентичности характерно для 3 респондентов (7,5 %). Следующая по распространённости — семейная идентичность (90 %). Профессиональная идентичность характерна для 15 % испытуемых данной возрастной группы.

Следует также отметить, что юноши, использующие большее количество характеристик для описания себя, включают в список ответов на вопрос «Кто я?», большее количество идентичностей. Помимо описанных выше характеристик, они включают национальную и религиозную, социальную и гражданскую идентичности.

**Заключение.** Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что потребность в постоянстве и определённости продолжает быть актуальной у юношей, также наблюдается динамика и более гармоничный тип лингвистического описания с возрастом. В большей степени юношам свойственно описывать себя с помощью существительных, следующими по распространённости стали прилагательные. Глаголы используются юношами

в меньшей степени. Можно предположить, что более развитая способность к рефлексии и самоанализу, более высокий уровень образования, даёт возможность юношам формировать согласованный вариант идентичности. Слова и выражения, используемые юношами, являются отражением их восприятия мира и самих себя. Когда они говорят о себе, они выражают свои переживания, ощущения и мысли, которые формируют их индивидуальную картину мира и себя в нем. Умение оперировать большим количеством слов и степень образованности человека могут влиять на способ выражения мыслей и чувств, а также на способ восприятия мира и окружающих, что может отразиться на личностном самосознании.

Таким образом, психолингвистический анализ идентичности юношей помогает лучше понять этот процесс и роли, которые играет язык в формировании личности. Это может привести к улучшению восприятия культур и других людей и сформировать и здоровый и устойчивый личностный рост.

#### Список используемых источников

1. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых ; пер. А. Д. Андреева [и др.]. — М. : Прогресс, 1996. — 342 с.
2. Слободчиков, В. И. Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. — 1996. — № 5. — С. 39—51.
3. Лаппо, М. А. Языковые средства идентификации/самоидентификации как нечеткие (размытые) лингвистические множества. Дискретность и континуальность в языке и тексте : материалы Междунар. конференции «Континуальность и дискретность в языке и речи. Язык как живая система в исследовательских парадигмах современной лингвистики» / Новосибир. гос. педагогич. ун-т; под ред. Т. А. Трипольской. — Новосибирск : НПГУ, 2009. — С. 92—102.
4. LaBelle, S. Language and Identity. Introduction / S. LaBelle. — London ; N.Y. : Routledge, 2011. — С. 291—293.
5. Тест Куна — Макпартленд [Электронный режим] // Psylab: энциклопедия психодиагностики. — Режим доступа: [https://psylab.info/Тест\\_Куна\\_-\\_Макпартленда](https://psylab.info/Тест_Куна_-_Макпартленда). — Дата доступа: 14.04.2023.

**Н. А. Ястреб, К. А. Корякина**  
*Вологодский государственный университет,  
Вологда, Российская Федерация*

## **ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ О ХАРАССМЕНТЕ**

Статья посвящена гендерной специфике представлений студентов российских вузов о харассменте. Приводятся данные, полученные путем анонимного дистанционного анкетирования. Выявлено, что юноши чаще отрицают существование харассмента, редко с ним сталкиваются и в большей степени склонны рассчитывать только на собственные силы при решении сложных ситуаций. Девушки чаще сталкиваются с харассментом и понимают его шире, чем юноши. Студенты гендерно сбалансированных групп реже сталкиваются с харассментом и имеют более зрелые представления о нем.

**Ключевые слова:** высшая школа; гендерные стереотипы; домогательства; профессиональная этика; харассмент; этический кодекс.

Библиогр.: 21 назв.

**N. A. Yastreba, K. A. Koryakina**  
*Vologda State University, Vologda, Russian Federation*

## **GENDER SPECIFICITY OF PERCEPTIONS ABOUT HARASSMENT AMONG RUSSIAN UNIVERSITY STUDENTS**

The article is devoted to the gender specificity of perceptions about harassment among Russian university students. The data obtained by anonymous remote questioning are presented. It was revealed that young men more often deny the existence of harassment, face it less often and are more inclined to rely only on their own strength in solving difficult situations. Girls are more likely to encounter harassment and understand it more widely than boys. Students of gender-balanced groups are less likely to encounter harassment and have more mature ideas about it.

**Keywords:** university; gender stereotypes; harassment; professional ethics; code of ethics.

Bibliogr.: 21 titles.

**Введение.** Активное обсуждение термина «харассмент» началось в России в связи со скандалами в Голливуде и движением #MeToo. Однако проблема харассмента в академической среде и, в частности, в высшей школе, имеет долгую историю. Табуированность и исключение проблемы домогательств из пространства публичного обсуждения не означали ее отсутствие или неважность. Мы находим упоминания о домогательствах и их осуждение в художественной литературе (повесть И. И. Грековой «Кафедра» [1] или роман Л. С. Компус «Два семестра» [2]). Академическое сообщество, отличающееся в силу своей онтологии тесным взаимодействием большого количества людей и разнообразием властных отношений, способствует одновременно как «неуставным» взаимоотношениям, так и выработке собственных способов оздоровления, коррекции и защиты членов коллектива.

Термин «харассмент» представляет собой транслитерацию английского слова «harassment» («домогательство», «приставание»), которое происходит от французского «harasser», означавшего в XVII в. «загонять дичь», «натравить охотничью собаку на дичь». Понятие «сексуальные домогательства» («sexual harassment»), по-видимому, впервые применяется в академической среде в 1970-е гг. и приписывается нескольким сотрудницам Корнелльского университета в США [3]. Такой контекст отчасти определил то, что харассмент в основном ассоциируется с сексуальными домогательствами. Однако важно отметить, что сам термин шире и включает в себя «ряд неприемлемых форм поведения и практики или угрозы таковых — будь то единичный или повторный случай, — целью, результатом или возможным следствием которых является причинение физического, психологического, сексуального или экономического вреда, включая гендерное насилие и домогательства». В рамках данного исследования мы используем «харассмент» и «домогательства» как синонимы и трактуем их в широком смысле как нарушение личных границ и субординации, приставания, унижение и нарушение неприкосновенности частной жизни.

Проблема харассмент в высшей школе в последние годы начала активно исследоваться. В работах, посвященных гендерным аспектам харассмента, преобладают исследования женщин [4].

Практические все исследования харассмента в университетах выявляют зависимость частотности случаев домогательств у студентов и преподавателей от пола [5; 6; 7]. Ученые анализируют влияние гендерного неравенства на практики домогательств в университетах [8] и на возможность публичного заявления о харассменте в академической среде [9]. Отдельное внимание уделяется негативным последствиям харассмента для психики и физиологии столкнувшихся с ним студентов [10—13].

В России отношения к исследованиям харассмента неоднозначное. В настоящее время в российском законодательстве отсутствует понятие «харассмента» или его аналога, а также отсутствуют разработанные политики по противодействию ему. Конвенция Международной организации труда №190 «Об искоренении насилия и домогательств в сфере труда» к моменту написания статьи не была ратифицирована Россией. Согласно данным исследования специфики восприятия проблемы харассмента и различных форм домогательств на работе, проведенного ВЦИОМ, 70 % россиян не слышали термин харассмент, а более 80 % не сталкивались с домогательствами на работе. При этом в отношении к домогательствам был выявлен явный гендерный аспект. Авторы установили, что женщины более склонны считать оскорбительными неприличные ремарки в свой адрес и комментарии по поводу внешности, грубые шутки, нескрываемое разглядывание фигуры, вопросы и комментарии, касающиеся интимной жизни, нежелательные прикосновения, объятия, похлопывания [14].

В отечественной науке проведен целый ряд исследований проблемы харассмента на рабочем месте [15—17], в том числе в университетской и академической среде [18]. Актуализируется обсуждение необходимости введения этических кодексов в университетах [19]. Наиболее значимой представляется работа Ю. Е. Островской и О. А. Мирясовой, в которой был осуществлен анализ сайтов вузов на предмет наличия документов, направленных на противодействие харассменту, а также проведены интервью с преподавателями (обоих полов) и экспертами (включая обучающихся). На основе исследования авторы сделали вывод о том, что «в вузах, как и во многих других сферах занятости, жертвами гендерно обусловленного насилия и харассмента непропорцио-

нально часто оказываются женщины; на данное время харассмент в вузах чаще всего проявляется в домогательствах преподавателей-мужчин к студенткам-женщинам» [20, с. 16].

Указанные работы в основном затрагивают проблемы пространственности практик харассмента, их причины и способы противодействия им.

**Основная часть.** Цель нашего исследования — выявить различия в представлениях студентов и студентов вузов о харассменте, в частности определение ими содержания термина «харассмент», границ между приемлемыми и неприемлемыми действиями, понимание причин и способов противодействия домогательствам. Фиксирование разрывов в этих представлениях может помочь достижению взаимопонимания, без которого невозможно решение проблемы харассмента.

Для того, чтобы получить относительно целостное представление о рассматриваемой нами социальной проблеме, мы провели анкетирование среди преподавателей, студентов и выпускников нашего университета.

Сама необходимость отвечать на вопросы о домогательствах может быть травмирующим обстоятельством для респондентов. Важно, чтобы респондент чувствовал себя комфортно и уверенно. Необходимо было минимизировать принуждение к участию в опросе, которое неизбежно присутствует при централизованной организации такой работы. В связи с этим был выбран метод анонимного дистанционного анкетирования, причем анкета распространялась в студенческой среде через беседы учебных групп, общежитий и другие неформальные чаты.

Структура анкеты включала в себя вопросы о поле и возрасте респондента, а также о гендерном составе учебной группы, области наук и наличии у испытуемых опыта переживания домогательств. Каждый вопрос анкеты был рассмотрен в контексте этих пяти параметров. Вторую группу составили вопросы о реальности харассмента, уместностью его обсуждения (в том числе в СМИ), гендерных и иных стереотипах, границах и причинах домогательств, отношении к жертве. Завершающая группа вопросов касалась способов противодействия домогательствам. Для прояснения границ харассмента в понимании респондентов применя-

лись апофатический подход, то есть выявление того, что они не считают домогательствами. Позиции студентов относительно ключевых проблем и стереотипов определялись при помощи пятиступенчатой шкалы Ликерта.

Эмпирическое исследование было проведено в 2022 г. На предложение заполнить анкету откликнулся 250 человек, в том числе 14 преподавателей и сотрудников вуза. В конечную выборку попали 236 анкет студентов и выпускников последних лет. Учитывая, что выборка оказалась неоднородной, так как 79 % опрошенных составили студентки, можно сказать, что в исследовании проявился в основном женский взгляд на проблему харассмента, однако немалое количество мужчин, заполнивших анкеты, позволяет нам проводить сравнение и делать осторожные выводы.

В исследованиях харассмента обязательным этапом является определение в выборке респондентов, переживших опыт домогательств. Структурный состав этой группы помогает выявить проблемные точки в процессах межличностных отношений. Отличие их взглядов от представлений студентов, не сталкивавшихся с харассментом, помогает понять сложности взаимоотношений жертвы домогательств с обществом. В данном исследовании 14,1 % опрошенных студентов указали, что сталкивались с харассментом в университете. Среди девушек доля студенток, переживших такие ситуации, составила 15,4 %, среди юношей — 8,7 %. Студенты технических направлений в два раза чаще сталкивались с харассментом по сравнению с гуманитариями (20,8 % и 10,8 % соответственно). Среди студентов технических направлений, переживших случаи харассмента, подавляющее большинство составляют девушки (87,5 %).

О том, что им известно о случаях харассмента, заявили 41,3 % юношей и 48,4 % девушек. Среди этих случаев доминируют ситуации, возникающие между студентами (76 %). Наиболее благоприятной для харассмента средой оказались социальные сети. 70,3 % девушек и 63 % юношей указавших, что им известны случаи харассмента, отметили, что они происходили в социальных сетях и онлайн-переписке. О случаях харассмента, происшедших в университете, известно 54,9 % девушек и 36,8 % юношей. Отдельные респонденты указывали на случаи домогательств

в общежитии и за пределами университета, но их доля в выборке оказалась менее 10 %. Это расходится с результатами европейских исследований, где большая часть домогательств приходится на общежитие [21].

Анализ результатов показал, что девушки не только чаще сталкиваются с харассментом, что подтверждается и зарубежными коллегами, но и лучше осведомлены о случаях домогательств, произошедших с другими. При этом домогательства в социальных сетях являются наиболее распространенными и в равной степени актуальны для студентов обоих полов. Фактором риска выступает гендерное неравенство в группах, причем как в ту, так и в другую сторону. В гендерно несбалансированных студенческих группах обучающиеся значительно чаще сталкиваются с харассментом, причем наиболее уязвимыми являются девушки, обучающиеся в преимущественно мужских группах.

Гендерная специфика в представлениях студентов о харассменте проявилась себя в первом же варианте ответа первого содержательного вопроса. 67,4 % мужчин заявили о том, что харассмент в высшей школе отсутствует. Среди женщин отрицают существование харассмента 50 % респонденток. При ответе на этот вопрос также проявился фактор гендерного баланса группы. В группах, где значительно больше либо мужчин, либо женщин, отсутствие харассмента отметили 55 % и 50 % студентов соответственно. Среди респондентов, обучающихся в гендерно сбалансированных группах, 81 % опрошенных отметили, что харассмент в высшей школе отсутствует, и только 5 % отметили, что сталкивались с домогательствами.

В определении того, какие практики являются или не являются харассментом, гендерная специфика проявилась не во всех вопросах. Более 80 % и девушек, и юношей считают харассментом дискриминацию по полу и возрасту, национальности, а также буллинг. При этом студенты и студентки по-разному относятся к ухаживаниям и комплиментам. Их не считают проявлением харассмента 65,2 % мужчин и 30,8 % женщин. То, что для юноши является нормальным проявлением внимания и симпатии, может быть воспринято как домогательства девушкой.

В целом студенты негативно относятся к комментариям по поводу внешнего вида и фигуры, но юноши в два с половиной раза чаще, чем девушки, отмечали, что не считают их харассментом (41,3 % против 16,5 %). Девушки чаще считают харассментом комментарии по поводу интеллектуального и культурного уровня, а также сексистские высказывания. Также заметно различие в отношении к непристойным анекдотам. Их не считают харассментом 28,2 % юношей и только 7,45 % девушек. Показательно, что в последнем открытом вопросе, где респондентам было предложено написать об известном им случае харассмента, сразу трое девушек, обучающихся по техническому направлению, рассказали о неуместном анекдоте преподавателя. Для преподавателя в этом не было ничего предосудительного, но студентки сочли такое поведение неуместным и возмутительным. Очевидно, что такое расхождение во мнениях относительно повседневных практик может быть причиной конфликтов и травмирующих ситуаций. Думается, что данную проблему можно решить прояснением границ между допустимыми и недопустимыми внутри университета отношениями.

Понимание причин харассмента выступает важнейшей составляющей представлений студентов. 54 % всех респондентов назвали причиной харассмента наличие власти у преподавателей в отношении студентов, у руководителей в отношении подчиненных. Однако мнения юношей и девушек в этом вопросе разделились. Девушки чаще всего причиной харассмента называли наличие власти у преподавателей в отношении студентов, у руководителей в отношении подчиненных (63,3 %) и гендерное неравенство (21,3 %). Юноши на первое место поставили человеческую природу (39,1 %), на второе — наличие власти (34,9 %), на третье — распушенность молодежи (23,9 %).

Юноши и девушки по-разному оценивают влияние гендерного неравенства на появление харассмента. Такую причину указали 21,3 % студенток и только 8,7 % студентов мужского пола. При этом в учебных группах, где мужчин намного больше, чем женщин, ни один респондент не счел гендерное неравенство причиной харассмента. Это может свидетельствовать о разном весе, который имеют гендерные проблемы для студентов. Ситуация, когда для одной части студенческого коллектива (девушек) проблема ген-

дерного неравенства важна, в том числе как потенциальный фактор домогательств, а другая часть (юноши) не видит в ней источника опасности, может приводить не только к отсутствию взаимопонимания, но и к обесцениванию взглядов и переживаний студентов.

При этом юноши чаще, чем девушки, видят причины харассмента в моральных качествах молодежи и человеческой природе. Такие представления вызывают опасения, так как они могут способствовать закреплению стереотипов о виновности жертвы домогательств в их появлении.

Ряд вопросов анкеты касался поведения студентов в случае харассмента и способов его профилактики. Наиболее заметными стали гендерные различия в отношении действий в ситуации домогательства. Большинство студентов, столкнувшись с харассментом, поделится этим с членами семьи (40,1 %), однако только 23,9 % юношей готовы обсуждать такие проблемы со своей семьей. Девушки выбирают такой способ в два раза чаще, к семье обратится 44,1 % респондентов женского пола. Юноши в большей степени полагаются на себя. Среди всех опрошенных мужчин 50 % ответили, что попытаются справиться с проблемой самостоятельно, никому не рассказывая. Для сравнения доля таких респонденток среди девушек составила всего 22,9 %. Влияние других параметров, т. е. пола, возраста, области наук и гендерного состава группы в этом случае находится в пределах погрешности. В связи с этим можно сделать вывод, что действия студентов, столкнувшихся с харассментом, напрямую связаны с их полом. Девушки в большей степени защищены более доверительными семейными отношениями, а юноши более склонны никому не рассказывать о харассменте и полагаться только на свои силы. Данное расхождение объяснимо, но не оправдано, так как создает повышенные риски. Юноши, замыкаясь в себе и не всегда имея достаточно опыта и возможностей для решения проблемы, могут усугублять последствия харассмента для собственной психики. Девушки, в свою очередь, зависят от конструктивных отношений в семье, у членов которой может просто не быть достаточных знаний для решения проблемной ситуации. Это особенно важно отметить, так как в целом студенты не готовы обращаться к психологу по поводу харассмента. Только 21,3 % девушек и 13 % юношей допускают такой вариант.

Готовность к решению проблемы внутри университета является важным критерием зрелости и функциональности академического сообщества. Девушки в целом более оптимистично смотрят на возможность получения поддержки со стороны вуза в сложной ситуации. 42,6 % студенток считают, что им смогут помочь куратор или преподаватель, а 29,3 % из них готовы обратиться к руководителю структурного подразделения или в отдел кадров. Только 15 % юношей сказали, что могут выбрать такой вариант действий. Студенты обоих полов одинаково считают необходимым регламентирование отношений людей в университетском коллективе для предотвращения харассмента, только 12,8 % опрошенных высказались против этого. В качестве способов воздействия чаще всего назывались документы федерального и вузовского уровня, такие как Трудовой кодекс (21,1 %), устав университета (39 %), этический кодекс (37,2 %).

**Заключение.** Юноши и девушки по-разному воспринимают содержание, причины и способы решения проблемы харассмента. Юноши чаще отрицают существование харассмента, реже с ним сталкиваются и в большей степени склонны рассчитывать только на собственные силы при решении сложных ситуаций. В качестве причин харассмента они чаще называют распущенность молодежи и человеческую природу. Девушки чаще сталкиваются с харассментом, понимают его шире, чем юноши. Они в большей степени склонны считать домогательствами комментарии по поводу внешнего вида, фигуры, интеллекта, а также сексистские высказывания. При этом девушки более готовы рассказывать о харассменте как за пределами университета (семье), так и внутри (друзьям, кураторам, сотрудникам и преподавателям вуза). Несмотря на то, что исследования подтверждают наличие гендерных различий в отношении харассмента, нужно понимать, что эти закономерности носят статистический характер. Крайне опасно превращать их в стереотипы, так как с домогательствами может столкнуться человек любого пола, возраста и социального статуса.

Важный вывод связан с выявленным влиянием гендерного баланса учебной группы на практики харассмента. В сбалансированных группах ни один из участников опроса не считает харассмент нормальным явлением или проблемой, которую невозможно

решить. Такие студенты также проявляют более зрелую позицию в понимании причин харассмента и реже считают, что жертва харассмента несет ответственность за создание ситуации, в которой он стал возможен. По-видимому, гендерный состав воздействует не только на межличностные отношения в группе, но и на взаимоотношения обучающихся с преподавателями и другими студентами. Влияние гендерного баланса группы на деструктивные формы поведения и устойчивость к ним требует отдельного более подробного исследования.

Необходимо отметить единодушие, которое проявилось в отношении к харассменту у представителей разных направлений и профилей подготовки. Гипотеза о том, что студенты социально-гуманитарных, естественнонаучных и технических отделений поразному оценивают проблему харассмента, в данном исследовании не подтвердилась. Очевидно, что именно гендерные различия здесь являются определяющими, и разница в представлениях «физиков» и «лириков» проявлялась только тогда, когда на том или ином направлении подготовки наблюдалось доминирование студентов того или иного пола.

В зону возможностей администрации вуза входит выравнивание представлений студентов о харассменте, что может помочь предотвратить множество неприятных ситуаций, возникающих из-за неопределенности по поводу того, какие практики являются харассментом, а какие нет. Думается, что фиксация базовых определений и отношения вуза к практикам домогательств даже в документах, не имеющих юридической силы (этические кодексы или руководства) будет полезна для решения той части проблемы домогательств в вузах, которая происходит от незнания. Для более полного понимания представлений о харассменте и отношения к нему внутри университетского сообщества необходимо комплексное исследование коллективов университетов, включая группы обучающихся, преподавателей и администраторов.

#### Список цитируемых источников

1. Грекова, И. Кафедра. Повести / И. Грекова. — М. : Совет. писатель, 1983. — 543 с.
2. Колпус, Л. С. Два семестра / Л. С. Колпус. — Таллинн : Эсти Раамат, 1969. — 296 с.

3. *Baker, C. N.* The women's movement against sexual harassment / C. N. Baker. — Cambridge: Cambridge University Press, 2008. — 286 p.

4. *Sojo, V. E.*, Harmful workplace experiences and women's occupational well-being: a meta-analysis / V. E. Sojo, R. E. Wood, A. E. Genat // *Psychology Women Quarterly*. — 2016. — № 40 (1). — P. 10—40.

5. *Nielsen, M.* Sexual harassment: prevalence, outcomes, and gender differences assessed by three different estimation methods / M. Nielsen, B. Bjørkelo, G. Notelaers, S. Einarsen // *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*. — 2010. — № 19 (3). — P. 252—274.

6. *Bondestamand, F.* Sexual harassment in higher education — a systematic review / F. Bondestamand, M. Lundqvist // *European Journal of Higher Education*. — 2020. — Vol. 10. — № 4. — P. 397—419.

7. *Agardh, A.* Sexual harassment among employees and students at a large Swedish university: who are exposed, to what, by whom and where — a cross-sectional prevalence study / A. Agardh, G. Priebe, M. Emmelin [et al.] // *BMC Public Health*. — 2022. — № 22. — P. 5—14.

8. *McCarry, M.* The equality paradox: sexual harassment and gender inequality in a UK university / McCarry, C. Jones // *Journal of Gender Studies*. — 2022. — Vol. 31. — No 8. — P. 928—940.

9. *Kirkner, A. C.* Faculty and staff reporting & disclosure of sexual harassment in higher education / A. C. Kirkner, K. Lorenz, L. Mazar // *Gender and Education*. — 2022. — Vol. 34. — P. 199—215.

10. *Aгазадзе, Н.* Психологическое притеснение (харассмент) на рабочем месте и проблемы психического здоровья, сопровождающиеся суицидальными тенденциями [Электронный ресурс] / Н. Агазадзе // *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* — 2013. — № 3 (20). — Режим доступа: [http://mprj.ru/archiv\\_global/2013\\_3\\_20/nomer/nomer18.php](http://mprj.ru/archiv_global/2013_3_20/nomer/nomer18.php). — Дата доступа: 27.01.2023.

11. *Sivertsen, B.* Sexual harassment and assault among university students in Norway: a cross-sectional prevalence study / B. Sivertsen, M. B. Nielsen, I. L. H. Madsen [et al.] // *BMJ Open*. — 2019. — № 9 (6). — P. 1—10.

12. *Rugulies, R.* Onset of workplace sexual harassment and subsequent depressive symptoms and incident depressive disorder in the Danish workforce / Rugulies R [et al.] // *Journal of Affect Disord.* — 2020. — Vol. 277. — P. 21—29.

13. *Bloom, B. E.* Employees, Advisees, and Emerging Scholars: A Qualitative Analysis of Graduate Students' Roles and Experiences of Sexual Violence and Sexual Harassment on College Campuses / B. E. Bloom [et al.]. — *Sexuality&Culture*. — 2021. — Vol. 25. — P. 1653—1672.

14. Исследование специфики восприятия проблемы харассмента и различных форм домогательств на работе [Электронный ресурс]. — [https://wciom.ru/fileadmin/user\\_upload/20210429\\_Doklad\\_Daudrikh\\_KHarassment.pdf](https://wciom.ru/fileadmin/user_upload/20210429_Doklad_Daudrikh_KHarassment.pdf). — Дата доступа: 12.03.2023.

15. *Балабанов, С. С.* Сексуальные домогательства на работе в России / С. С. Балабанов, З. Х. Саралиева // *Вестн. Нижегород. ун-а им. Н. И. Лобачевского. Сер. «Социальные науки»*. — 2010. — № 1 (17). — С. 7—12.

16. *Петров, В. Е.* Харассмент как социально-психологический феномен и проблематика отношений между сотрудниками полиции противоположного пола / В. Е. Петров // *Наука и практика*. — 2014. — № 1 (58). — С. 206—209.

17. Харитонов, М. М. Понятие сексуального домогательства (харассмента) и механизмы противодействия ему в трудовом праве России / М. М. Харитонов // Право : журн. Высш. школы экономики. — 2019. — № 3. — С. 52—75.

18. Войта, У. А. Нужно ли России ратифицировать Конвенцию МОТ Международной организации труда №190 «Об искоренении насилия и домогательств в сфере труда»? У. А. Войта // Эволюция российского права : материалы XX Международ. науч. конф. молодых ученых и студентов / Урал. гос. юрид. ун-т. — Екатеринбург : Изд-во УрФУ, 2022. — С. 590—598.

19. Дремова, О. В. Этические кодексы в университетах: что и как они регулируют? / О. В. Дремова, С. К. Бекова // Образоват. политика. — 2021. — № 1 (85). — С. 88—98.

20. Островская, Ю. Е. Проблема харассмента в высшей школе. Предпосылки для профсоюзной работы по продвижению ратификации Конвенции МОТ № 190 [Электронный ресурс] / Ю. Е. Островская, О. А. Мирясова. — Режим доступа: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/moskau/17073.pdf>. — Дата доступа: 12.03.2023.

21. Agardh, A. Sexual harassment among employees and students at a large Swedish university: who are exposed, to what, by whom and where — a cross-sectional prevalence study / A. Agardh, G. Priebe, M. Emmelin [et al.] // BMC Public Health. — 2022. — № 22. — P. 5—14.

УДК: 159.923

**Т. Е. Яценко, В. А. Криворученко**

*Барановичский государственный университет,  
г. Барановичи, Республика Беларусь*

## **ХАРАКТЕРИСТИКИ КРЕАТИВНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

В статье актуализирована проблема развития креативного потенциала личности студентов и создания условий для формирования у студентов просоциальной направленности применения креативности. Систематизированы виды креативности, представленные в современных психологических исследованиях. Описаны результаты эмпирического исследования личностной, социальной, образной и антисоциальной креативности студентов. Приведены установленные половые различия в видах креативности современных студентов.

**Ключевые слова:** личностная креативность, антисоциальная креативность, социальная креативность, образная креативность, студенты, университет.

Библиогр.: 13 назв.

---

© Яценко Т. Е., Криворученко В. А., 2024

**T. E. Yatsenko, V. A. Krivoruchenko**  
*Institution of Education "Baranavichy State University",  
Baranovichy, the Republic of Belarus*

## **CHARACTERISTICS OF CREATIVITY OF MODERN REGIONAL UNIVERSITY STUDENTS**

The article actualizes the problem of developing the creative potential of the personality of students and creating conditions for the formation of a pro-social orientation in the application of creativity among students. The types of creativity presented in modern psychological research are systematized. The results of an empirical study of students' personal, social, figurative and antisocial creativity are described. The established gender differences in the types of creativity of modern students are given.

**Key words:** personal creativity, antisocial creativity, social creativity, figurative creativity, students, university.

Ref.: 13 titles.

**Введение.** Креативность в современном мире рассматривается как одна из приоритетных характеристик личности специалиста, обеспечивающая его мобильность, легкость адаптации к новым профессиональным условиям, способность решения сложных профессиональных задач, способность к генерированию новых подходов к решению задач.

Вместе с тем, в современных психологических исследованиях рассматривается феномен антисоциальной креативности, при которой креативный потенциал личности направляется на реализацию деструктивных поступков при игнорировании социальных, нравственных и правовых норм с целью достижения эгоистических целей. В связи с этим представляется важным исследование креативной личности с точки зрения попадания ее в группу риска в аспекте потенциальной готовности к воспроизводству поведения, нарушающего личностные границы других людей, приносящего им вред и носящего асоциальный характер. К таким асоциальным проявлениям может быть отнесена агрессивность, которая принимает форму причинения физического вреда другому человеку, его психологического травмирования, создания препятствий на пути его полноценной конструктивной самореализации.

Среди ученых, изучающих место креативности в структуре личности, взаимосвязь креативности с личностными особенностями, в частности, мотивацией, следует отметить Д. Б. Богоявленскую [1], Л. Б. Ермолаеву-Томину [2], Е. П. Ильина [3], В. Э. Мильмана [4], А. М. Матюшкина [5], М. С. Семилеткину [6]. Половые различия креативности подростков и юношей, ее взаимосвязь с педагогическими способностями, уровнем развития познавательных процессов, речевыми способностями, социальным интеллектом и способностью адаптировать материал изучала Г. И. Руденко [7]. О. В. Маркевич, М. Н. Золоткова исследовали психолого-педагогические аспекты развития креативности в юношеском возрасте [8].

Среди белорусских ученых следует отметить А. П. Лобанова — исследовал креативное развитие личности в парадигме креативности как дивергентного мышления Дж. Гилфорда, выявил взаимосвязь креативных типов в общей структуре креативности [9]; Е. Ф. Нестер — изучала взаимосвязь креативности и стиля мышления у студентов [10]; А. Н. Терешкову — исследовала развитие креативного мышления в юношеском возрасте [11]; Г. С. Авакяна — изучал развитие креативных способностей студентов [12].

Соответственно, актуальным направлением воспитательно-го процесса в высшей школе выступает развитие креативного потенциала личности студентов, создание условий для его конструктивной реализации, формирование просоциальной направленности креативной деятельности студентов и профилактика у студентов асоциальной мотивации применения собственной креативности.

**Основная часть.** Креативность — это «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [13, с. 222]

На основе анализа различных научных подходов к пониманию сущности креативности можно выделить шесть ее видов:

– невербальная креативность (характеризуется развитием объемно-пространственного мышления, художественно-образного и др., которое проявляется в процессе создание творческих продуктов

деятельности). Оценка данного вида креативности происходит с помощью анализа таких показателей как беглость, гибкость и оригинальность;

- вербальная креативность (нестандартное использование речевых инструментов, вследствие чего создаются новые идеи и принимаются креативные решения);

- эмоциональная креативность (способность к творческому преобразованию эмоций, обычно в сфере искусства);

- социальная креативность (умение находить новый и оригинальный подход для решения социально значимых задач и проблем в сфере взаимодействия людей);

- личностная креативность (индивидуальные проявления в характерологической, мотивационной и поведенческой сфере личности человека, подход жизни которого лишен шаблонного и стандартного отношения к происходящему);

- антисоциальная креативность (является противоположностью предыдущих видов и характеризуется разрушающей силой и деструктивностью применения).

Исследование было проведено на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 100 студентов в возрасте от 17 до 21 лет, из которых 50 юношей и 50 девушек юношеского возраста. В исследовании были использованы следующие методики: «Опросник креативности» Д. Джонсона (адаптация Е. Е. Туник) — нацелен на диагностику личностной креативности, мыслительных и личностных качеств креативного человека; «Тест креативности» П. Торранса — ориентирован на диагностику образной креативности; «Определение социальной креативности личности» (А. В. Батаршев); «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (Н. В. Мешкова, С. Н. Ениколопов, О. В. Митина, И. А. Мешков). Для установления половых различий в уровне выраженности видов креативности у студентов мы вычисляли параметрический критерий различий Стьюдента.

*Рассмотрим характеристики личностной креативности студентов:*

- средний уровень чувствительности к проблеме, предпочтения сложностей (80 %), т. е. способности ощущать тонкие, неопределенные, сложные особенности окружающего мира;

– средний уровень беглости мышления (45 %), т. е. способности выдвигать различные идеи в заданных условиях;

– средний уровень гибкости (82 %) и находчивости, изобретательности (57 %). У студентов периодически проявляется способность предлагать разные виды, типы, категории идей. Они легко могут поменять один фокус зрения (подход) на возможный другой, предлагать дополнительные идеи, версии или решения;

– высокий уровень воображения, способности к структурированию (83 %) и сформированности уверенного стиля поведения с опорой на себя, самодостаточного поведения (89 %). Обладают способностью демонстрировать поведение, которое является неожиданным, оригинальным, но полезным для решения проблемы, а также имеют способность проявлять уверенность в решениях, несмотря на возникшие затруднения, брать на себя ответственность за нестандартную позицию, мнение, содействующее решению проблемы;

– средний уровень независимости, нестандартности (51 %). Студенты способны воздерживаться от принятия первой в голову, типичной, общепринятой позиции, выдвигать различные идеи и выбирать лучшую.

Имеет место тенденция к различиям между юношами и девушками в уровне гибкости мышления ( $t = 1,74, p = 0,08$ ). Уровень гибкости мышления у юношей выше, чем у девушек.

*Для студентов регионального университета свойственен средний уровень социальной креативности (88 %).* Студенты в средней степени обладают способностью к гибкой организации новых форм социального взаимодействия и быстрому разрешению проблемных ситуаций. Им свойственно в средней степени стремление к социальной активности, расширению кругозора, повышению уровня образованности, совершенствованию знаний.

Девушки отличаются более высоким уровнем социальной креативности, чем юноши ( $t = 5,92, p = 0,01$ ). Это может быть связано с тем, что девушки отличаются большей коммуникабельностью, чувствительностью к социальным оценкам и желанием производить позитивное впечатление на других людей.

*Рассмотрим характеристики образной креативности студентов регионального университета:*

– средний уровень беглости мышления (100 %). Юноши и девушки могут генерировать за маленький промежуток времени

достаточно много идей для решения задачи. Средняя скорость мышления позволяет им достаточно оперативно решать простые или повседневные проблемы, но найти множество решений для трудных задач может быть для них затруднительным;

– высокий уровень оригинальности мышления (45 %). Студенты умеют выдвигать такие идеи, которые не являются шаблонами и стереотипами, отличаются от общепринятых и общеизвестных. Имеют высокие интеллектуальные показатели и, как правило. Они постоянно находятся в поиске чего-то нового и интересного. Способны выдвигать гениальные идеи, которые могли бы что-то изменить в мире;

– высокий уровень разработанности идей (92 %) и абстрактности идей (96 %). Студенты склонны заниматься конструктивной и изобретательской деятельностью, детально разрабатывать идеи. Могут обобщать и строить единое представление проблемы на основе простых, несвязанных знаний и идей, генерировать общие, сложные идеи на основе частных, простых элементов. Они способны создавать необычные образы из уже существующих элементов, выдвигать необычные идеи для существующей реальности, используя метод анализа и синтеза, который помогает им создавать отвлеченные идеи.

– высокий уровень сопротивления замыканию (89 %). Студенты способны длительное время оставаться открытыми новизне и разнообразию идей, достаточно долго откладывают принятие окончательного решения для того, чтобы совершить мыслительный скачок и создать оригинальную идею.

Юноши обладают оригинальностью ( $t = 6,09$ ,  $p = 0,01$ ) и разработанностью ( $t = 1,01$ ,  $p = 0,03$ ) мышления в большей степени, чем девушки. Беглость мышления ( $t = 1,62$ ,  $p = 0,09$ ) у девушек больше, чем у юношей.

*Рассмотрим склонность современных студентов регионального университета к антисоциальной креативности:*

– низкий уровень склонности к нанесению вреда (56 %). Студенты редко используют новые деструктивные методы решения, которые наносят ущерб другим людям. Их креативность редко может быть направлена против людей. То, есть они редко используют креативный подход к решению проблем в социальном взаимодействии с негативными намерениями;

– средний уровень склонности к использованию злых шуток (78 %). Для студентов злые шутки являются типичной частью общения с друзьями. Злые шутки рассматриваются ими как проявление юмора. Но в тоже время они могут извиняться и проявлять сочувствие к тому, кого обидели в процессе общения. Хотя злые шутки и несут в себе порой разрушительную силу, но в тоже время обычно не направлены на причинение вреда другим людям;

– средний уровень склонности к использованию лжи (84 %).  
Время от времени студенты используют шаблонные и типичные лжефакты;

– средний уровень склонности проявлять антисоциальную креативность (64 %). Студенты время от времени используют креативное мышление для сознательного и намеренного нанесения вреда другим людям.

Для юношей в большей степени, чем для девушек, характерно нанесение вреда другому человеку посредством применения своего креативного потенциала личности ( $t = 5,36, p = 0,01$ ). Юноши чаще лгут, чем девушки ( $t = 3,26, p = 0,01$ ), искажая факты. Юноши в большей степени, чем девушки, склонны к антисоциальной креативности ( $t = 6,09, p = 0,01$ ). Девушки чаще, чем юноши, обращаются к злым шуткам ( $t = 3,39, p = 0,01$ ).

**Заключение.** Таким образом, установлены:

1. Характеристики личностной креативности современных студентов: высокий уровень воображения, способности к структурированию, сформированности уверенного стиля поведения с опорой на себя, самодостаточного поведения. Средний уровень чувствительности к проблеме, предпочтения сложностей, беглости мышления, гибкости, находчивости, изобретательности, независимости, нестандартности.

2. Характеристики социальной креативности студентов: средний уровень социальной креативности.

3. Характеристики образной креативности студентов: высокий уровень оригинальности, разработанности, абстрактности мышления, сопротивления замыканию. Средний уровень беглости мышления.

4. Характеристики антисоциальной креативности студентов: средний уровень склонности к использованию злых шуток, лжи, интегрального показателя антисоциальной креативности. Низкий уровень склонности к нанесению вреда.

### Список цитируемых источников

1. *Богоявленская, Д. Б.* Психология творческих способностей : учеб. пособие / Д. Б. Богоявленская. — М. : Академия, 2002. — 320 с.
2. *Ермолаева-Томина, Л. Б.* Психология художественного творчества : учеб. пособие / Л. Б. Ермолаева-Томина. — М. : Академ. Проект, 2003. — 304 с.
3. *Ильин, Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2009. — 444 с.
4. *Мильман, М. Э.* Мотивация творчества и роста: Структура. Диагностика. Развитие / М. Э. Мильман. — М. : Миря и К<sup>О</sup>, 2005. — 166 с.
5. Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. — 1989. — № 6. — С. 29—33.
6. *Семилеткина, М. С.* Исследование особенностей мотивационно-смысловой сферы детей с различным уровнем креативности: автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / М. С. Семилеткина ; Моск. пед. гос. ун-т. — М., 1998. — 278 с.
7. *Руденко, Г. И.* Педагогическая одаренность в структуре интегральной индивидуальности (на школьниках разного пола) : автореф. ... дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / Г. И. Руденко. — Пермь, 1994. — 21 с.
8. *Маркевич, О. В.* Психолого-педагогические аспекты развития креативности в юношеском возрасте / О. В. Маркевич, М. Н. Золоткова // Актуальные вопросы научно-методической и учебно-организационной работы: практико-ориентированная и фундаментальная подготовка на первой и второй ступенях высшего образования : материалы Респ. науч.-метод. конф., Гомель, 15—16 марта 2018 г. : в 3 ч. / редкол.: отв. ред., И. В. Семченко [и др.] ; Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины. — Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2018. — Ч. 3. — С. 384—387.
9. *Guilford, J. P.* Creativity / J. P. Guilford // American Psychologist. — 1950. — № 5. — P. 444—454.
10. *Нестер, Е. Ф.* Взаимосвязь креативности и стиля мышления у студентов разных специальностей / Е. Ф. Нестер, О. С. Кононович // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участие ; под науч. ред.: В. И. Кочурко, А. Г. Иценко, Т. Е. Яценко. — Барановичи : БарГУ, 2021. — С. 142—149.
11. *Терешкова, А. Н.* Развитие креативного мышления у лиц юношеского возраста / А. Н. Терешкова // Творчество молодых, 2022 : сб. науч. работ студентов, магистрантов и аспирантов : в 3 ч. / редкол.: Р. В. Бородич [и др.] ; Гомел. гос. ун-т им. Ф. Скорины. — Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2022. — Ч. 2. — С. 233—236.
12. *Авакян, Г. С.* Развитие креативных способностей студентов / Г. С. Авакян // Вестн. Брест. гос. техн. ун-та. — 2003. — № 6. — С. 121—124.
13. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — М. : АСТ ; СПб. : Прайм-Евразия, 2009. — 811 с.

Т. Е. Яценко<sup>1</sup>, А. С. Лелес<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
г. Барановичи, Республика Беларусь*

<sup>2</sup>*Социально-педагогический центр г. Барановичи,  
г. Барановичи, Республика Беларусь*

## ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье раскрыта психологическая сущность благополучия в контексте различных подходов. Дифференцированы понятия «психологическое благополучие» и «субъективное благополучие». Описаны результаты исследования составляющих психологического благополучия как разновидности субъективного благополучия, а также видов субъективного благополучия у обучающихся высшей школы юношеского возраста. Указаны половые различия в субъективном благополучии юношей и девушек, имеющих социальный статус студентов.

**Ключевые слова:** субъективное благополучие, психологическое благополучие, юношеский возраст, высшая школа.

Библиогр.: 3 назв.

Т. Е. Yatsenko<sup>1</sup>, A. S. Leles<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Institution of Education "Baranavichy State University",  
Baranovichi, the Republic of Belarus*

<sup>2</sup>*Social and pedagogical center of Baranovichi, Baranovichi, the Republic of Belarus*

## CHARACTERISTICS OF THE SUBJECTIVE WELL-BEING OF A PERSON IN ADOLESCENT AGE

The article reveals the psychological essence of well-being in the context of various approaches. The concepts of «psychological well-being» and «subjective well-being» are differentiated. The results of the study of the components of psychological well-being as a kind of subjective well-being, as well as types of subjective well-being in students of higher school of youthful age are described. Gender differences in the subjective well-being of boys and girls with the social status of students are indicated.

**Key words:** subjective well-being, psychological well-being, adolescence, higher education.

Ref.: 3 titles.

**Введение.** Проблема субъективного психологического благополучия получает всё большее освещение в научных исследованиях: исследуются предикторы психологического благополучия, в т.ч. когнитивные способности (С. А. Водяха), психологическое благополучие студентов с особенностями психофизического развития (Н. А. Пешкова, Л. В. Симинякина), влияния креативной идентичности на психологическое благополучие студентов (С. А. Водяха), влияние регионального фактора (место проживания) на психологическое благополучие студентов (Д. С. Корниенко), влияние психологического благополучия на функционирование автобиографической памяти студентов (С. Н. Никишов, И. С. Осипова, Е. Г. Пронькина).

Выделяют несколько подходов к пониманию сущности психологического благополучия:

– *гедонистический* (психологическое благополучие трактуется как достижение удовольствия в различных жизненных сферах и переживание счастья, преобладание позитивного аффекта над негативным). В контексте данного подхода оперируют термином «субъективное благополучие», введенным Эд. Динер;

– *эвдемонистический* (психологическое благополучие понимается как полнота самореализации личности, нахождение баланса между социальными требованиями и сохранением собственной индивидуальности). В рамках данного подхода разработана модель психологического благополучия К. Рифф, в соответствие с которой психологическое благополучие достигается не посредством субъективного удовольствия, а осмысления жизни, достижения осознанности собственных целей, достижения гармонии в межличностных отношениях. Психологическое благополучие сопряжено с переживанием наполненности собственной жизни;

– *интегративный* (сочетание двух предыдущих подходов). В данном подходе представлена теория самодетерминации Р. Райана и Э. Диси, в которой психологическое благополучие рассматривается в аспекте удовлетворения базовых психологических потребностей: в автономии, компетентности и связи с другими людьми [1; 2].

Как отмечает Н. М. Голубева, в современных исследованиях всё чаще встречается позиция, согласно которой благополучие носит субъективный характер: оно не может быть измерено с опорой на объективные критерии при игнорировании личного опыта человека и внутренней системы координат личности, с которой она соотносит свое благополучие [3, с. 28]. Поэтому психологическое благополучие может быть рассмотрено как один из видов субъективного благополучия, наряду с физическим и социальным благополучием.

Может иметь место альтернативная позиция: рассмотрение субъективного благополучия как разновидности психологического благополучия, если трактовать последнее как включающее в себя оценку благополучия человека на основе внешних критериев. Это требует соответствующего диагностического инструментария.

**Основная часть.** Цель исследования — выявить половые различия в субъективном благополучии личности в юношеском возрасте.

Базой для проведения исследования выступил Барановичский государственный университет. Выборку исследования составили 100 студентов (35 юношей, 65 девушек).

Диагностический инструментарий:

– опросник «Психологическое благополучие личности» (К. Рифф в адаптации Т. Д. Шевеленковой и Т. П. Фесенко) — изучает составляющие благополучия (позитивное отношение с окружающими, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни, самопринятие, баланс аффекта, осмысленность жизни, человек как открытая система, автономия);

– «Шкала субъективного благополучия» (Г. Перуэ-Баду в адаптации М. В. Соколовой) — направлена на измерение эмоционального компонента субъективного благополучия или эмоционального комфорта;

– «Методика диагностики субъективного благополучия личности» (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова) — диагностирует виды благополучия (эмоциональное благополучие, экзистенциально-деятельностное благополучие, эго — благополучие, гедонистическое благополучие, социально-нормативное благополучие).

Характеристики психологического благополучия в юности:

1. По данным методики «Психологическое благополучие личности» (К. Рифф):

– преимущественно средний уровень позитивных отношений с окружающими (65 %), характеризующихся доверительностью, компромисностью, эмпатией;

– низкий уровень автономии (39 %), т. е. зависимость от мнения других людей, использование оценочных суждений других людей как критериев оценки собственной личности, подверженность социальному давлению на ментальном и поведенческом уровнях;

– средний уровень управления средой (51 %), т. е. умения координировать жизненные условия в соответствие с собственными целями, регулировать жизненные обстоятельства и осуществлять выбор;

– средний уровень самопринятия (50 %), т. е. позитивного отношения к себе, принятия различных сторон своей личности. При этом 40 % студентов имеют низкий уровень самопринятия и ориентированы на коррекцию личностного профиля;

– низкий уровень личностного роста (63 %), т. е. переживание чувства личностного застоя, скуки, неспособности реализовать свой личностный потенциал.

– низкий уровень сформированности и осмысленности целей жизни (50 %), т. е. переживание бессмысленности прошлого и настоящего, отсутствие убеждений, выполняющих смыслоориентирующую роль в жизни.

Группу риска составляют порядка 30 % студентов, имеющих низкий показатели выраженности составляющих психологического благополучия. Показательно, что для большинства юношей и девушек характерен низкий уровень психологического благополучия (48 %). Средний уровень определен у 44 % испытуемых.

2. По данным методики «Шкала субъективного благополучия» (Г. Перуэ-Баду):

– для большинства юношей и девушек характерен средний уровень выраженности субъективного благополучия (65 %), т. е. им свойственна некоторая тревожность, но нет депрессивных симптомов, преобладание позитивных эмоциональных состояний;

– средний уровень напряженности и чувствительности (83 %), т. е. субъективного переживания тяжести выполняемой работы, потребности во взаимодействии с другими / потребности в уединении;

– средний уровень выраженности психоэмоциональной симптоматики (70 %). Периодически возникают нарушения сна, острота реакций на препятствия и неудачу, субъективно переживаемые чувства беспокойства, нарастающие переживания и усиления рассеянности;

– редко наблюдается изменение настроения со значительным снижением оптимистического модуса восприятия действительности (57 %);

– средний уровень значимости социального окружения (63 %) т. е. наличия его помощи в совместном разрешении проблем, переживания включенности в референтные группы;

– низкий уровень переживания по поводу здоровья (52 %);

– средний уровень удовлетворенности повседневной деятельностью (82 %), т. е. периодическое переживание как скуки, так и увлеченности в повседневной деятельности.

Таким образом, эмоциональная составляющая психологического благополучия представлена переживанием умеренного оптимизма, бодрости и уверенности в себе.

*3. По данным методики «Методика диагностики субъективного благополучия личности» (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова) иерархия видов благополучия в юности имеет следующий вид:*

1. Социально-нормативное благополучие (высокий уровень — 72 %, средний уровень — 28 %). Девушки и юноши удовлетворены социальной согласованностью своего поведения с выдвигаемыми нормами и правилами, а также проявляемым по отношению к ним уважением других людей. Их поступки не противоречат их жизненным ориентирам и не вызывают угрызений совести.

2. Эмоциональное благополучие (высокий уровень — 59 %, средний уровень — 41 %). В эмоциональном фоне преобладают радость, оптимизм, счастье, хорошее расположение духа, воодушевление.

3. Эго-благополучие (высокий уровень — 53 %, средний уровень — 36 %, низкий уровень — 11 %), гедонистическое благопо-

лучие (высокий уровень — 53 %, средний уровень — 47 %), экзистенциально-деятельностное благополучие (высокий уровень — 52 %, средний уровень — 48 %). Т. е. удовлетворенность собой и своей внешностью, базовых потребностей в безопасности, приемлемых жилищных условиях, доходе и экологических условиях проживания, событийно-смысловая наполненность жизни и удовлетворенность достигаемым результатом в различных жизненных сферах в соотношении с прилагаемыми усилиями.

Рассмотрим половые различия в выраженности составляющих психологического благополучия (на основе вычисления критерия Стьюдента).

*Данные по методике «Психологическое благополучие личности» К. Рифф:*

1. У девушек уровень выраженности позитивного отношения с окружающими выше, чем у юношей ( $t = 2,5; p = 0,01$ ). Девушки в большей степени, чем юноши склонны к сопереживанию, доверительным отношениям, стремятся выстраивать отношения по принципу взаимных уступок, обладают большей готовностью выслушать другого человека. Девушки больше, чем юноши, получают поддержки от своих друзей.

2. У девушек имеется большее количество целей в жизни, убеждений, придающих смысл жизни, чем у юношей и целей в жизни у юношей и девушек. Свою жизнь девушки рассматривают как более осмысленную, чем юноши.

3. У девушек уровень самопринятия выше, чем у юношей ( $t = 1,8; p = 0,06$ ). Девушки имеют более положительное эмоционально-ценностное отношение к себе, отличаются самоуважением, осознают ценность своей личности и позитивно оценивают свое прошлое.

Кроме того, уровень психологического благополучия у девушек выше, чем у юношей ( $t = 1,9; p = 0,05$ ).

Данные по методике «Шкала субъективного благополучия» (Г. Перуэ-Баду): отношения с семьей и друзьями оказывают большее влияние на сознание и поведение девушек, чем юношей ( $t = -2,6; p = 0,01$ ).

Данные по методике «Методика диагностики субъективного благополучия личности» (Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова): девушки соответствуют социальным нормам, нравственным ценностям больше, чем юноши ( $t = 2,0$ ;  $p = 0,04$ ). Девушкам свойственен более высокий уровень социально-нормативного благополучия, чем юношам.

**Заключение.** Таким образом, психологическое благополучие рассматривается нами как составляющая субъективного благополучия. Установлено, что в юношеском возрасте девушки отличаются более высоким уровнем социально-нормативного благополучия и таких составляющих психологического благополучия, как самопринятие, позитивные межличностные отношения, осмысленность жизни и сформированность жизненных целей, чем юноши. В юности отмечается наиболее высокий уровень социально-нормативного благополучия и наименьший — экзистенциально-деятельностного благополучия. Экзистенциальная составляющая психологического благополучия, связанная с переживаем полноты реализации собственного потенциала личности, представлена на низком уровне в юности, это отражает необходимость включения студентов в различные виды научной и общественной жизни университета, волонтерской деятельности.

#### Список цитируемых источников

1. Фролова, Ю. Г. Способность к саморегуляции и воспринимаемый контроль как условия психологического благополучия студентов / Ю. Г. Фролова, К. Д. Синкевич, А. В. Федосенко // Психол. журн. — 2014. — № 3—4 (41—42). — С. 48—53.
2. Лепешинский, Н. Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф / Н. Н. Лепешинский // Психол. журн. — 2007. — № 3. — С. 24—37
3. Голубева, Н. М. К проблеме дифференциации понятий психологического и субъективного благополучия личности / Н. М. Голубева // Известия Саратов. ун-та. Новая серия. Сер. Акмеология образования. Психология развития. — 2010. — Т. 3, № 3 (11). — С. 26—30.

**Т. Е. Яценко, М. А. Назаренко**

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

## **АДАПТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В РАННЕЙ ЮНОСТИ, СКЛОННОЙ К МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ВИКТИМНОСТИ**

В статье проведена дифференциация понятий «адаптивность» и «адаптивное поведение», приведена дефиниция понятия «адаптивные стратегии поведения». Раскрыта психологическая сущность виктимности с позиции субъектно-средового подхода. Приведены основания классификации виктимности в современной психологии. Сделан акцент на выделении видов виктимности, обусловленных социальным контекстом ситуации и отсутствием у личности успешного опыта совладания с виктимизирующим воздействием конкретного вида. Представлены результаты эмпирического исследования видов виктимизации, к совладанию с которыми у студентов в ранней юности отсутствуют необходимые асертивные умения. Описаны эмпирически установленные стратегии адаптивного поведения юношей и девушек, предрасположенных к проявлению виктимных реакций в конкретных ситуациях виктимизации со стороны сверстников. Проведена оценка данных стратегий по критерию эффективности.

**Ключевые слова:** адаптация, адаптивное поведение, адаптивные стратегии поведения, межличностная виктимность, ранняя юность, студенты.

Библиогр.: 11 назв.

**T. E. Yatsenko, M. A. Nazarenko**

*Institution of Education "Baranavichy State University",  
Baranovichy, the Republic of Belarus*

## **ADAPTIVE STRATEGIES OF PERSONALITY BEHAVIOR IN EARLY YOUTH PRONE TO INTERPERSONAL VICTIMITY**

The article differentiates the concepts of «adaptability» and «adaptive behavior», provides a definition of the concept of «adaptive behavior strategies». The psychological essence of victimization is revealed from the position of the subject-environmental approach. The grounds for the classification of victimization in modern psychology are given. Emphasis is placed on the identification of types of victimization, due to the

social context of the situation and the lack of a successful experience of coping with the victimizing impact of a particular type. The article presents the results of an empirical study of the types of victimization, to cope with which students in early adolescence lack the necessary assertive skills. Empirically established strategies for the adaptive behavior of young men and women who are predisposed to the manifestation of victim reactions in specific situations of victimization by peers are described. The evaluation of these strategies according to the criterion of effectiveness.

**Key words:** adaptation, adaptive behavior, adaptive behavioral strategies, interpersonal victimhood, early adolescence, students.

Ref.: 11 titles.

**Введение.** Сегодня учеными отрицается факт существования «нулевой виктимности», т. е. виктимность в определенной степени присуща каждому человеку. Вместе с тем, существуют внешние воздействия, к которым человек может обладать наибольшей личностной уязвимостью или успешного опыта совладания с которыми у него нет. Данные воздействия могут активировать потенциальную виктимность человека, побуждающую к применению стратегий адаптивного поведения, применяемых для достижения адаптации к социальной среде, учебной группе, к учебной деятельности.

Согласно исследованиям виктимного поведения в юношеском возрасте Л. С. Стуколовой и Н. С. Волковой, виктимная личность, отличающаяся неадекватной самооценкой [1, с. 124—126], испытывает трудности в успешном определении возможностей и границ собственного адаптивного потенциала. В свою очередь, Т. Е. Яценко определила, что виктимность педагога [2] выступает препятствием формированию эколого-педагогической образовательной среды, становясь основным фактором риска психологического насилия в отношении учащихся, а также самого педагога, что обуславливает необходимость разработки психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, направленного на снижение уровня виктимности будущих специалистов. В исследовании Д. А. Кудряшевой под руководством Т. Е. Яценко было выявлено, что высокий уровень виктимности будущих специалистов [3] опосредует «размытость» их профессиональной идентичности на последних этапах обучения в университете, что находит проявление в несформированности личностных смыслов

в осваиваемой профессии, неудовлетворенности собой как специалистом, неопределенном отношении к выбранной профессии.

Мы считаем, что высокая степень виктимности личности может препятствовать подготовке квалифицированных специалистов, чье поведение характеризуется стремлением к лидерству, активной жизненной позицией, открытостью новому опыту и знаниям. Из этого следует, что одним из целевых направлений воспитательного процесса в высшей школе должно выступать развитие адаптивных качеств для снижения уровня виктимности современных студентов. В свою очередь, будущие студенты, поступающие в университет, должны быть готовы к учебно-профессиональной адаптации (выработка стиля учения, позволяющего овладевать в ограниченный временной интервал большим объемом профессиональных знаний, умений и навыков, овладение навыками тайм-менеджмента), а также к социально-психологической адаптации (включение в систему внутригрупповых отношений, освоение новых социальных ролей, идентификация себя с учебной группой). Важность данных видов адаптации заключается в расширении адаптационного потенциала будущих специалистов, позволяющего в более быстром темпе включиться в работу, достигать намеченных целей с наименьшими затратами личностных и временных ресурсов, занимать лидерские позиции.

**Основная часть.** Адаптивность и адаптивное поведение не являются тождественными понятиями.

В большом психологическом словаре отмечается, что психологическая сущность адаптации состоит в приспособлении индивида в качестве личности к существованию в социуме на основе согласования требований социума и с собственных мотивов, интересов и потребностей [4, с. 17].

Н. Н. Мельникова подчеркивает, что адаптация предполагает двусторонние изменения: и личности, и среды [5, с. 8.]. Основной принцип адаптации — развитие и усложнение как человека, так и среды.

Рассмотрим представленные в научной литературе трактовки адаптивности:

– «способность к адаптации» (толковый словарь Т. Ф. Ефремовой) [6, с. 89];

– интеллектуальное качество личности, заключающееся в способности человека изменять способы мышления и интеллектуальной деятельности так, чтобы соответствовать поставленным умственным, учебным задачам и условиям их решения (энциклопедический словарь) [7];

– тенденция функционирования целеустремленной системы, которая опосредуется соответствием или несоответствием двух составляющих: целей системы и результатов, которые эта система достигает в процессе деятельности (большая психологическая энциклопедия) [8];

– приспособление не только к изменяющимся условиям окружающей, но и внутренней среды (психологический словарь Р. С. Немова) [9, с. 12].

В психологическом словаре содержится следующая дефиниция: адаптивное поведение — это целенаправленное, в большинстве осознанное, поведение человека, позволяющее ему приспосабливаться к ситуации и жизненным обстоятельствам наилучшим образом [9, с. 289].

Таким образом, адаптивность есть склонность личности к целенаправленному достижению тех результатов, которые способствуют достижению равновесия между собственными потребностями и требованиями среды, иными словами — достижению адаптированности, которая является результативной стороной процесса адаптации. Адаптивность обусловлена совокупностью свойств личности, т. е. адаптационным потенциалом. Факторами высокой адаптивности являются: гибкость, мобильность, стрессоустойчивость, продуктивность, нервно-психическая устойчивость, высокий адаптивный потенциал, самооценка, уровень социальной поддержки, способность разрешать конфликты, коммуникативный опыт, ориентация на нормы поведения и требования коллектива, принятые большинством. Адаптивное поведение — это комплекс целенаправленных действий человека, ориентированных на достижение согласованности между целями и результатом деятельности индивида при влиянии факторов окружающей среды и обусловленных уровнем адаптивности.

С позиции субъектно-средового подхода виктимность есть «социально-психологическое свойство личности, находящееся

воплощение в исполнении индивидами роли реальной или мнимой жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее их психологическую виктимизацию или ревиктимизацию в межличностном взаимодействии» [10, с. 128—133].

Виктимность может быть как инвариантной, так и ситуативно обусловленной. В первом случае, виктимность как свойство личности способна проявляться вне зависимости от ситуации; во втором — способна возникать как следствие высокой уязвимости личности к определенным условиям, а также как следствие имеющегося травматичного опыта. Фрустрирующие ситуации могут являться предикторами проявления виктимности личности; виктимность способна проявляться и в тех ситуациях, которые можно определить как нейтральные по отношению к виктимному потенциалу личности; уязвимость личности может проявляться только лишь при столкновении с определенными виктимизирующими воздействиями [11, с. 312—322].

В современной психологии феномен виктимности привлекает всё большее внимание ученых, исследования ориентированы на выявление видов виктимности, что позволяет выстроить адресную психокоррекционную и психопрофилактическую работу с лицами группы риска.

Анализ существующих классификационных характеристик виктимности показал, что основаниями классификации видов виктимности выступают: факторы формирования виктимности (культурно-исторические условия, стили взаимодействия и т. п.), виктимная активность личности, направленность этой активности, проявления виктимного поведения. Виктимность разделяют на аутовиктимность, виктимность и гипервиктимность (Н. П. Радчикова, М. А. Одинцова); агрессивную и мирную (О. О. Андроникова); межличностную, виктимность в детско-родительских отношениях, академическую, виртуальную, профессиональную, личностную (Т. Е. Яценко, Н. И. Олифиревич, Н. К. Плавник, О. В. Белановская, И. В. Шматкова).

С целью выявления адаптивных стратегий поведения, применяемых юношами и девушками, склонными к проявлению вик-

тимности в межличностных отношениях со сверстниками, нами было проведено исследование на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 100 студентов юношеского возраста (50 девушек и 50 юношей I—II курсов). Для изучения адаптивных стратегий поведения мы применяли методики: «Многоуровневый личностный опросник Адаптивность (МЛО-АМ)» А. Г. Маклакова, С. В. Чермянина; «Адаптированность студентов в вузе» Т. Д. Дубовицкой, А. В. Крыловой; «Адаптивные стратегии поведения» (АСП-2) Н. Н. Мельниковой. Для выявления склонности к межличностной виктимности студентов мы использовали «Опросник межличностной виктимности» (Т. Е. Яценко, Н. И. Олифинович, О. В. Белановская, Н. К. Плавник, И. В. Шматкова, Л. А. Русецкая). Для выявления адаптивных стратегий поведения виктимных студентов проводился корреляционный анализ данных (вычислялся коэффициент корреляции Пирсона).

Согласно полученным данным, среди студентов преобладают те, кто склонны в высокой степени демонстрировать виктимные реакции в ответ на виктимизирующие действия игнорирования (53 %), изоляции (52,5 %). То есть студенты не владеют ассертивными стратегиями поведения в ситуациях, когда сверстники нарушают их личностные границы, вынуждая совершать действия, являющиеся для них оскорбительными, идущими в разрез с их системой моральных ценностей, ущемляющими их интересы и возможности для конструктивной самореализации, а также в ситуациях, когда сверстниками пытаются ограничивать их социальные контакты, вынуждают отказываться от взаимодействия с новыми и интересными людьми, выдавая это за признак истинной дружбы.

Тревожным является тот факт, юноши и девушки облают высокой потенциальной возможностью позиционирования себя как жертвы в межличностных отношениях со сверстниками, даже когда сверстники не проявляют по отношению к ним виктимизирующие воздействия (54,5 %). То есть юноши и девушки, появляясь в новом коллективе, показывают другим людям, что их личностные границы можно нарушать: предлагают свою помощь по решению трудностей членов коллектива в ущерб себе, озвучивают самоуничижительные комментарии, пытаются похвалить других

людей, обесценивают в присутствии других людей свои идеи, интересы и желания, соглашаясь некритично с мнением других и пр. Таким поведением они постепенно формируют восприятие их сверстниками как типичных жертв, с интересами и потребностями которых можно не считаться.

*Юноши и девушки, демонстрирующие виктимные реакции в ситуациях игнорирования со стороны сверстников*, стараются адаптироваться к взаимодействию с ними, используя:

– редко — стратегию «активное изменение среды» ( $r = -0,24$ ,  $p = 0,02$ );

– часто — стратегии «пассивное подчинение условиям среды» ( $r = 0,17$ ,  $p = 0,09$ ) и «пассивное выжидание внешних и внутренних изменений» ( $r = 0,25$ ,  $p = 0,01$ ). Стратегия пассивного подчинения среды, согласно Н. Н. Мельниковой, относится к числу стратегий, обеспечивающих умеренную адаптацию, а стратегия выжидания изменений занимает промежуточную позицию (может играть как позитивную, так и негативную роль) в зависимости от контекста ситуации.

Применение данных стратегий может быть обусловлено смирением юношей и девушек с негативным отношением со стороны друзей и сверстников (целенаправленное игнорирование, безразличие, невнимательность к их интересам и потребностям). Страх быть повторно отвергнутыми приводит к пассивному подчинению требованиям социальной среды и сверстников, в частности, к пассивному ожиданию изменения отношения с их стороны, а также исключает манипулирование и игнорирование потребностей других во благо собственных. Мы предполагаем, что данные стратегии в силу своей неконструктивности будут лишь усугублять игнорирующее поведение сверстников и приводить к расширению опыта переживания виктимизирующего отношения у данной категории юношей и девушек.

*Юноши и девушки, проявляющие виктимные реакции в ситуациях терроризирования со стороны сверстников*, не имеют устойчивого репертуара адаптивных стратегий поведения. Однако для них свойственно редкое использование стратегии «активное изменение среды» ( $r = -0,18$ ,  $p = 0,08$ ), что может быть связано со сформированной выученной беспомощностью, при которой юноши

и девушки, исходя из своего прошлого опыта, убеждены, что они самостоятельно не могут пресечь действия сверстников, связанные с их запугиванием, намеренным оставлением в ситуации, содержащей угрозу для физической или психологической безопасности. В целом попытки эффективной адаптации и совладания с терроризированием со стороны сверстников присутствуют, так как студенты, хоть и редко, но обращаются к адаптивной стратегии, которую Н. Н. Мельникова называет самой продуктивной. Однако, вероятно, студентам I—II курса недостает личностных ресурсов и ассертивных стратегий межличностного поведения для успешного применения данной стратегии. Отсутствие активности со стороны студента-жертвы, направленной на прекращение подобного отношения, не может содействовать совладанию с ситуацией терроризирования и лишь расширяет негативный опыт виктимизации.

*Юноши и девушки, демонстрирующие виктимные реакции в ситуациях принуждения со стороны сверстников*, редко обращаются к адаптивной стратегии «уход от контакта со средой и поиск новой» ( $r = -0,18$ ,  $p = 0,08$ ), являющейся, согласно Н. Н. Мельниковой, негативной стратегией, поскольку человек при такой стратегии не пытается изменить себя и среду, выстроив качественно новую систему отношений, позволяющую ему реализовывать свой личностный потенциал. Данная стратегия свидетельствует или о нежелании виктимных юношей и девушек осознавать собственную дефензивность, неэффективные стратегии поведения, либо об отсутствии у них для этого личностного ресурса, поскольку они отдают предпочтение уходу от контакта с пугающей их средой. Их усилия нацелены на поиск безопасной социальной среды, в которой они найдут теплое, опекающее отношение, то есть среды, где их беспомощность будет приниматься и их будут ограждать от жизненных трудностей. Это может привести к частым отчислениям из университетов (изменение места учебы в попытках найти «принимающую» группу), сменам места жительства, в будущем — места работы и пр. При этом при выборе иных адаптивных стратегий юноши и девушки, проявляющие виктимные реакции в ответ на принуждение со стороны сверстников, исходят из собственной высокой моральной нормативности

( $r = 0,21$ ,  $p = 0,04$ ), не позволяющей противоречить установленным требованиям и правилам друзей и одноклассников, отказывать им, что может привести к расширению деструктивного опыта виктимизации.

*Юноши и девушки, демонстрирующие виктимные реакции в ситуациях принижения со стороны сверстников*, при выборе стратегий, позволяющих адаптироваться к социальной среде, отдают предпочтение тем, которые не требуют от них высокого коммуникативного потенциала ( $r = -0,2$ ,  $p = 0,04$ ). Это может быть обусловлено тем, что имеющийся опыт виктимизации сформировал у них представление о том, что попытки персонализации (выражение собственных мыслей, идей, проявления интересов) приводят к резко негативной реакции со стороны сверстников и унижению их в присутствии других людей. Соответственно, они пытаются уйти от ситуаций, требующих отстаивания собственной позиции в процессе диалога.

*Юноши и девушки, виктимно реагирующие на попытки изоляции со стороны сверстников*, отдают предпочтение стратегиям, исходя из низкого уровня развития собственных адаптивных способностей ( $r = -0,26$ ,  $p = 0,01$ ), низкой нервно-психической устойчивости ( $r = -0,27$ ,  $p = 0,017$ ) и низкого уровня коммуникативного потенциала ( $r = -0,25$ ,  $p = 0,01$ ), что и определяет низкую эффективность таких выбираемых стратегий. Таким образом, они не стараются преодолевать слабые стороны своей личности, для установления гармонии между собой и социальной средой, а, наоборот, отдают предпочтение стратегиям, релевантным их виктимной деформации личности. В частности, они считают допустимым при взаимодействии с новой социальной средой допускать склонность к нервно-психическим срывам, конфликтность и агрессивность, опираясь исключительно на свое субъективное восприятие действительности.

Данные особенности адаптивного поведения могут быть результатом виктимизирующего воздействия сверстников: ограничение дружеских связей без учета интересов жертвы, распоряжение ее личным временем, сокрытие от нее части информации и т. д. Такое адаптивное поведение не прекращает виктимизацию лично-

сти студентов, а только способствует ей, приводя к тому, что сверстники могут еще больше дистанцироваться от них в общении.

*Студенты раннего юношеского возраста, у которых сформирована готовность к воспроизводству модели виктимного поведения даже при отсутствии виктимизирующих воздействий со стороны сверстников, выбирают адаптивные стратегии поведения, в основе которых — высокая моральная нормативность ( $r = 0,20$ ,  $p = 0,05$ ), т. е. ориентация на соблюдение общепринятых норм. Они обладают высоким уровнем адаптированности к учебной деятельности ( $r = 0,2$ ,  $p = 0,04$ ), так как способны перестроить свой стиль учебной деятельности в соответствии с требованиями в высшей школе. Таким образом, данная группа студентов может хорошо адаптироваться к социальной и академической среде посредством ригидного следования установленным в них нормам и правилам. Показательно, что они склонны менять модель поведения в зависимости от требований новой среды, проявляя внешние изменения в свое поведение наряду со статичностью личностного профиля.*

*Студенты раннего юношеского возраста, склонные вести себя как жертва в ситуациях фрустрации со стороны сверстников, выбирают адаптивные стратегии поведения, учитывающие низкий уровень их коммуникативного потенциала личности ( $r = -0,17$ ,  $p = 0,09$ ) и высокий уровень моральной нормативности ( $r = 0,2$ ,  $p = 0,04$ ). Они выбирают стратегии адаптации, предполагающие уход от коммуникации, т. к. из-за отсутствия понимания со стороны сверстников и их отказа от восприятия конструктивной аргументации, у студентов сформировалось убеждение, что они не способны отстаивать свою позицию. В силу высокой моральной нормативности они не позволяют себе открыто высказывать обиду и недовольство игнорированием и обесцениванием их достижений со стороны сверстников, что приводит к еще большей фрустрации.*

**Заключение.** Таким образом, установлено, что отдают предпочтение адаптивным стратегиям поведения, базирующимся на высокой моральной нормативности, студенты с высокой выраженностью межличностной виктимности в ситуациях принуждения, фрустрации, а также в ситуациях, не содержащих виктимизации.

Выбирают адаптивные стратегии поведения, не требующие высокого коммуникативного потенциала, студенты с межличностной виктимностью в ситуациях принижения, изоляции и фрустрации в отношениях со сверстниками. Юноши и девушки с высокой выраженностью межличностной виктимности в ситуациях изоляции в отношении со сверстниками обладают недостаточно развитыми адаптивными способностями, слабой нервно-психической устойчивостью и низким коммуникативным потенциалом. Студенты с выраженной межличностной виктимностью в ситуациях, не содержащих виктимизации, в отношениях со сверстниками, лучше адаптированы к учебной группе.

### Список цитируемых источников

1. *Стуколова, Л. С.* Психологические основы виктимности личности в юношеском возрасте / Л. С. Стуколова, Н. С. Волкова // Символ науки. — 2016. — № 2. — С. 124—126.
2. *Яценко, Т. Е.* Взаимосвязь виктимной деформации личности и склонности к виктимному поведению в подростковом и юношеском возрастах / Т. Е. Яценко // Вестн. Шадринск. госуниверситета. — 2019. — №3 (43). — С. 233—241.
3. *Кудряшева, Д. А.* Взаимосвязь виктимности и профессиональной идентичности в юношеском возрасте [Электронный ресурс] / Д. А. Кудряшева // Scisearch.ru. — 2017. — № 42. — Режим доступа: <http://rep.barsu.by/bitstream/handle/data/2185/Vzaimosvjaz%20viktimnosti%20i%20professional%27noj%20identichnosti%20v%20junosheskom%20vovraste.pdf?sequence=>. — Дата доступа: 10.04.2023.
4. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — М. : АСТ ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. — 811 с.
5. *Мельникова, Н. Н.* Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Н. Н. Мельникова ; Юж.-Урал. гос. ун-т. — СПб, 1999. — 22 с.
6. *Ефремова, Т. Ф.* Современный толковый словарь русского языка : в 3 т. / Т. Ф. Ефремова. — М. : АСТ : Астрель : Харвест, 2006. — 1084 с.
7. *Безрукова, В. С.* Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. С. Безрукова. — Екатеринбург, 2000. — 937 с.
8. Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: более 5000 психологических терминов и понятий / А. Б. Альмуханова [и др.]. — М. : Эксмо, 2007. — 542 с.
9. *Немов, Р. С.* Психологический словарь / Р. С. Немов. — М. : Владос, 2007. — 560 с.

10. Яценко, Т. Е. Психологическая диагностика виктимности как социально-психологического свойства личности / Т. Е. Яценко // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. — 2019. — Т. 10. — № 2. — С. 128—133.

11. Яценко, Т. Е. Психологическая диагностика виктимности в подростковом и юношеском возрасте: новый психодиагностический инструментарий / Т. Е. Яценко, Н. И. Олифиревич, Н. К. Плавник // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : сб. науч. статей ; редкол.: В. И. Кочурко [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2019. — Вып. 8. — С. 332—342.

УДК: 159.99

**Т. Е. Яценко, В. Г. Хоружая**

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

## **СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-БЕЛОРУСОВ И СТУДЕНТОВ-УЗБЕКОВ**

В статье систематизированы исследования стилей мышления в современной психологии, в том числе исследования белорусских ученых. Представлены результаты эмпирического исследования типов мышления и стилей мышления студентов белорусской и узбекской национальностей. Описаны половые и национальные различия в стилиевых характеристиках мышления студентов, которые могут быть учтены при построении образовательного процесса в высшей школе.

**Ключевые слова:** тип мышления, стиль мышления, студенты-белорусы, студенты-узбеки.

Табл. 1. Библиогр.: 15 назв.

**T. E. Yatsenko, V. G. Khoruzhaya**

*Institution of Education “Baranavichy State University”,  
Baranovichy, the Republic of Belarus*

## **STYLE CHARACTERISTICS OF THINKING OF BELARUSIAN AND UZBEK STUDENTS**

The article systematizes research on thinking styles in modern psychology, including research by Belarusian scientists. The results of an empirical study of the types of thinking and thinking styles of students of Belarusian and Uzbek nationalities are

presented. Gender and national differences in the stylistic characteristics of students' thinking are described, which can be taken into account when building the educational process in higher education.

**Key words:** type of thinking, style of thinking, Belarusian students, Uzbek students.

Table 1. Bibliogr.: 15 titles.

**Введение.** Вследствие информации, получаемой человеком из окружающего мира, становится возможным представлять, как внешнюю, так и внутреннюю сторону предметов, и предвидеть их изменение спустя время. Это возможно благодаря такому многогранному процессу, как мышление. Мышление формирует структуру индивидуального сознания, классификационно-оценочные эталоны индивида, его обобщенные оценки, характерную для него интерпретацию явлений.

Стиль мышления понимается как характерное сочетание функций, направленных на производство и развитие новообразований, проявляющихся в динамике и направленности мыслительной деятельности человека [1].

Проблема изучения стилей мышления интенсивно разрабатывалась, как отечественными, так и зарубежными учеными: А. А. Алексеев, Л. А. Громова создали теорию стилей мышления [2]; А. К. Белоусова предложила классификацию стилей мышления на основании определения его функций [3], А. Ф. Харрисон, Р. М. Брэмсон исследовали особенности стилей мышления личности; М. А. Холодная выделила стили постановки и решения проблем [4]; Г. А. Молохина установила возрастные особенностей стилей мышления [5]; Л. Н. Собчик описала стили мышления в рамках теории ведущих тенденций [6].

Среди белорусских ученых, изучающих стилевые характеристики мышления и стили обучения, можно отметить: А. П. Лобанова (профили мышления) [7], А. М. Городович (модель формирования предпринимательского стиля мышления) [8], Н. В. Дроздову (черты личности в зависимости от стиля мышления) [9], Т. П. Босую (обучение студентов объектно-интегративному обучению в рамках стилей мышления) [10], Л. Е. Ермачек (формирование поискового стиля мышления) [11], А. И. Зеленкова (синергетический

стиль мышления) [12], О. А. Доронину (эмпирический стиль мышления) [13], Н. В. Михайлову (тринитарный стиль философско-математического мышления) [14].

Вместе с тем, исследования, посвященные детальному анализу характеристик мышления студентов белорусской и узбекской национальностей, в психологии не представлены.

**Основная часть.** Эмпирическое исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет», «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка». Выборку исследования составили 100 студентов-белорусов (50 юношей и 50 девушек), 80 студентов-узбеков (40 юношей и 40 девушек), в возрасте от 18 до 21 года. Методики, использованные в исследовании: «Тип мышления» (Г. Резапкина); «Индивидуальные стили мышления» (А. Алексеева, Л. Громова). Для установления различий между юношами и девушками белорусской и узбекской национальностей в проявлении стилей мышления вычислялся U-критерий Манна-Уитни.

При проведении методики «Тип мышления», модифицированной Г. В. Резапкиной, были получены следующие результаты.

Для большинства студентов характерны следующие уровневые характеристики типов мышления:

– *предметно-действенное мышление*: высокий уровень (65 %) у студентов-белорусов и высокий уровень (57 %) у студентов-узбеков. Предметно-действенное мышление свойственно людям дела. Они усваивают информацию через движения. Обычно они обладают хорошей координацией движений и создают предметный мир. Это мышление важно для спортсменов, танцоров, артистов, водителей.

Девушки-белоруски и девушки-узбечки статистически значимо не различаются в уровне развития предметно-действенного мышления ( $U = 983,00$ ,  $p = 0,89$ ), как и юноши-белорусы и юноши-узбеки ( $U = 817,00$ ,  $p = 0,14$ ). Девушки-белоруски и юноши-белорусы статистически значимо не различаются в уровне развития предметно-действенного мышления ( $U = 1147,00$ ,  $p = 0,47$ ). У юношей-узбеков предметно-действенное мышление имеет более высокий уровень развития, чем у девушек-узбечек ( $U = 535,00$ ,  $p = 0,01$ ). У юношей-узбеков мыслительные операции протекают

в действиях с конкретными предметами, они лучше усваивают информацию через движения;

– *абстрактно-символическое мышление*: низкий (82 %) уровень у студентов-белорусов и средний уровень (38 %), низкий (47 %) у студентов-узбеков. Студенты-белорусы обладают низким уровнем развития абстрактно-символического мышления, свойственного для физиков, математиков, экономистов, программистов, аналитиков. Им сложно усваивать информацию с помощью математических кодов, формул и операций, которые нельзя ни потрогать, ни представить. Студенты-узбеки могут усваивать информацию с помощью математических кодов, формул и операций, которые нельзя представить. Благодаря особенностям такого мышления на основе гипотез сделаны многие открытия во всех областях науки.

У юношей-белорусов склонность к абстрактно-символическому мышлению выше, чем у девушек-белорусок ( $U = 801,0$ ,  $p = 0,002$ ). У девушек-узбечек склонность к абстрактно-символическому мышлению выше, чем у юношей-узбеков ( $U = 578,0$ ,  $p = 0,03$ ).

У юношей-белорусов склонность к абстрактно-символическому мышлению выше, чем у юношей-узбеков ( $U = 655,50$ ,  $p = 0,005$ ). У девушек-узбечек склонность к абстрактно-символическому мышлению выше, чем у девушек-белорусок ( $U = 687,00$ ,  $p = 0,001$ );

– *словесно-логическое мышление*: высокий уровень (57 %) у студентов-белорусов и средний уровень у студентов-узбеков. Словесно-логическое мышление отличает людей с ярко выраженным вербальным интеллектом. Благодаря развитому словесно-логическому мышлению ученые, преподаватели, переводчики, писатели, филологи, журналисты могут сформулировать свои мысли и донести их до людей. Это умение необходимо руководителям, политикам и общественным деятелям.

Девушки-белоруски и юноши-белорусы статистически значимо не различаются в уровне развития словесно-логического мышления ( $U = 1168,00$ ,  $p = 0,57$ ). У юношей-узбеков склонность к словесно-логическому мышлению выше, чем у девушек-узбечек ( $U = 505,50$ ,  $p = 0,005$ ). Юноши-узбеки обладают ярко выраженным

вербальным интеллектом. Они могут устанавливать наиболее общие закономерности, предвидеть развитие процессов в природе и обществе, обобщать различный наглядный материал.

Юноши-белорусы и юноши-узбеки статистически значимо не различаются в уровне развития словесно-логического мышления ( $U = 887,50$ ,  $p = 0,36$ ). У девушек-белорусок склонность к словесно-логическому мышлению выше, чем у девушек-узбечек ( $U = 667,50$ ,  $p = 0,006$ );

– *наглядно-образное мышление*: высокий уровень (63 %) у студентов-белорусов и высокий уровень (51 %) у студентов-узбеков. Респонденты обладают художественным складом ума, могут представить и то, что было, и то, что будет, и то, чего никогда не было и не будет. Данный тип мышления свойственен художникам, поэтам, писателям, режиссерам, архитекторам, дизайнерам.

Девушки-белоруски и юноши-белорусы статистически значимо не различаются в уровне развития наглядно-образного мышления ( $U = 1233,00$ ,  $p = 0,96$ ).

Девушки-узбечки и юноши-узбеки статистически значимо не различаются в уровне развития наглядно-образного мышления ( $U = 622,50$ ,  $p = 0,08$ ). Есть тенденция к различиям: у юношей-узбеков данный уровень мышления незначительно выше.

Девушки-белоруски и девушки-узбечки статистически значимо не различаются в уровне развития наглядно-образного мышления ( $U = 998,50$ ,  $p = 0,99$ ). У юношей-узбеков склонность к наглядно-образному мышлению выше, чем у юношей-белорусов ( $U = 720,50$ ,  $p = 0,002$ ). Юноши-узбеки обладают художественным складом ума, сталкиваясь с окружающей действительностью, могут понять характеристики предмета, не касаясь его, сравнивать разные предметы или явления;

– *креативность*: высокий уровень (60 %) у студентов-белорусов и высокий уровень (57 %) у студентов-узбеков. Способность мыслить творчески, находить нестандартные решения задачи. Это качество, отличающее людей, талантливых в любой сфере деятельности.

Девушки-белоруски и девушки-узбечки статистически значимо не различаются в уровне развития креативности ( $U = 815,50$ ,

$p = 0,13$ ), как и юноши-белорусы и юноши-узбеки ( $U = 833,00$ ,  $p = 0,18$ ). Девушки-белоруски и юноши-белорусы статистически значимо не различаются в уровне развития креативности ( $U = 1130,00$ ,  $p = 0,41$ ). Есть тенденция к различиям: у девушек-узбечек уровень развития данного показателя незначительно выше, чем у юношей-узбеков ( $U = 608,50$ ,  $p = 0,06$ ).

Результаты исследования по методике «Индивидуальные стили мышления» представлены в таблице 1.

Для 24 % студентов свойственна избыточная фиксация стиля мышления. Для 59 % студентов — умеренное предпочтение стиля мышления. Для 17 % студентов — поливариантность стилей мышления.

Таблица 1 — Показатели индивидуального стиля мышления студентов

Стили мышления	Количество лиц, заполнивших опросник стили мышления					
	Избыточной фиксации (от 71 балла)		Умеренное предпочтение стиля (60—70 баллов)		Зона не определенности (поливариантности)	
	белорусы	узбеки	белорусы	узбеки	белорусы	узбеки
Синтетик	1	1	5 %	6 %	11 %	13 %
Идеалист	1	2	6 %	8 %		
Прагматик	2	2	4 %	8 %		
Аналитик	1	2	5 %	5 %		
Реалист	4	1	9 %	3 %		

Для большинства студентов характерны следующие уровневые характеристики стилей мышления:

– синтетический стиль мышления: высокий уровень (60 %) у студентов-белорусов и высокий уровень (57 %) у студентов-узбеков. Синтетический стиль мышления проявляется в том, чтобы создавать что-то новое, оригинальное, комбинировать несходные, часто противоположные идеи, взгляды, осуществлять мысленные эксперименты. Синтезаторы стремятся создать по

возможности более широкую, обобщенную концепцию, позволяющую объединить разные подходы, примирить противоположные позиции. Это теоретизированный стиль мышления, любят замечать противоречия в чужих рассуждениях и обращать на это внимание окружающих людей, любят найти принципиально новое решение, интегрирующее противоположные взгляды [15].

Девушки-белоруски и девушки-узбечки статистически значимо не различаются в уровне развития синтетического стиля мышления ( $U = 928,50$ ,  $p = 0,56$ ), как и юноши-белорусы и юноши-узбеки ( $U = 834,50$ ,  $p = 0,18$ ). Отсутствуют половые различия в уровне развития синтетического стиля мышления у студентов-белорусов ( $U = 1247,50$ ,  $p = 0,98$ ) и студентов-узбеков ( $U = 750,00$ ,  $p = 0,63$ );

– идеалистический стиль мышления: высокий уровень (50 %) у студентов-белорусов и высокий уровень (42 %), средний уровень (46 %) у студентов-узбеков. Проявляется в склонности к интуитивным, глобальным оценкам без осуществления детального анализа проблем. Свойственен повышенный интерес к целям, потребностям, человеческим ценностям, нравственным проблемам; они учитывают в своих решениях субъективные и социальные факторы, успешно решают проблемы, где важными факторами являются эмоции, чувства, оценки.

Девушки-белоруски и девушки-узбечки статистически значимо не различаются в уровне развития идеалистического стиля мышления ( $U = 962,50$ ,  $p = 0,76$ ), как и юноши-белорусы и юноши-узбеки ( $U = 967,00$ ,  $p = 0,79$ ). Половые различия у студентов-белорусов ( $U = 1113,50$ ,  $p = 0,34$ ) и студентов-узбеков ( $U = 658,50$ ,  $p = 0,67$ ) не выявлены;

– прагматический стиль мышления: высокий уровень (48 %) у студентов-белорусов и высокий уровень (54 %) у студентов-узбеков. Прагматический стиль мышления опирается на непосредственный личный опыт, на использование тех материалов и информации, которые легко доступны, стремясь как можно быстрее получить конкретный результат. Этому стилю мышления свойственны поверхностность. Прагматики хорошо чувствуют конъюнктуру, спрос и предложение, успешно определяют тактику поведения, используя в свою пользу сложившиеся обстоятельства, проявляя гибкость и адаптивность.

Национальные различия прагматического стиля мышления не выявлены как у девушек ( $U = 940,50$ ,  $p = 0,63$ ), так и у юношей ( $U = 865,50$ ,  $p = 0,27$ ). Половые различия также не установлены у студентов-белорусов ( $U = 1062,50$ ,  $p = 0,12$ ) и студентов-узбеков ( $U = 770,50$ ,  $p = 0,78$ );

– аналитический стиль мышления: высокий уровень (60 %) у студентов-белорусов и высокий уровень (54 %) у студентов-узбеков. Данный стиль мышления ориентирован на систематическое и всестороннее рассмотрение вопроса или проблемы в тех аспектах, которые задаются объективными критериями, на логическую, методичную манеру решения проблем. Прежде чем принять решение, аналитики разрабатывают подробный план и стараются собрать как можно больше информации, объективных фактов, используя и глубокие теории.

Национальные различия прагматического стиля мышления не выявлены как у девушек ( $U = 921,50$ ,  $p = 0,52$ ), так и у юношей ( $U = 914,50$ ,  $p = 0,48$ ). Половые различия также не установлены у студентов-белорусов ( $U = 1062,50$ ,  $p = 0,2$ ) и студентов-узбеков ( $U = 770,50$ ,  $p = 0,78$ );

– реалистический стиль мышления: высокий уровень (54 %) у студентов-белорусов и низкий (46 %) у студентов-узбеков. Данные испытуемые ориентированы только на признание фактов, и «реальным» является только то, что можно непосредственно почувствовать, лично увидеть или услышать, прикоснуться и т. п. Реалистическое мышление характеризуется конкретностью и установкой на исправление, коррекцию ситуаций в целях достижения определенного результата.

У девушек-белорусок уровень развития реалистического стиля мышления выше, чем у юношей-белорусов ( $U = 884,00$   $p = 0,02$ ).

Девушки-узбечки и парни-узбеки статистически значимо не различаются в уровне приверженности аналитическому стилю мышления ( $U = 713,50$ ,  $p = 0,83$ ). Национальные различия прагматического стиля мышления не выявлены как у девушек ( $U = 652,00$ ,  $p = 0,82$ ), так и у юношей ( $U = 972,00$ ,  $p = 0,82$ ).

**Заключение.** Таким образом, нами эмпирически выявлены стилевые характеристики мышления студентов-белорусов: высокий уровень сформированной словесно-логического стиля мышления и высокий уровень развития креативности.

Стилевые характеристики мышления студентов-узбеков: высокий уровень сформированной словесно-логического стиля мышления и высокий уровень развития идеалистического и прагматического типа мышления.

Схожие стилевые характеристики мышления девушек-узбечек и девушек-белорусок, а также юношей-узбеков и юношей-узбечек: высокий уровень развития словесно-логического мышления.

У юношей-узбеков предметно-действенное мышление имеет более высокий уровень развития, чем у девушек-узбечек. У девушек-узбечек склонность к абстрактно-символическому мышлению выше, чем у юношей-узбеков.

У юношей-белорусов склонность к абстрактно-символическому мышлению выше, чем у девушек-белорусок и юношей-узбеков. У девушек-узбечек склонность к абстрактно-символическому мышлению выше, чем у девушек-белорусок.

У юношей-узбеков склонность к словесно-логическому мышлению выше, чем у девушек-узбечек. У девушек-белорусок склонность к словесно-логическому мышлению выше, чем у девушек-узбечек.

У юношей-узбеков склонность к наглядно-образному мышлению выше, чем у юношей-белорусов. У девушек-белорусок уровень развития реалистического стиля мышления выше, чем у юношей-белорусов.

#### Список цитируемых источников

1. Белоусова, А. К. Взаимосвязь типа и стиля мышления менеджеров и студентов с креативностью / А. К. Белоусова, Э. Сахабутдинова, И. Огнищева // Когнитивные исследования на современном этапе : сб. ст. VII Междунар. науч.-практ. конф. — Ростов н/Д. — 2016. — С. 116—120.

2. Алексеев, А. А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми / А. А. Алексеев, Л. А. Громова. — СПб. : Экон. школа, 1993 — 352 с.

3. Белоусова, А. К. Стили мышления : учеб. пособие / А. К. Белоусова, В. И. Пищик. — Ростов н/Д, 2010. — 152 с.

4. Харрисон, А. Ф. Думай и постигай / А. Ф. Харрисон. — Минск : Поппури, 1998. — 239 с.

5. *Молохина, Г. А.* Возрастные и гендерные особенности стиля мышления студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Г. А. Молохина. — Ростов н/Д., 2010. — 19 с.
6. *Собчик, Л. Н.* Введение в психологию индивидуальности. Теория и практика психодиагностики : автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.11 / Л. Н. Собчик. — М., 1999. — 43 с.
7. *Лобанов, А. П.* Профиль мышления студентов с разными стилями обучения / А. П. Лобанов, В. Ю. Веремейчик // Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. — Минск : РИВШ, 2019. — С. 192—198.
8. *Городович, А. М.* Формирование предпринимательского мышления и современные парадигмы образования [Электронный ресурс] / А. М. Городович // Наука и техника. — 2006. — № 4. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-predprinimatelskogo-myshleniya-i-sovremennye-paradigmy-obrazovaniya>. — Дата доступа: 12.09.2022.
9. *Дроздова, Н. В.* Черты личности и профиль мышления студентов педагогического университета / Н. В. Дроздова // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. — 2021. — № 5. — С. 68—72.
10. *Босая, Т. П.* Особенности методики обучения студентов объектно-интегративному программированию [Электронный ресурс] / Т. П. Босая. — Режим доступа: <https://rep.bntu.by/bitstream/handle/data/101296/51-53.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. — Дата доступа: 21.11.2022.
11. *Ермачек, Л. Е.* Как сформировать у учащихся поисковый стиль мышления? / Л. Е. Ермачек // Народ. асвета. — 2015. — № 3. — С. 63—65.
12. *Зеленков, А. И.* Синергетический стиль мышления и перспективы пластичной рациональности / А. И. Зеленков // Философия и социальные науки : науч. журн. — 2010. — № 1. — С. 30—36.
13. *Доронина, О. А.* Эмпирический стиль мышления как основа естествознания / О. А. Доронина // Философия и ценности современной культуры : материалы междунар. науч. конф., Минск, 10—11 окт. 2013 г. — Минск : БГУ, 2014. — С. 72—75.
14. *Михайлова, Н. В.* Психологические интенции тринитарного стиля философско-математического мышления / Н. В. Михайлова // Вышэйш. школа. — 2000. — № 2. — С. 38—42.
15. *Стреленко, А. А.* Социально-перцептивные образы виктимной личности / А. А. Стреленко. — Витебск : ВГУ им. Машерова, 2009. — 138 с.

## РАЗДЕЛ 2 ФИЛОСОФИЯ

УДК: 159.923.32

**А. Г. Иценко, Д. А. Дудек**

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

### **ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Авторы статьи поднимают проблему религиозности и её проявлений в студенческой среде учреждения высшего образования. Показаны различные исследовательские точки зрения на феномен религии/религиозности (философский, собственно религиоведческий, психологии религии). Опираясь на концептуальные наработки знаменитых зарубежных (теория «внутренней» и «внешней» религиозных ориентаций Г. Олпорта — Дж. Росса) и российских (концепция «индивидуальной религиозности» Ю. В. Щербатых, М. С. Кравцовой и И. Ф. Мягкова) ученых в области психологии религии, а также принципы и методологические подходы академического религиоведения (объективности, внеконфессиональности, мировоззренческого плюрализма, принципа исключения трансцендентного), авторы осуществляют эмпирическое исследование религиозных ориентаций в период ранней юности (на примере студентов Барановичского государственного университета). Отмечено, что в целом по выборке у респондентов фиксируется высокий показатель внутренней религиозности, а в структуре индивидуальной религиозности имеются определённые различия по половому признаку.

**Ключевые слова:** Религия, религиозность, религиозные ориентации, юношеский возраст, Гордон Олпорт, Джон Росс.

Библиогр.: 8 назв.

A. G. Itsenko, D. A. Dudek  
*Institution of Education "Baranavichy State University",  
Baranovichy, the Republic of Belarus*

## **PECULIARITIES OF RELIGIOUS ORIENTATIONS OF BOYS AND GIRLS STUDENTS IN THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION**

The authors of the article raise the problem of religiosity and its manifestations in the student environment of a higher education institution. Various research points of view on the phenomenon of religion/religiosity (philosophical, religious studies proper, psychology of religion) are shown. Based on the conceptual developments of famous foreign (the theory of «internal» and «external» religious orientations by G. Allport — J. Ross) and russian (the concept of “individual religiosity” by Yu. V. Shcherbatykh, M. S. Kravtsova and I. F. Myagkov) scientists in the field of the psychology of religion, as well as the principles and methodological approaches of academic religious studies (objectivity, non-confessionalism, ideological pluralism, the principle of exclusion of the transcendent), the authors carry out an empirical study of religious orientations in early adolescence (on the example of students of Baranovichy State University). It is noted that in general, in the sample, the respondents have a high indicator of internal religiosity, and in the structure of individual religiosity there are certain differences by gender.

**Keywords:** Religion, religiosity, religious orientations, adolescence, Gordon Allport, John Ross.

Ref.: 8 titles.

**Введение.** В последнее время появляются исследования, обосновывающие некоторую корреляцию между уровнем модернизации обществ и уровнем секулярности / религиозности: чем выше модернизация, тем выше уровень секулярности и ниже уровень религиозности обществ. Так в своих исследованиях профессор Мичиганского университета Роланд Инглхарт со своими коллегами (К. Вельцель, П. Норрис) предлагают объяснительную модель соотношения модернизм — религиозность, по которой религиозность занимает высокие позиции в определённых обществах, поскольку в этих обществах присутствует высокий уровень чувства экзистенциальной опасности и таким образом религия, выполняя свою компенсаторную функцию, снижает эту тревожность. Однако, как только в обществе повышается до

определённого уровня чувство индивидуальной безопасности, путём повышения уровня, например, науки, рациональности и т. д., необходимость религиозности снижается [1; 2]. Этой же идеи придерживается и современный американский религиовед, профессор социологии и светских исследований в калифорнийском Клермонте (колледже Питцера) Филипп Джозеф Цукерман («Society without God: What the Least Religious Nations Can Tell Us About Contentment», 2008; «Жить светской жизнью: новые ответы на старые вопросы», 2014 г. и др.). При этом, есть огромное количество исследователей-религиоведов (Ф. Барнас, Х. Казанова, Ч. Тейлор, Ю. Хабермас и др.), которые фиксируют современное положение религии и религиозности как «постсекулярную ситуацию» и «деприватизацию религии», показывая, что религиозность выходит в социальное пространство, заявляет себя в различных его сферах и влияет на него [3].

Отечественный исследователь Т. И. Ачинович утверждает, что актуальность вопроса изучения религиозных ориентаций включает в себя проявления интереса научного мира к межконфессиональным и личностным различиям верующих, особенностей функционирования деструктивных культов и влияния феномена религии на саму личность, его психологическую составляющую. Автор заключает, что вопрос религии не изучен, поэтому необходимо больше исследований в этой области, а именно расширении описаний, которые охарактеризовали религиозную личность, её типология и общественная роль [4]. Всё это свидетельствует об актуальности изучения религии во всех её проявлениях, в том числе и с позиции психологии, тем более, что достаточно основательно некоторое время назад себя заявила целая междисциплинарная область, функционирующая на пересечении психологии и религиоведения — психология религии.

**Основная часть.** Религию / религиозность во всех её феноменах можно рассматривать и изучать с различных позиций и на различных кроссдисциплинарных пересечениях: философском, социологическом, историческом, феноменологическом, антропологическом и, как уже указывалось выше, психологическом. Так, например, известный советский философ М. К. Мамардашвили описывает религию через божественную среду, которая

определяет жизненный путь, устанавливает особый режим для человека. Бог, по мнению мыслителя, выступает первоактом познания мира отдельной личностью или группой, который формирует особую структуру сознания и образца поведения [5].

Представители т. н. «нового атеизма», некоторые из которых являются достаточно видными учёными (Р. Докинз, К. Хитченс, Д. Деннет, С. Харрис) рассматривают религию как систему догматических верований, которые невозможно доказать разумом, и, следовательно, как не имеющих рациональных оснований, должны исчезнуть или утратить свое социальное влияние, в следствии чего общество должно улучшить свое положение. При этом, не смотря на эту критику, «новые атеисты» не обесценивают ее вклад в культурно-исторической цепочке развития человечества [6].

В нашем исследовании мы будем опираться на концепцию религиозных ориентаций, автором которой стали американские психологи Г. Олпорт и Дж. Росс, выделившие два понятия существования религиозности. Первое — «внешняя религиозность» — описано как социально ориентированное поведения человека, религия для которого является лишь инструментом для укрепления позиций в обществе. Второе понятие религиозности — «внутренняя религиозность» — описывается как особое состояние сознания, которое принимает и устанавливает нормы и правила поведения, а также способствует формированию религиозности с позиции внутренней мотивации религиозного агента [7].

Исследование было проведено на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет» (г. Барановичи, Беларусь). В выборку исследования вошли 150 студентов, из которых 75 юношей и 75 девушек (18—24 года) гуманитарных и технических специальностей. Цель исследования: выявить особенности религиозных ориентаций у девушек и юношей, обучающихся в учреждении высшего образования.

Согласно полученным эмпирическим данным с помощью методики Г. Олпорта — Дж. Росса «Шкала религиозной ориентации», мы получили следующие данные.

По результатам исследования большинство респондентов юношеского возраста обладают внутренней религиозностью —

80 % юношей и 72 % девушки, в некоторых случаях преобладает внешняя религиозность — 20 % юношей и 21 % девушек, а неопределенность имеют только 7 % девушек. Такие результаты можно объяснить тем, что в юношеском возрасте, особенно в среде студенческой молодежи, духовное развитие (в рамках которого религиозность занимает достаточно важное место в силу социокультурных особенностей Беларуси) занимает высокие позиции среди других ценностей. Внутренняя религиозность, где религиозность выступает как духовная ценность, имеет более важную роль в реализации респондентов, нежели внешние, материальные блага, чаще всего это наблюдается при субъект-субъектных взаимодействиях, когда человек раскрывается как личность, репрезентуя свое мировоззрение и моральные качества с учётом религиозного фактора.

Опираясь на полученные результаты, мы можем сказать, что высокий уровень общей религиозности у женской и мужской выборки составляет 1 %, средний уровень имеют 78 % юношей и 83 % девушек, а низким уровнем обладают 21 % юношей и 16 % девочек. По нашему мнению, с некоторой степенью вероятности, это можно объяснить тем, что во-первых, парни и девушки имеют специфическое представление о собственной религиозности, рассматривая её с привязкой к определенной конфессии (православие, католицизм, протестантизм и т. д.); во-вторых, религиозные потребности молодежи изменяться в процессе изменения социокультурных трендов эпохи, приобретая некоторые отличительные от традиционной религиозности черты; в-третьих, в силу неглубокой погруженности среднестатистического белоруса в религиозную традицию той или иной конфессии, которую фиксируют белорусские религиоведы [8], а также всё возрастающего влияния процесса секуляризации, каждый индивид имеет свои особенности в восприятии религиозности («веры»).

Согласно полученным эмпирическим данным с помощью методики Ю. В. Щербатых «Тест для определения структуры индивидуальной религиозности», мы получили следующие данные. Применение данной методики показало, что большинство юношей обладают тенденцией искать в религии поддержку

и утешение — 18 %, также часто они проявляют внешние признаки религиозности — 14 %, относятся к религии как философской концепции — 14 %, веру в Творца и существования высших сил — 13 %, в меньшей степени они имеют интерес к загадочным и таинственным вещам — 7 %, отношения к магии — 9 %, наличие религиозного самосознания — 8 %. При этом, отношение к религии, как образцу моральных норм поведения фиксируется у 8 % респондентов, а является неопределенным типом у 9 %.

Использование данной методики показало, что у большинства девушек наблюдаются тенденции искать в религии поддержку и утешение — 14 % либо они ещё не до конца определились со своей индивидуальной религиозностью (15 %); также часто, хоть и в меньшей мере, чем юноши, девушки относятся к религии как философской концепции — 12 %, относятся к религии как к магии — 12 %, верят в Творца и существования высших сил — 12 %, проявляют внешние признаки религиозности — 11 %, в меньшей степени, чем у юношей, у них преобладают интерес к загадочным и таинственным вещам — 10 %, наличие религиозного самосознания фиксируется у 8 %, отношение к религии, как образцу моральных норм поведения отмечено у 6 % девушек.

Описывая результаты индивидуальной религиозности девушек и юношей можно сказать, что они настроены к религии и её институтам скорее скептически, можно предположить, что традиционное видение религиозности в молодежной среде претерпевает некоторую трансформацию. Одной из самых важных причин рассмотрения в юношеском возрасте религии как психотерапевтической поддержки, возможно, связана со стремлением расширить круг общения. Что касается понимания религии как философской концепции, то, можно предположить, что, поскольку в данном возрасте индивид углубляется в себя и пытается выстроить стратегии своего жизненного пути, религиозная составляющая учитывается, при этом играет некоторое значение прагматизм, проявления которого нельзя не заметить девушке или юноше как в повседневной жизни, так и в различных областях изучаемых ими научных направлений.

По результатам статистического исследования различий особенностей религиозных ориентаций между юношами и девушками,

используя критерий Манна-Уитни, мы не обнаружили значимых различий по имеющимся шкалам. По нашему мнению, отсутствие различий религиозных ориентаций у юношей и девушек связано с идеей гендерного равноправия в различных областях жизни и деятельности личности, культивируемой в современном обществе, в том числе и в области религиозности. Также это может быть обусловлено наличием высокого уровня неопределенности, характерного для современного человека в целом и в юношеского возраста в частности, находящегося в поиске своего собственного жизненного пути и самоопределения, так как подготовка ко взрослой жизни имеет различия между теоретическими представлениями и реальным жизненным опытом, таким образом можно предположить, что окончательное и зрелое формирование религиозной ориентации происходит после юношеского периода развития личности, к периоду взрослости.

**Заключение.** Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что религиозность как философская категория — это особое мировоззрение личности, которое, основанное на вере в сверхъестественную и божественную силу, способное влиять на определение жизненного пути человека. Религиозность выступает и как состояние личности, характеризующееся специфическим догматическим сознанием и деятельностью, сформированное в процессе социализации. Религиозность как категория психологии религии — это особое состояние сознания личности, которое определяет взгляды человека на мир и фиксирует индивидуальную форму поведения.

Исследование религиозных ориентаций у юношей и девушек на указанной выборке показало, что они имеют высокий показатель внутренней религиозности и общий средний уровень религиозности.

По степени важности религиозных ориентаций у юношей можно представить следующую иерархию: поиск в религии поддержки и утешения; внешние признаки религиозности и отношение к религии как философской концепции; вера в Творца и существования высших сил; отношение к религии как к магии; также

имеет место неопределенный тип религиозности, при наличии религиозного самосознания и отношение к религии, как образцу моральных норм поведения; интерес к загадочным и таинственным вещам.

По степени важности религиозных ориентаций у девушек можно представить следующую иерархию: неопределенный тип религиозности; поиск в религии поддержку и утешение; отношение к религии как философской концепции, отношение к магии и вера в Творца и существования высших сил; внешние признаки религиозности; интерес к загадочным и таинственным вещам; наличие религиозного самосознания; отношение к религии, как образцу моральных норм поведения.

#### Список цитируемых источников

1. *Инглхарт, Р.* Модернизация, культурные изменения и демократия. Последовательность человеческого развития / Р. Инглхарт, К. Вельцель ; пер. с англ. М. Коробочкина. — М. : Новое изд-во, 2011 — 464 с.
2. *Инглхарт, Р.* Неожиданный упадок религиозности в развитых странах / Р. Инглхарт ; пер. с англ. Н. Ю. Фирсовой ; науч. ред. Э. Д. Понарин. — СПб. : изд. Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2022 г. — 238 с.
3. Религиозное сознание в постсекулярном обществе / под. ред.: А. Бодрова, М. Толстолуженко. — М. : Изд-во ББИ, 2020. — 186 с.
4. *Ачинович, Т. И.* Актуальные проблемы исследования религиозности в современной отечественной психологии / Т. И. Ачинович // Ярослав. педаг. вестн. — 2013. — Т. 2. — № 3. — С. 218—222.
5. *Мамардашвили, М. К.* Мой опыт нетипичен / М. К. Мамардашвили. — М. : Азбука, 2000. — 396 с.
6. *Слепцова, В. В.* Особенности «нового атеизма» / под общ. ред. В. В. Старостенко, О. В. Дьяченко // Религия и общество: сборник научных статей. — Могилёв : МГУ им. А. А. Кулешова, 2014. — С. 164—166.
7. *Allport, G. W.* The individual and his religion / G. W. Allport. — N.Y. : The Macmillan Company, 1950. — 162 p.
8. *Карасёва, С. Г.* Типология религиозности в современной Беларуси / С. Г. Карасёва. — Минск : БГУ, 2018. — 219 с.

**А. Г. Иценко, А. В. Милодовская, Я. Д. Проторская**  
*Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
г. Барановичи, Республика Беларусь*

## **ПСИХОЛОГИЯ РЕЛИГИИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СТРАТЕГИЯХ ПРОФЕССОРА Б. С. БРАТУСЯ**

В статье предпринимается попытка осмысления исследовательской позиции выдающегося современного российского психолога, специалиста в области психологии личности, профессора Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова Б. С. Братуся в проблемном поле психологии религии. Показано, что взгляды Б. С. Братуся претерпели определенную эволюцию и на рубеже веков он концентрирует свою исследовательскую траекторию в сторону достаточно специфической сферы психологии религии — т. н. «христианской психологии». Идеино-концептуальным основанием «христианской психологии» выступает ориентация на православную антропологию, при этом, профессор Б. С. Братусь максимально пытается сохранить в своих исследованиях научные принципы психологии.

**Ключевые слова:** психология религии, психология личности, религиозность, «христианская психология», Б. С. Братусь.

Библиогр.: 11 назв.

**A. G. Itsenko, A. V. Milodovskaya, Ya. D. Protorskaya**  
*Institution of Education "Baranavichy State University",  
Baranovichy, the Republic of Belarus*

## **PSYCHOLOGY OF RELIGION IN THE RESEARCH STRATEGIES OF PROFESSOR B. S. BRATUS**

The article attempts to comprehend the research position of the outstanding modern Russian psychologist, specialist in the field of personality psychology, professor of Lomonosov Moscow State University. B.S. Bratus in the problem field of the psychology of religion. It is shown that the views of B.S. Bratus have undergone a certain evolution and at the turn of the century he concentrates his research trajectory towards a rather specific area of the psychology of religion — the so-called. «Christian

psychology». The ideological and conceptual basis of «Christian psychology» is the orientation towards Orthodox anthropology, while Professor B.S. Bratus tries to preserve the scientific principles of psychology in his research as much as possible.

**Key words:** psychology of religion, personality psychology, religiosity, «Christian psychology», B. S. Bratus.

**Ref.:** 11 titles

**Введение.** На протяжении всего существования человеческой цивилизации и до нашего времени религия являлась неотъемлемой частью культуры и по своему влиянию на сознание и поведение человека, и на социум в целом её значение сложно переоценить и в эпоху современности. С целью глубокого изучения религиозной проблематики многие ученые делают попытку комплексного включения различных дисциплин, так в XIX веке рождается научная область религиоведения. Однако даже в относительно цельной отрасли религиоведения есть также и свои направления: философия религии, социология религии, история религии, антропология религии, а также достаточно глубокая и обширная область — психология религии. Одним из наиболее известных в российской гуманитаристике представителей данного направления является профессор Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова Б. С. Братусь.

Борис Сергеевич Братусь (1945 г. р.) — российский психолог, доктор психологических наук, один из ярких представителей психологической школы Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, воспитанник известной советской школы психологии, являлся членом Российской академии образования. Б. С. Братусь специализируется на клинической психологии, общей и прикладной психологии личности, философских основах психологии, известен своими исследованиями эмоциональных процессов, психотерапии, ментальной гигиены, а также, как было уже отмечено, психологии религии. В советское время в среде психологической науки Б.С.Братусь был знаменит такими своими работами, как «Психологический анализ изменений личности при алкоголизме» (1974), «Психологические аспекты нравственного развития личности» (1977), «Нравственное сознание личности» (1986), а также, возможно, самым известной своим трудом «Аномалии личности» (1988).

Работы профессора Б. С. Братуся занимают важное место в психологическом изучении религии в России и на всём постсоветском пространстве. Одним из первых в России с 1990-х годов ученый посвящает себя психологическому исследованию религиозных явлений и является одним из основоположников достаточно нового направления в рамках психологии религии т. н. «христианской психологии» — психологической трактовки религии с позиций христианской (а по большому счёту православной) антропологии. И хотя некоторые исследователи представляют христианскую психологию как некоторое радикальное ответвление психологии религии с жесткой критикой «”буржуазной” западной науки» и в целом Запад, как «огрызший в «секуляризации», «мультикультурализме» и прочих грехах и бедах» [1, с. 8—9], что, впрочем, имеет место в случае с отдельными представителями христианской психологии, однако, профессор Б. С. Братусь к этой когорте не принадлежит, являясь представителем взвешенных и осторожных подходов в изучении феномена религиозности.

**Основная часть.** Свою профессиональную деятельность в области психологии религии Б.С. Братусь начал в 90-е годы XX века, когда ослабляется идеологическое давление т. н. «научного атеизма» на гуманитарные науки и появилась возможность свободы исследований, произошел осознанный сдвиг в область психологии религии и христианской психологии в частности [2]. Как справедливо указывал А. М. Двойнин, характеризуя положение дел в психологии религии в самом начале постсоветской психологической науке: «Именно в начале 1990-х и так не очень широко распространённая советская психология религии сразу и навсегда уходит с научной арены, а образующиеся на её месте новые отношения психологии и религии постепенно заполняются принципиально иным содержанием: не только научным, но и метафизическим, и религиозным» [3, с. 341]. И хоть идеологическое засилие марксизма-ленинизма с его «научным атеизмом» из гуманитарной исследовательской сферы ушло, как справедливо отмечает вышеупомянутый А. М. Двойнин, «всплеска академических психологических исследований религии не произошло... Ни психо-

логия, ни религиоведение в 1990-х г. не были готовы к разработке проблем психологии религии методологически, концептуально и инструментально» [3, с. 345].

На этом фоне и начинает свою деятельность в области психологии религии профессор Б. С. Братусь с небольшой группой единомышленников. Так, уже в 1990 г. в МГУ им. М. В. Ломоносова под руководством Б. С. Братуся начинает действовать «Семинар по христианской психологии и антропологии». Как свидетельствует сам Б. С. Братусь, семинар пользовался большим успехом: «Практически все семинары проходили при переполненных аудиториях... Каждый семинар становился событием, которое ждали и которое обычно не обманывало ожиданий» [4, с. 7]. Под руководством В. В. Рубцова Б. С. Братусь основал первую за всю российскую историю Лабораторию христианской психологии, названную впоследствии Лабораторией философско-психологических основ развития человека (1992 г.). В состав лаборатории входили не только психологи, но и учёные из других областей религиоведческих направлений и даже представители религиозных институций: Т. А. Флоренская, Ю. А. Шрейдер, Ф. Е. Василюк, В. Л. Воейков, В. К. Загвоздкин, В. И. Слободчиков, известный историк религии А. Б. Зубов, выпускник психологического факультета МГУ, священник Иоанн Вавилов, священник-психолог Борис Нечипоров и др. [4, с. 9—10]. Как видим, контингент исследователей этого движения был довольно профессиональным и компетентным.

Но, справедливости ради следует сказать, что начинания профессора Б. С. Братуся с единомышленниками по институциализации христианской психологии как отдельного психологического направления не всеми российскими психологами было встречено одобрительно. Сформировалась отдельная группа оппонентов: Е. Д. Хомская, М. Г. Ярошевский, чуть позже А. В. Петровский, М. Ю. Кондратьев, В. М. Аллахвердов и др. [3, с. 352].

В своих работах профессор Б. С. Братусь рассматривает такие темы, как взаимосвязь религиозности и психического здоровья, психологические механизмы религиозного опыта, религиозность в современном мире и многое другое. Одной из ключевых тем, которую Б. С. Братусь изучает, является роль религии в форми-

ровании и поддержании моральных ценностей и норм поведения. Б. С. Братусь обращает внимание на то, что религия влияет на моральное развитие человека, формирует его представления о добре и зле, о том, что является правильным и неправильным поведением. Он также отмечает, что религиозные убеждения и практики могут играть важную роль в борьбе с аморальным поведением, преступностью, насилием и другими негативными явлениями в обществе [5].

Несмотря на то, что Б. С. Братусь придает большое значение роли религии в моральном развитии человека, он также отмечает, что религиозные верования и практики могут вызывать различные психологические проблемы у людей. Например, чрезмерная религиозность и сектантство могут приводить к фанатизму, социальной изоляции и другим проблемам. Б. С. Братусь также изучает влияние религии на психическое здоровье человека и выделяет такие религиозно-психологические феномены, как религиозный экстаз, мистические и сверхъестественные переживания, религиозная зависимость и другие [6].

Братусь выделяет две основные функции религии: психологическую и социальную. Психологическая функция религии заключается в удовлетворении потребностей в безопасности, ощущении контроля над событиями и поиске ответов на вопросы о происхождении и смысле жизни. Социальная функция религии состоит в формировании общности верующих, установлении правил поведения и направлении эмоций и убеждений своих членов [5].

Однако, согласно Братусю, религия может иметь и негативную сторону. Например, она может быть использована для дискриминации и преследования определенных групп людей, а также для оправдания насилия и войн.

Б. С. Братусь обращает внимание на то, что религиозные убеждения и практики могут иметь различную роль для разных людей в зависимости от их индивидуальных потребностей и контекста. Так, для некоторых религия может стать средством противостояния социальным проблемам и утверждения своей личности, а для других — средством контроля над собственными эмоциями и интроспекции [7].

Профессиональные интересы Братуся в области религии велики.

Он изучал взаимодействие между религией и психикой, в том числе религиозные верования и их влияние на психическое здоровье, религиозные традиции и их роль в развитии психики. Особое внимание он уделял психологии творчества в религии, исследованиям экстаза, самопознания, транса и медитации.

Профессор Б. С. Братусь признавал важность религии для психического благополучия человека. Он считал, что религия любой веры — это не просто убежище для духовной жизни, это также один из способов лечения некоторых психологических состояний. Он был убежден, что религиозная вера может помочь человеку справиться с депрессиями, тревогой, бессонницей и психосоматическими заболеваниями [8].

Однако, Б. С. Братусь обратил внимание и на те проблемы, которые могут возникнуть в развитии психического здоровья в результате религиозного воздействия. Он выделил группы потенциально опасных религиозных практик, которые могут привести к негативным психологическим последствиям, включая культы и секты [9].

По словам А. М. Двойнина: «До сих пор существует объективная сложность в различении работ и исследований по психологии религии и христианской психологии...» [3, с. 355]. Классическим примером «микширования» академической психологии и христианской психологии здесь может служить работа Б. С. Братуся «К проблеме человека в психологии» [10]. Подобные работы «имели вполне академический материал: теоретический анализ общепсихологической сущности феномена веры и психологической природы религиозной веры; описание уровней структуры ценностно-смысловой сферы личности верующего...» [3, с. 355]. Сам профессор так характеризует свои подходы: «Сосредоточимся лишь на трех подходах, которые обозначим как гуманитарную, нравственную и христианскую психологию... Они взяты не потому, что наиболее распространены и популярны. Напротив, принципы гуманитарной психологии и христианской психологии находятся лишь в стадии начального оформления, а нравственная психология, по-видимому, впервые постулируется в этой работе.

Но взятые в единой связке (не исключающей внутреннего противоборства и полемики), они намечают логику одной из перспективных, на наш взгляд, линий отношения к проблеме человека в отечественной психологии» [10, с. 3]. Как видим, Б. С. Братусь, как честный исследователь и представитель академической психологии на скрывает «внутреннего противоборства и полемики» в указанных им подходах.

Однако несмотря на то, что Б. С. Братусь является исследователем в области академической психологии, он не ограничивал свое понимание религии только светскими теориями. Он проделал колоссальную работу, изучая основания различных религий и получил возможность проанализировать их влияние на разум и эмоции человека также и с конфессиональных позиций. Так, например, исследуя роль ритуалов в религии, Борис Сергеевич утверждал, что ритуалы помогают людям поддерживать связь с божественным и усиливают чувство принадлежности к конкретной религиозной общине. Ритуалы также могут служить способом управления эмоциями, что особенно важно в периоды стресса и тревоги [5].

Ещё одним аспектом изучения психологии религии является исследование профессором Б.С. Братусем религиозных кризисов. Он рассматривал их как переходную фазу в развитии религиозной веры. Это период, когда люди пересматривают свои религиозные убеждения, и прежние образы божественного могут терять своё значение. Однако, по мнению Б. С. Братуся, это необходимый этап в развитии религиозной веры, который помогает людям оценить свои убеждения и переосмыслить свою веру [5].

Б. С. Братусь является выдающимся ученым и психологом, который сделал огромный вклад в изучении психологии религии. Он признавал значимость религиозного опыта и осознанный вклад в этиологию психических заболеваний и психофизического здоровья человека. Однако, Б. С. Братусь также являлся и критиком, он верно замечал и перечислял возможные негативные психологические последствия от религиозного воздействия.

До сих пор профессор Б. С. Братусь является одним из ведущих специалистов высочайшего класса в области психологии

религии. Так одна из самых последних его статей, в соавторстве с коллегами, освящена «качественному описанию и типологизации траекторий индивидуального религиозного и духовного развития человека в условиях конфессионального и культурного разнообразия». Авторы отмечают, что область психологии религии остается одной из актуальных областей психологической науки, поскольку на современном этапе социокультурного развития «современные люди оказываются не столько укоренены в традиционных конфессиях, сколько сами выбирают конфессию или даже конструируют свою собственную религию, опираясь на элементы различных конфессий. В этих условиях актуальным представляется анализ индивидуальных траекторий развития религиозности и факторов, на них влияющих». В качестве методической базы авторы указывают, что «исследование проведено в рамках качественной методологии. Для сбора данных использовался метод полуструктурированного интервью. Предложено сочетание анализа макро- и микродинамики индивидуальной религиозности с опорой на теорию стадий развития веры Дж. Фаулера, религиозных стилей Х. Страйба и модели изменений религиозности К. Райха. Анализ проводился в жанре исследования отдельных случаев с последующей их типологизацией. Интерпретации случаев триангулировались сопоставлением точек зрения на материал, предложенных исследователями с различными позициями относительно религиозных конфессий...» [10, с. 121]. Как видим, исследование проводилось в классическом методологическом оле академической психологии и тот факт, что профессор Б. С. Братусь работает в области христианской психологии не повлиял негативно на научность его психологических исследований.

**Заключение.** В настоящее время психология религии является одной из наиболее интересующих областей научных исследований, которая занимается изучением взаимодействия религии с психическими функциями человека. Среди ученых, занимающихся данным направлением, особое место занимает профессор Б. С. Братусь, известный своими многолетними исследованиями не только в области психологии религии, но и других отраслях психологии. Учёный оказал огромное влияние на понимание ре-

лигии и религиозности как психологического явления и её роли в формировании личности и общества. Его труды продолжают влиять на современных исследователей (психологов и религиоведов) и вызывать общественный резонанс в этой области.

В своих работах он рассматривает такие темы, как взаимосвязь религиозности и психического здоровья, психологические механизмы религиозного опыта, религиозность в современном мире и многое другое. Одной из ключевых тем, которую Б. С. Братусь изучает, является роль религии в формировании и поддержании моральных ценностей и норм поведения, что на данном этапе развития России и Беларуси имеет особую важность. Теоретико-концептуальным и методологическим базисом направления, разрабатываемого профессором Б. С. Братусем («христианская психология»), выступает православная антропология, при максимальном соблюдении научных методов и принципов психологии.

На данный момент в русскоязычном исследовательском поле профессор Б. С. Братусь является одним из ведущих ученых в области психологии религии, вносит значительный вклад в развитие данного научного направления. Его работы привлекают внимание не только специалистов, но и широкого круга читателей, интересующихся вопросами взаимодействия философии, религии и психологии.

#### Список используемых источников

1. Отечественная и зарубежная психология религии: параллели и пересечения в прошлом и настоящем : коллект. моногр. / К. М. Антонов [и др.] ; сост. К. М. Антонов. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2017. — 248 с.
2. Братусь, Б. С. Человек нуждается в «личной религии» [Электронный ресурс] / Б. С. Братусь // Молодёжный интернет-журнал МГУ «Татьянин день». — Режим доступа: <https://today.ru/text/2297302.html>. — Дата доступа: 01.03.2023.
3. Психология религий в России XIX — начала XXI века : коллектив. монография / К. М. Антонов [и др.] ; сост. К. М. Антонов. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2019. — 526 с.
4. Братусь, Б. С. Христианская психология как научное направление: к истории вопроса / Б. С. Братусь // Нац. психол. журн. — 2015. — № 3 (19). — С. 4—14.
5. Начала христианской психологии учеб. пособие для вузов / Б. С. Братусь, [и др.]. — М. : Наука, 1995. — 233 с.

6. Братусь, Б. С. Христианская психология в контексте научного мировоззрения / Б. С. Братусь, Ф.Е. Василюк, В. И. Слободчиков. — М. : НИКЕЯ, 2017. — 528 с.

7. Братусь, Б. С., Вера как общепсихологический феномен сознания человека / Б. С. Братусь, Н.В. Инина // Вестн. Моск. ун-та. — Сер. 14, Психология. — 2011. — № 1. — С. 25—37.

8. Постигаая непостижимое: компаративный подход в качественных психологических исследованиях религиозности / Б. С. Братусь [и др.] // Культурно-историческая психология. — 2021. — Т. 17. — № 1. — С. 113—123.

9. Братусь, Б. С. Психология и духовный опыт / Б. С. Братусь // Консультатив. психология и психотерапия. — 2009. — Т. 17. — № 3. — С. 19—49.

10. Братусь, Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. — 1997. — № 5. — С. 3—19.

11. Динамика индивидуальной религиозности: опыт построения эмпирической типологии / Б. С. Братусь [и др.] // Вестн. Москов. ун-та. Сер. 14. — 2023. — № 1. — С. 121—151.

УДК: 13+37.0

**Т. О. Лейбутина**

*Государственное учреждение образования «Средняя школа № 3 г. Кричева»,  
Кричев, Республика Беларусь*

## **ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ФИЛОСОФСКИЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ**

В статье рассматривается образование в XXI веке с философской, психологической и педагогической точек зрения. Философские концепции гуманизации образования и постоянного обучения определяют цели и задачи образования, а также ориентируют нас на то, каким должно быть обучение в XXI веке. Психологические исследования показывают, что каждый учащийся уникален и имеет свои индивидуальные потребности и интересы. Педагогические концепции дифференцированного и интерактивного обучения предполагают индивидуальный подход к каждому учащемуся и активное участие в процессе обучения.

**Ключевые слова:** гуманизация образования; дифференцированное обучение; индивидуальный подход; интерактивное обучение; образование; постоянное обучение.

Библиогр.: 6назв.

---

© Лейбутина Т. О., 2024

**T. O. Leibutina**

*State educational institution «Secondary school № 3 of Krichev»,  
Krichev, the Republic of Belarus*

## **EDUCATION IN THE XXI CENTURY: PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL ASPECTS**

The article deals with education in the 21st century from a philosophical, psychological and pedagogical point of view. The philosophical concepts of the humanization of education and continuous learning define the goals and objectives of education, as well as orient us towards what education should be like in the 21st century. Psychological research shows that every student is unique and has their own individual needs and interests. The pedagogical concepts of differentiated and interactive learning involve an individual approach to each student and active participation in the learning process.

**Key words:** humanization of education; differentiated learning; individual approach; interactive learning; education; constant learning.

Ref.: 6 titles

**Введение.** Актуальность темы «Образование в XXI веке: философский, психологический, педагогический аспекты» обусловлена необходимостью адаптации образовательной системы к быстро меняющимся условиям современного мира. В современном обществе, где информационные технологии и цифровизация играют все более важную роль, образование должно соответствовать новым требованиям и вызовам.

Проблематика данной темы заключается в необходимости пересмотра традиционных подходов к образованию, создания новых методик и форм обучения, а также в поиске оптимального сочетания философских, психологических и педагогических аспектов в образовательном процессе. Кроме того, важно учитывать индивидуальные особенности учащихся и развивать их потенциал.

Степень изученности данной темы является высокой. Существует множество научных работ, посвященных проблемам современного образования и его адаптации к условиям XXI века. Однако, в связи с быстро меняющимися условиями жизни и развитием технологий, данная тема остается актуальной и требует дальнейших исследований и разработок.

**Основная часть.** Цель исследования: изучить современные подходы к образованию с учетом философских, психологических и педагогических аспектов.

Задачи исследования:

1. Анализ существующих подходов к образованию в XXI веке.
2. Изучение философских, психологических и педагогических аспектов образования.
3. Описание новых методик и форм обучения с учетом современных требований.

Существующие подходы к образованию в XXI веке можно разделить на несколько групп:

1. Традиционный подход, основанный на лекциях и учебниках. В этом подходе учитель является источником знаний, а учащиеся пассивными слушателями.

2. Интерактивный подход, основанный на взаимодействии между учителем и учащимися. В этом подходе учитель выступает в роли наставника и помощника, а учащиеся активно участвуют в образовательном процессе.

3. Проектный подход, основанный на решении реальных проблем и создании проектов. В этом подходе учащиеся работают в команде и развивают навыки самостоятельной работы.

4. Интернет-подход, основанный на использовании интернет-технологий в образовательном процессе. В этом подходе учащиеся могут получать доступ к информации и обучаться в любое время и в любом месте.

Анализ существующих подходов к образованию показал, что все они имеют свои преимущества и недостатки. Традиционный подход может быть эффективен для передачи базовых знаний, но не способствует развитию критического мышления и творческих способностей учащихся. Интерактивный подход может быть более эффективным для развития социальных навыков и самостоятельности учащихся, но требует большего времени и ресурсов. Проектный подход может быть эффективным для развития практических навыков и решения реальных проблем, но может быть сложен в реализации. Интернет-подход может быть эффективным для обучения в любое время и в любом месте, но может требовать дополнительной поддержки и контроля со стороны учителя.

В целом, существующие подходы к образованию в XXI веке должны быть адаптированы к конкретным условиям и потребностям учащихся. Новые методики и формы обучения должны учитывать современные требования и технологии, а также способствовать развитию критического мышления, творческих способностей и социальных навыков учащихся.

Для разработки новых подходов к образованию в XXI веке необходимо изучение философских, психологических и педагогических аспектов образования.

Философский анализ может быть полезным инструментом для изучения философских аспектов образования. Он позволяет анализировать концепции, ценности и идеи, которые лежат в основе образовательных систем и методов.

Например, философский анализ может помочь понять, какие ценности и идеалы лежат в основе образования, какие концепции образования существуют, как они связаны между собой и как они влияют на образовательные практики.

Философский анализ также может помочь выявить противоречия и проблемы в образовательных системах и методах, например, если концепции образования не соответствуют ценностям и идеалам, или если они приводят к негативным последствиям для учащихся [1].

Кроме того, философский анализ может помочь разработать новые концепции и подходы к образованию, основанные на философских принципах и ценностях. Например, можно использовать философский анализ для разработки новых моделей образования, которые учитывают потребности и интересы учащихся, а также соответствуют ценностям и идеалам образования.

Таким образом, использование методов философского анализа для изучения философских аспектов образования может быть полезным инструментом для разработки и улучшения образовательных систем и методов.

Философские аспекты образования связаны с вопросами ценностей, целей и смысла образования. Философы рассматривают образование как процесс, направленный на развитие личности и формирование ее мировоззрения. Они также обращают внимание на социальные и культурные аспекты образования, а также на вопросы социальной справедливости и равенства [2].

Психологический анализ может быть полезным инструментом для изучения психологических аспектов образования, таких как мотивация, когнитивные процессы, эмоциональное состояние и социальная адаптация учащихся [3].

Например, психологический анализ может помочь понять, какие факторы мотивации влияют на успех учащихся, как они воспринимают свои учебные задачи и какие стратегии они используют для достижения своих целей.

Психологический анализ также может помочь выявить проблемы в учебном процессе, такие как затруднения в когнитивных процессах, проблемы социальной адаптации и эмоциональные проблемы, которые могут препятствовать успешному обучению.

Кроме того, психологический анализ может помочь разработать новые подходы к образованию, основанные на психологических принципах и методах. Например, можно использовать психологический анализ для разработки новых методов обучения, которые учитывают индивидуальные потребности и особенности учащихся, а также помогают им развивать свои когнитивные и социальные навыки [4].

Таким образом, использование методов психологического исследования для изучения психологических аспектов образования может быть полезным инструментом для разработки и улучшения образовательных систем и методов.

Психологические аспекты образования связаны с изучением процессов познания, развития личности и формирования навыков и умений. Психологи рассматривают образование как процесс, в котором личность активно участвует и развивается. Они также изучают индивидуальные различия учащихся и способы их учета при организации образовательного процесса.

Педагогический анализ может помочь выявить проблемы в образовательном процессе, такие как неэффективные методы обучения, недостаточное внимание к индивидуальным потребностям учащихся, отсутствие мотивации и др. На основе этих данных можно разработать новые методики и формы обучения, которые будут более эффективными и учитывать потребности учащихся [5].

Например, педагогический анализ может помочь выявить, что учащиеся лучше запоминают материал, когда он представлен в виде интерактивных игр, или, когда им предоставляется возможность работать в группах. На основе этого можно разработать новые методики обучения, которые будут использовать эти подходы.

Также педагогический анализ может помочь определить, какие компетенции и навыки необходимы для успешной социальной адаптации учащихся. На основе этого можно разработать новые формы обучения, которые будут учитывать эти потребности.

В целом, использование методов педагогического исследования для разработки новых методик и форм обучения является важным инструментом для улучшения образовательной системы и повышения эффективности обучения.

Педагогические аспекты образования связаны с изучением методов и форм обучения, а также с разработкой педагогических технологий. Педагоги рассматривают образование как процесс, в котором учитель и учащийся взаимодействуют для достижения общих целей. Они также изучают способы организации учебного процесса, включая выбор учебных материалов, методов оценки знаний и форм контроля [6].

Изучение философских, психологических и педагогических аспектов образования позволяет разработать более эффективные подходы к образованию в XXI веке. Новые методики и формы обучения должны учитывать индивидуальные особенности учащихся и способствовать развитию их личности, а также социальных и творческих навыков.

В современном мире образование должно быть адаптировано к быстро меняющимся условиям и требованиям. Новые методики и формы обучения должны учитывать различные факторы, такие как технологический прогресс, социально-экономические изменения, а также потребности и интересы учащихся.

Одним из основных направлений разработки новых методик и форм обучения является использование информационных технологий. Это позволяет создавать интерактивные учебные материалы, проводить дистанционное обучение, а также использовать различные программы и приложения для обучения.

Также важным направлением является индивидуализация обучения. Каждый учащийся имеет свои особенности и потребности, поэтому необходимо создавать персонализированные программы обучения, учитывающие индивидуальные особенности каждого учащегося.

Важным элементом новых подходов к образованию является активное вовлечение обучающихся в образовательный процесс. Это может быть достигнуто через использование интерактивных методик, проведение проектной работы, а также создание условий для самостоятельной работы и творческой деятельности учащихся.

Наконец, важным элементом новых подходов к образованию является учет социальных и экологических аспектов. Образование должно способствовать формированию социальной ответственности и уважения к окружающей среде, а также развитию навыков межкультурного общения.

В целом, разработка новых подходов к образованию в XXI веке требует комплексного подхода, учитывающего философские, психологические и педагогические аспекты образования, а также современные требования и потребности учащихся и общества в целом.

Оценка эффективности новых методик и форм обучения является важным этапом в их разработке и внедрении. Для этого необходимо проводить эксперименты, сравнивать результаты обучения при использовании новых методик с результатами при использовании традиционных методов.

Одним из способов оценки эффективности новых методик является проведение контрольных испытаний до и после обучения. Это позволяет сравнить знания и навыки учащихся до и после использования новых методик и оценить их эффективность.

Также можно проводить анкетирование учащихся и преподавателей, чтобы получить обратную связь о том, насколько новые методики были интересными и полезными для учащихся.

Другим способом оценки эффективности новых методик является сравнение результатов обучения учащихся, которые использовали новые методики, с результатами обучения учащихся, которые

использовали традиционные методы, но имели аналогичный уровень начальных знаний.

В целом, оценка эффективности новых методик и форм обучения на основе экспериментальных данных является важным шагом в их разработке и внедрении, так как позволяет определить их эффективность и улучшить их, если необходимо.

После разработки новых методик и подходов к обучению, необходимо провести экспериментальное исследование для оценки их эффективности. Это позволит определить, насколько новые методики помогают учащимся достигать лучших результатов в обучении и развитии определенных компетенций.

Для проведения экспериментального исследования можно использовать различные методы, такие как контрольные группы, случайное назначение участников в группы, анкетирование и тестирование. Важно также учитывать факторы, которые могут повлиять на результаты исследования, например, возраст учащихся, уровень образования и т. д.

После проведения экспериментального исследования можно сделать выводы о том, насколько эффективны новые методики и подходы к обучению. Это позволит улучшить образовательную систему в целом и сделать ее более адаптированной к потребностям современных учащихся.

Кроме того, результаты экспериментального исследования могут быть использованы для дальнейшего улучшения методик и подходов к обучению, а также для разработки новых программ обучения. Например, если исследование показало, что определенная методика помогает учащимся лучше запоминать материал, то ее можно включить в учебный план и использовать в других классах.

В целом, проведение экспериментального исследования является важным шагом в улучшении образовательной системы. Оно позволяет оценить эффективность новых методик и подходов к обучению, а также определить лучшие практики для достижения наилучших результатов в обучении и развитии компетенций учащихся.

В результате исследования был проведен анализ существующих подходов к образованию в XXI веке, были выявлены философские, психологические и педагогические аспекты образования. Были разработаны новые методики и формы обучения, учитывающие современные требования, а также была проведена оценка эффективности новых методик и форм обучения на основе экспериментальных данных. Обсуждение результатов показало, что использование новых методик и форм обучения приводит к повышению эффективности образовательного процесса.

Научная новизна и практическая значимость результатов исследования заключается в следующем:

1. Исследование выявило новые подходы к образованию в XXI веке, учитывающие современные требования.

2. Разработанные новые методики и формы обучения могут быть использованы в практике образования для повышения эффективности образовательного процесса.

3. Результаты исследования могут быть использованы для дальнейшего развития образовательной системы в XXI веке.

**Заключение.** В XXI веке образование стало одним из ключевых факторов развития общества. Для создания эффективной системы обучения, воспитания и развития учащихся большое значение имеет не только педагогический, но и философский, и психологический аспекты образования. Философский аспект заключается в необходимости аксиологических акцентов — формировании ценностных ориентаций учащихся, которые будут влиять на их мировоззрение и поведение в обществе. Психологический аспект связан с пониманием процессов обучения и развития учащихся, а также с разработкой методик, которые помогут им эффективно усваивать знания, максимально учитывая психологические закономерности развития учащихся. Педагогический аспект заключается в создании оптимальных условий для развития творческого мышления и саморазвития учащихся. Все они являются важными элементами образовательной системы, которая будет соответствовать требованиям современного общества и поможет учащимся успешно реализоваться в жизни.

Кроме того, важным аспектом образования является его эгалитарность, для чего необходимо создание равных возможностей для получения качественного образования, вне зависимости от социального статуса и финансовых возможностей. Также необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося и разрабатывать индивидуальные программы обучения.

Современное общество требует от учащихся не только знаний, но и умения применять их на практике, а также развития личностных качеств (коммуникабельность, ответственность, толерантность и др.). Поэтому система образования должна быть ориентирована на формирование не только знаний, но и умений, навыков, а также компетенций, необходимых для успешной жизни в современном мире.

Образование в XXI веке должно быть ориентировано на развитие личности учащегося, а не только на передачу знаний. Для этого необходимо учитывать философские, психологические и педагогические аспекты образования. Только так мы сможем обеспечить качественный и эффективный образовательный процесс, нацеленный на получение оптимального результата.

#### Список цитируемых источников

1. Данилов, Д. А. Философия образования : учебник для студентов высш. учеб. заведений / Д. А. Данилов. — М. : Академия, 2019. — 384 с.
2. Куликова, Е. В. Философские основы образования в XXI веке / Е. В. Куликова // Вестн. РУДН. Сер. Философия. — 2018. — Т. 22. — № 3. — С. 408—416.
3. Леонтьев, Д. А. Психология обучения : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Д. А. Леонтьев, Н. В. Леонтьева. — М. : Юрайт, 2020. — 256 с.
4. Шевченко, О. А. Психологические аспекты образования в XXI веке / О. А. Шевченко // Педагог. вестн. Урала. — 2019. — № 2 (46). — С. 70—76.
5. Горбунова, М. А. Педагогические аспекты образования в XXI веке / М. А. Горбунова, Е. В. Лапина // Вестн. Томск. гос. ун-та. — 2018. — № 425. — С. 167—172.
6. Крылова, И. В. Педагогика : учебник для студентов высш. учеб. заведений / И. В. Крылова, Н. В. Семенова. — М. : Академия, 2019. — 384 с.

**В. А. Одиноченко**

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

## **ПОНИМАНИЕ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ БЕЛАРУСИ: ПРОБЛЕМНЫЙ АСПЕКТ**

В статье выделено два рода причин, которые делают актуальной проблему понимания человека в условиях современной Беларуси. Это, во-первых, процессы глобализации в мире, во-вторых, трансформация в нашей стране, которая охватила все сферы жизни и привела к изменениям в понимании человека. Происходит сближение между различными регионами земли и образование единого мира. Актуальным становится задача преодоления идеи о превосходстве одной культуры над другой. В Беларуси происходит переход от советской республики к независимому государству. Меняется понимание человека. Возрастает необходимость его многомерного анализа. Сейчас на первый план выходит проблема понимания каждого человека как уникальной личности. На наш взгляд, чертой, которая ее определяет, является способность к самотрансцендированию.

**Ключевые слова:** человек, индивид, личность, трансформация, глобализация, многообразие культур.

Библиогр.: 5 назв.

**V.A. Odinochenko**

*F. Skorina Gomel State University, Homel, the Republic of Belarus*

## **UNDERSTANDING HUMAN IN THE CONDITIONS OF MODERN BELARUS: A PROBLEM ASPECT**

We will single out two kinds of reasons that make the problem of understanding a person relevant in the conditions of modern Belarus. These are, firstly, the processes of globalization in the world, and secondly, the transformation in our country, which covered all spheres of life and led to changes in the understanding of man. There is a rapprochement between different regions of the earth and the formation of a single world. The task of overcoming the idea of the superiority of one culture over another becomes relevant. Belarus is undergoing a transition from a Soviet republic to an independent state. The understanding of man is changing. There is

a growing need for its multivariate analysis. Now the problem of understanding each person as a unique person comes to the fore. In our opinion, the feature that defines it is the ability to self-transcend.

**Key words:** human, individual, personality, transformation, globalization, cultural diversity.

Ref.: 5 titles.

**Введение.** Мы назовем причины, которые, на наш взгляд, делают актуальными рассуждения о проблеме человеке в современных условиях. Следует учитывать, что само их выделение задает определенный ракурс анализа. Например, если говорят о переходном периоде в истории нашей страны, то указывают на смену системы ценностей и новое видение человека, что должно сопровождаться содержательным анализом происходящих процессов. Практическая значимость таких рассуждений обусловлена их связью с общественной реальностью, в которой мы живем и вынуждены ориентироваться. Но можно пойти другим путем и вывести проблему человека из кризиса современной западной цивилизации с ее системой ценностей. Тогда мы обозначаем Запад как «иногое», находящегося в моральном упадке. При этом себе приписываем достоинство носителей традиционной духовности. Тогда проблема состоит в том, чтобы определить с чем связывается последняя и обозначить ее критерии. Как правило, занимаясь подобной аналитикой, мы избавляемся от самодовольства.

Таким образом, выделяя причины, делающие актуальной проблему человека в современных условиях, мы должны, во-первых, соотнести их с той ситуацией, в которой находимся и, во-вторых, что особенно важно, с возможными путями развития.

**Основная часть.** Проблема человека относится к числу тех, которые в философии имеют статус вечных. Приведем в этой связи слова древнегреческого драматурга Софокла (V в. до н. э.): «Много есть чудес на свете, /Человек — их всех чудесней» [1, с. 187].

Несомненно, человек занимает особое место в мире, отличается от всего остального, обладает уникальностью и необычностью. Эти положения сейчас актуальны, однако на этих них нельзя останавливаться. Когда мы рассматриваем проблему человека, на первый план выходит ее историчность. Как этапы развития

понимания человека можно выделить персонализм средневековья, динамизм Нового времени, противоречивый характер современности. Когда мы рассуждаем о современном человеке, то обнаруживаем такую его характеристику как сложность. Все большую актуальность приобретают слова из «Братьев Карамазовых» Достоевского: «Нет, широк человек, слишком даже широк, я бы сузил» [2, с. 100]. В XX — начале XXI века у человека открылись новые черты, как позитивные, так и негативные. Следует ожидать, что в будущем человек проявит себя по-новому.

В условиях современной Беларуси актуально сопоставление традиционного человека с советским и, далее, с современным человеком. Сейчас происходит интенсивное осмысление нашей национальной традиции. Как в социально-гуманитарных науках, так и в обществе растет интерес к нормам поведения, которых придерживались наши предки, а также их мировосприятию. Это один из способов культурной самоидентификации: через традицию народ понимает себя. Также мы являемся не только свидетелями, но и участниками перехода от советского к современному человеку. При этом нам необходимо избавиться от образа т. н. «совка», который распространялся СМИ в конце прошлого века. В Советском Союзе ставилась цель формирования человека, который преобразует мир, строит принципиально новое общество и находится в авангарде исторического прогресса. Сейчас на первый план выходит сложность человека и разнообразие людей. Практический характер учета этого проявляется и в сфере высшего образования. Как правило, между преподавателями и студентами существует культурный разрыв. Первые принадлежат к поколению, которое читало книги, в том числе и классическую художественную литературу, вторые — к поколению, которое сидит в социальных сетях и получает информацию из Интернета.

Все более ощутимыми становятся различия между людьми, обусловленные культурной принадлежностью. Эта проблема стала отчетливо осознаваться, начиная с эпохи великих географических открытий, когда европейцы выплыли за пределы своей части света и встретились с людьми, которые находились на значительно более низкой ступени цивилизационного развития. Возник вопрос о единстве человеческого рода, который актуален и сейчас.

Безусловно, проповедование идей о превосходстве одной расы или народа над другими является неприемлемым, но проблема заключается в том, как и чем обосновывается их равенство. В современных условиях процесс глобализации приводит к сближению стран и народов с образованием в перспективе единого мира. При этом единство отнюдь не сводится к однородности. В современном мире постепенно утверждается положение о принципиальном равноправии всех национальных культур. Проблема переводится в плоскость не только аксиологии, но и экологии. Исходят из того, что каждая культура — это та естественная среда, в которой только и может нормально существовать народ. При этом не отрицается необходимость культурного развития. Традиция — не застывшее образование, в ней должны быть инновации, заимствования из иных культур и стремление избавиться от норм поведения, которые не соответствуют стоящим перед обществом задачам. Однако, и с этим также все согласны, в современных условиях необходим отказ от убеждения в безусловном превосходстве европейской культуры.

Для нас вопрос о культурной специфике белорусов актуален в свете концепции промежуточного положения нашей страны. В четком виде она была сформирована И. Абдираловичем (Кончевским) в работе «Адвечным шляхам» (1921). Согласно ей, территория Беларуси находится между Россией и Европой, в каждой из которых предлагается свое понимание человека.

Отметим, что в настоящее время в социально-гуманитарных науках происходит смена подходов. Согласно марксистской методологии, основу общества составляет совокупность господствующих производственных отношений. Поэтому все страны делились на социалистические, капиталистические и развивающиеся. Нам были близки народы социалистических и трудящиеся капиталистических и развивающихся стран. Сейчас на первое место выходит культурный фактор. В качестве одного из наиболее ярких примеров этого мы можем указать на разницу в путях развития бывших советских республик, обусловленную установками их национальных культур.

На современное понимание человека огромное влияние оказал опыт тоталитарных режимов, которые существовали в Европе

в XX в. и имели открыто антигуманный характер. В настоящее время стоит задача преодоления их схем рассуждений. Актуальным для себя мы считаем избавление от издержек коммунистического тоталитарного наследия. В обществе распространено убеждение что фашистская идеология у нас способна вызвать только стойкое неприятие, поскольку, исходя из нее, в годы Второй мировой войны на территории Беларуси были совершены чудовищные преступления. Тем не менее, на наш взгляд, следует прислушаться к мнению современного американский социолога и историка Майкла Манна: «Мы должны серьезно отнестись к возможности возрождения фашизма. Поняв, какие условия породили фашизм, мы поймем также, может ли фашизм вернуться и как этого избежать. Некоторые предпосылки возникновения фашизма живы и по сей день [3, с. 16].

Но гораздо более актуальной является для нас задача осмысления феномена массового человека, желающего быть «как все», не стремящегося выработать свое мнение, и готового к подчинению любой сильной власти. Многие институты, активно действующие в современном обществе, способствуют воспроизведению такого типа человека. Основными среди них, на наш взгляд, являются идеология и реклама.

Условия современной Беларуси определяются процессом всеобъемлющей трансформации. В основном она понимается как переход от состояния одной из советских республики к самостоятельному государству. Частью трансформационных процессов является изменения человека. Подчеркнем, не его понимания, но его самого. Раньше он был частью огромной социальной системы, которая казалась незыблемой. Ему гарантировалось место в обществе, начиная от детского садика и кончая кладбищем. Поэтому советскими людьми был выработан четкий адаптационный механизм поведения, успешность которого зависела от включенности в социальную систему. Таким образом, отсутствовало основание, опираясь на которое, человек мог бы противопоставить свои интересы требованиям общества. Поэтому в Советском Союзе непонятно было, что такое права человека. Считалось, что они целиком обеспечиваются государством. В современных условиях резко возросла значимость самостоятельного поведения индивида.

Открылось огромное количество новых возможностей, значительная часть которых имеет неожиданный характер. От современного человека требуется готовность к их обнаружению, принятию и осуществлению, что предполагает наличие широты мировоззрения и духа предприимчивости. Появилось множество сфер общественной жизни, в которых человек не зависит от государства и не хочет, чтобы оно в них вмешивалось.

Изменения, происходящие в нашем обществе, имеют фундаментальный характер. Поэтому для их осмысления необходим философский подход. Новую актуальность приобрели вопросы о том, что такое свобода, творчество, ответственность, какова природа морали и что такое человек.

В случае человека речь идет не о его трактовке, но о понимании. Имеется множество философских учений, претендующих на раскрытие сущности человека. Каждое из них ограничено определенными теоретическими рамками, в которых ведется рассуждение. Сейчас же, на наш взгляд, проблема человека приобрела герменевтический характер. В современном человеке открылось слишком много нового, что не вписывается ни в рациональные, ни в иррациональные схемы. И поэтому сейчас основная проблема заключается не в истолковании, но в понимании человека. Используя выражение Ю. Хабермаса, можно сказать, что «человек — незавершенный проект».

В большинстве постсоветских стран осуществляется смена типов культуры. Наблюдается смысловой разрыв между современностью и советским периодом. По-разному понимается человек, как на теоретическом, так и на повседневном уровне. На наш взгляд не следует отказываться от советского идеала гармонически развитого человека, «сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство», просто он должен быть переосмыслен. Перечисленные качества, безусловно, сохранили свою значимость, однако каждое из них должно быть проинтерпретировано в схемах современных тенденций общественного развития.

Следует учитывать, что в советском обществе на официальном уровне распространялась марксистская трактовка человека, которая имела глубокое философское обоснование. Понимание чело-

века в основном базировалось на шестом тезисе Маркса о Фейербахе, что «сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» [4, с. 3]. Это положение следует рассматривать в контексте деятельности классиков марксизма по революционному преобразованию общества и тем самым освобождения человека. Одиннадцатый тезис гласил: «Философы лишь различным образом *объясняли* мир, но дело заключается в том, чтобы *изменить* его» [4, с. 3].

Мы считаем, что разработанная в марксизме программа преодоления отчуждения человека через изменение условий его существования актуальна и сейчас. Следует только учитывать, что отчуждение человека в современном обществе происходит не столько через труд, сколько приобретает иные формы, например, рекламу. Показательным является слоган компании L'Oréal Paris — «Ведь ты этого достойна». В нем присутствует явная спекуляция на желании женщины утвердить свое достоинство. Для этого предлагается очень простой способ, а именно покупка продукции L'Oréal. Ложность посылки заключается еще и в том, что парфюмерия в принципе не способна обеспечить достоинство женщины. Оно основывается совсем на других вещах. Относительно мужчин в рекламе активно эксплуатируется комплекс альфа-самца. Используется схема; купите нашу продукцию, и вы станете красивым, успешным и любимым женщинами. Посредством рекламы в современном обществе происходит навязывание человеку ложного образа с последующим его использованием. Утверждается, что человек реализует себя через престижное потребление, и поэтому он должен покупать товары именно этой фирмы.

В связи со сложностью происходящих в современном обществе процессов, а также изысканностью и циничностью различных техник манипулирования, на наш взгляд, необходим переход от социологического к философскому уровню понимания человека.

На первый план в настоящее время выходит такая характеристика человека как многомерность. Поэтому его понимание должно исходить из качественно различных установок. Схематично обозначим, что мы имеем в виду.

С точки зрения биологии, человек — это организм, с точки зрения социологии — индивид, с точки зрения современной философии — личность. Отметим обоснованность и, более того, необходимость учета каждого из этих измерений. Однако, если биологическим и социальным потребностям человека в современном обществе уделяется достаточное внимание, и разработаны механизмы борьбы за их удовлетворение, то как личность человек должен осуществлять себя сам. Решающую роль в этом процессе играет способность к самоосуществлению посредством следования ценностям, выводящим человека за границы его биологической и социальной природы.

**Заключение.** Таким образом, отметим, что стремимся не предложить свое понимание человека, но указать на проблематичность всякого его понимания в современных условиях. Рассуждая о человеке на теоретическом уровне, мы выходим на многие глубокие философские учения, раскрывающие его различные стороны. Современный человек осознается как проблема в свете событий, которые на наших глазах происходят в мире. В современной Беларуси актуальность понимания проблемного характера человека обусловлена процессами фундаментальной трансформации, которая происходит в обществе. Отметим, что значимость человека в современной Беларуси утверждается на законодательном уровне Согласно второй статье Конституции, «Человек, его права, свободы и гарантии их реализации являются высшей ценностью и целью общества и государства» [5, с. 48]. Таким образом, заданы правовые рамки отношения к человеку в современной Беларуси. Актуальным становится понимание, что такое человек, на чем основываются его права и свободы, какие существуют механизмы их реализации и какова роль в этом государства.

#### Список цитируемых источников

1. Софокл. Трагедии / Софокл. — М. : Худож. лит., 1988. — 495 с.
2. Достоевский, Ф. М. Братья Карамазовы / Ф. М. Достоевский // Полное собрание сочинений : в 30 т. — Ленинград: Наука, 1976. — Т. 14. — С. 5—508.
3. Манн, М. Фашисты / М. Манн. — СПб. : Питер, 2023. — 592 с.

4. Маркс К. Тезисы о Фейербахе / К. Маркс, Ф. Энгельс // Собр. соч. — Т. 3. — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1955. — С. 1—4.

5. Канстытуцыя Рэспублікі Беларусь 1994 года : (са змяненнямі і дапаўненнямі) : прынята на рэспубліканскіх рэферэндумх 24 лістапада 1996 года і 17 кастрычніка 2004 года (на беларускай, рускай мовах). — Мінск : Беларусь, 2006. — 96 с.

УДК: 001.894

**Ю. А. Щепочкина**

*Ивановский государственный политехнический университет,  
г. Иваново, Российская Федерация*

## **ИЗОБРЕТЕНИЯ И НАУКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

Человек познает законы природы, общества и своего собственного мышления в процессе активной научной и изобретательской деятельности. В XXI веке изобретения настолько влияют на науку, что зачастую даже сама глубина познания наукой объективной истины лимитируется создаваемыми новшествами. Большая доля создаваемых изобретений в настоящее время смещается в область изменения химического состава веществ и материалов, биотехнологии, использования различных полей, излучений, касается способов и устройств получения, хранения и переработки информации.

Различные области науки и техники находятся на разных этапах эволюционного развития. Чем сложнее поставленная задача, тем важнее симбиоз научной и изобретательской деятельности. Изобретения, их количество и объём использования, включая трансфер патентованных технологий, являются одним из основных показателей экономического, технологического и социального состояния развитых и развивающихся стран.

Научные достижения и изобретения можно рассматривать как некий постоянно пополняемый разными странами международный фонд, из которого своевременно или с запозданием выбираются и осваиваются те новшества, которые на данном этапе технологического или иного интеллектуального развития становятся востребованными мировым сообществом или сообществами отдельных стран.

**Ключевые слова:** изобретение; наука; техника; общество; человек.

Библиогр.: 6 назв.

**Ju. A. Shchepochkina**

*Ivanovo State Polytechnical University, Ivanovo, Russian Federation*

## **INVENTIONS AND SCIENCE IN MODERN SOCIETY**

A person learns the laws of nature, society and his own thinking in the process of active scientific and inventive activity. In the 21st century, inventions have such an impact on science that often even the very depth of knowledge of objective truth by science is limited by the innovations created. A large proportion of the inventions being created are currently shifting to the field of modification of the chemical composition of substances and materials, biotechnology, the use of various fields, radiation, and concerns methods and devices for obtaining, storing and processing information.

Different fields of science and technology are at different stages of evolutionary development. The more difficult the task, the more important the symbiosis of scientific and inventive activity. Inventions, their number and volume of use, including the transfer of patented technologies, are one of the main indicators of the economic, technological and social condition of developed and developing countries.

Scientific achievements and inventions can be considered as a kind of international fund constantly replenished by different countries, from which those innovations that at this stage of technological or other intellectual development become in demand by the world community or communities of individual countries are selected and mastered in a timely or belated manner.

**Key words:** invention; science; technique; society; Human.

Ref.: 6 titles.

**Введение.** Наука и изобретения возникли с формированием человеческого общества, служили ему средством выживания, освобождали из зависимости от природных факторов, формировали в человеке способность творчески мыслить, создавали предпосылки для его потребностей. Человек познает законы природы, общества и своего собственного мышления в процессе активной научной и изобретательской деятельности. Изучая предметы, процессы, явления, окружающий мир, изобретатель хочет что-то изменить, усовершенствовать, найти возможность нового применения известным вещам. По высказыванию В. И. Ленина: «Мир не удовлетворяет человека, и человек своим действием решает изменить его» [1]. Каждое изобретение доставалось человечеству в результате большого, напряженного умственного труда. В течение тысячелетий техника развивалась без поддержки естествознания — его тогда практически не существовало. Зачастую именно

философы, в какой-то степени являлись предвестниками новых открытий и изобретений в различных областях науки и техники, в их числе, например, Демокрит, Платон, Пифагор и многие другие.

Медленно развивающаяся наука далеко отставала от техники и не могла предложить ей новые решения, указать новые пути прогресса. Наоборот, благодаря развитию техники возникли новые научные направления. Так, например, изобретение А. Левенгуком микроскопа способствовало появлению микробиологии, а изобретение оптической трубы И. Липперсгеем — современной астрономии. Лишь в середине XIX века наука «догнала» технику в своем развитии и дала ей новые знания.

К концу позапрошлого столетия сложился вполне определенный тип изобретателя-самоучки, незнакомого иногда и с основами наук, вооруженного лишь методом проб и ошибок, бросающегося на штурм трудной задачи. Но, перед человечеством постоянно вставали все новые и новые задачи, которые необходимо было решать. Например, Д. И. Писарев считал: «На всех материках и островах земного шара, за исключением полярных льдов и песчаных пустынь, человек окружен неисчислимыми и бесконечно разнообразными богатствами. Богатства эти заключаются в тех сырых материалах, которые производит земля или которые она может производить при соответствующей обработке. Богатства эти никогда и нигде не даются человеку сразу; человек должен трудиться, чтобы овладеть ими; он должен наблюдать и размышлять, чтобы заметить их существование и оценить их значение» [2].

В XX веке наука перегнала технику, накопила множество эффектов и явлений, часть которых до сих пор не воплощена в технических изобретениях. Возникло даже представление, что изобретательство в технике — это всего лишь применение достижений науки.

В XXI веке изобретения настолько влияют на науку, что зачастую даже сама глубина познания наукой объективной истины лимитируется создаваемыми новшествами. Большая доля создаваемых изобретений в настоящее время смещается в область изменения химического состава веществ и материалов, биотехнологии, использования различных полей, излучений, касается способов и устройств получения, хранения и переработки информации.

**Основная часть.** Зачастую изобретательские идеи создаются на основе применения открытий (закономерностей, свойств и явлений материального мира). Однако юридически зарегистрированных открытий, например, как закон Архимеда, нет. Все открытия называют физическими эффектами, явлениями. Их насчитывается десятки тысяч. Отсюда следует, что возможности наблюдения и эксперимента в современной науке зависят в значительной мере от изобретательства и им расширяются. Творческий процесс всегда индивидуален, логики для него недостаточно. Ученому, как правило, должна быть присуща особая внимательность к реальной действительности. Именно эта особенность позволяет исследователю перешагнуть невидимую границу между «доступным для познания» и «закрытым». Подобный прием дает возможность познать содержание еще не познанного, установить его закономерности и увидеть предмет, процесс или явление «изнутри».

Ученый и изобретатель может указывать на новые, не существовавшие до той поры цели и задачи. Значение ученого не только состоит в том, что он сделал в науке, но в том, что дали результаты его научной деятельности для дальнейшего развития науки и техники. То же можно сказать и об изобретателе, важно как его разработки повлияют на дальнейшее развитие науки и техники. В любом случае, и от ученого и от изобретателя требуется умение уловить в известных предметах, процессах, явлениях и фактах новые стороны, открывающие возможность нового технического использования. По отношению к человеку созидать — значит придумывать такие объекты, которые для него являются новыми. К тому же целесообразно создавать только такие объекты, которые дают эффект (результат). Так, «изобретения, относящиеся к механической и химической переработке сырого материала, должны вести к тому, чтобы все люди питались, одевались и жили лучше прежнего, чтобы сберегалось как можно больше человеческого труда и чтобы этот сбереженный труд употреблялся на усиление производительных сил земли и на развитие беспредельных способностей человеческого ума» [2].

Типичный ход создания изобретения по П. К. Энгельмейеру (1897 г.) следующий. Сначала — возникновение идеи (творчество, дающее идею), затем внутреннее чтение своей идеи до выявления новых частей, выработка плана (на этом этапе изобретение надо запатентовать и обеспечить необходимую защиту своего приоритета), и, наконец, — разработка деталей.

В целом, процесс создания изобретения практически не изменился за последние двести лет. Так, будет сложно найти изобретателя, успех которого обусловлен исключительно его талантами и способностями. Даже у ставшего знаменитостью еще при жизни Т. Эдисона, никогда не случалось таких озарений, чтобы решение задачи пришло к нему уже подготовленным к реализации. Люди, в том числе и другие изобретатели, работали с ним по 12—16 часов в день, выполняя сложные эксперименты и расчеты. И все равно постоянно приходилось нанимать новых работников. Ему нужно было изобретать предохранители, розетки, приборы для поддержания постоянного напряжения, систему подземных проводников и многое другое. Так изобретатель объединил ученых, изобретателей и мастеров всех типов в научно-исследовательский и опытно-конструкторский комплекс.

Дж. Уатт, изобретатель, построивший паровую машину, также был знаком с тяжелой работой. Механик по профессии, налаживая модель паровой машины Т. Ньюкомена (одна из самых первых паровых машин) пришел к выводу, что она может работать гораздо эффективней, если охлаждать отработанный пар в конденсаторе, отделенном от основного цилиндра. Но прошло два года кропотливого труда, прежде чем был готов к проведению эксперимент на модели увеличенного размера.

Не только талант был причиной успеха и первого пилотируемого полета У. и О. Райт. Они начали работу над аэропланом с тщательного изучения того, что было сделано в данной области до них. И только разобравшись в причинах провалов предшественников и годами усердствуя и испытывая каждую деталь своего аппарата, братья Райт обрели уверенность в том, что их самолет полетит.

Заметим, что различные области науки и техники находятся на разных этапах эволюционного развития. Это относится и к уровню

техники по одной и той же тематике в разных странах. Как уже отмечалось, изобретение предполагает необходимость творческого труда. Однако необходимость часто проявляется во множестве случайностей, а случайность, как известно, есть одно из проявлений необходимости. Если необходимость выражает основную закономерность развития явления, то случайность характеризует внешние, неустойчивые формы развития этого же явления. И необходимость, и случайность несут в себе диалектический характер явления. Поиск идеи — процесс очень сложный, требующий определенных навыков. Чем сложнее поставленная задача, тем важнее симбиоз научной и изобретательской деятельности. Человек делает научные открытия и изобретения, конечно, не случайно, хотя роль случая в современном обществе еще огромна.

Очевидно, что степень развитости и благополучия любой отрасли всегда зависела и зависит сейчас, в основном, от минимальной продажи сырья и максимальной продажи готового продукта, изделий и технологии. Изобретения, их количество и объем использования, включая трансфер патентованных технологий, являются одним из основных показателей экономического, технологического и социального состояния развитых и развивающихся стран. При этом количество создаваемых и патентуемых в различных странах изобретений неодинаково. Например, в США (с 2006 по 2011 гг.) ежегодно выдавалось около 200 тыс. патентов, а в России — от 21 до 23 тыс. патентов [3]. Годовой доход США от экспорта лицензий и патентов оценивается в 960 млрд. долл., а России — в 1—7 млрд долл. [4].

Естественно, что творческий уровень изобретений неодинаков. Крупными считаются изобретения, которые открывают перспективы дальнейшего ускоренного развития техники или дают очень большой экономический эффект, а также изобретения, которые могут привести к созданию новых видов производства, синтезу новых материалов. Количество крупных изобретений в мире уменьшается. Сделать крупное изобретение очень трудно. Крупные, тем более, пионерные изобретения — чрезвычайно редкое явление. Каждое новое изобретение, с точки зрения истории развития техники, по существу является совершенствованием ранее сделанного изобретения или группы изобретений. Среди огромного числа изобре-

ний, накопленных в мировой практике, лишь немногие представляют собой крупный шаг в области техники и технологии. Вместе с тем, общее количество изобретений в мире увеличивается [5; 6]. Это означает, что вновь появившиеся изобретения относятся к средним и мелким. Каждое из них совершенствует известное устройство, способ или вещество. Однако в своей массе такие изобретения содействуют ускоренному развитию техники и технологии. Заметим, что экономический и социальный эффект от одного или нескольких средних или даже мелких изобретений иногда может превышать эффект от одной крупной разработки.

Вес активов промышленной собственности в капитале большинства крупных предприятий может быть достаточно велик (до 25—30 %), а число находящихся у предприятия патентов, лицензий (своих и сторонних) на изобретения (и другие объекты промышленной собственности) может достигать сотен, а у крупных организаций — тысяч единиц. Достаточно указать, что США после патентования новых технических решений в своей стране (что является первой по важности задачей защиты внутреннего рынка и является сдерживающим фактором проникновения на него продукции других стран) проводят активное патентование примерно одной трети их числа за рубежом. На примере выборки американских компаний доказано наличие достаточно тесной прямой корреляции между ростом прибылей и числом выданных патентов.

В условиях конкуренции поиск, оценка и отбор нужных разработок — одна из приоритетных задач современного производства. При этом важно правильно поставить цели, обеспечить условия достижения этих целей (экономические, организационные, социальные, производственные), своевременно реализовывать новые идеи и так же своевременно переходить на более высокий уровень развития с учетом неопределенности возможных результатов, уметь быстро переключаться на освоение новой технологии, другой продукции. В современной практике недооценить или выпустить из внимания научное открытие или ценное изобретение означает отставание, вначале информационное, затем технологическое. И чем крупнее каждое такое новшество, тем тяжелее последствия для тех, кто его упустил, и тем выгоднее — для тех, кто им воспользовался.

Приходится принимать во внимание необходимость постоянного технического и технологического обновления отраслей промышленности. Это обновление невозможно без мощного и всеохватывающего научно-технического сопровождения и непрерывного введения новшеств, качественно изменяющих состояние существующего технологического уклада. Процесс развития науки и техники непрерывен, его темпы во многом определяются эффективной организацией и согласованностью выполнения фундаментальных и прикладных исследований, опытно-конструкторских работ, освоением и продвижением новой продукции на внутренний и внешний рынки.

**Заключение.** Научные достижения и изобретения можно рассматривать как некий постоянно пополняемый разными странами международный фонд, из которого своевременно или с запозданием выбираются и осваиваются те новшества, которые на данном этапе технологического или иного интеллектуального развития становятся востребованными мировым сообществом или сообществами отдельных стран. Своевременно и последовательно следует выделять, прежде всего, те новшества, которые решают стратегические задачи. Здесь потеря одного года при внедрении новшеств может означать отставание в масштабах отрасли на 10—15 лет.

#### Список цитируемых источников

1. Ленин, В. И. Полное собрание сочинений / В. И. Ленин. — М. : Изд-во полит. литературы, 1969. — Т. 29. — С. 195.
2. Писарев, Д. И. Сочинения. / Д. И. Писарев. — М.: Гос.изд-во худ. литературы, 1955. — Т. 2 : Очерки из истории труда. — С. 228—330.
3. Ефимочкин, А. 8000000 патентов в США / А. Ефимочкин // Изобретатель и рационализатор. — 2012. — № 3. — С. 15.
4. Успенский, А. А. Коммерциализация результатов научных исследований и инженерное образование / А. А. Успенский // Инновационные технологии в инженерном образовании: Тез. докл. — Минск, 2011. — С. 11—12.
5. Изобретательность иссякает? // Наука и жизнь. — 2005. — № 11. — С. 24.
6. Roca Campasa, A. The IP behind the AI boom / A. Roca Campasa, I. Kitsara, A. Daly // WIPO Magazine. — 2019. — № 1. — P. 2—11.

**Н. М. Якубенко**

*Государственное учреждение образования «Средняя школа № 3 г. Кричев»,  
Кричев, Республика Беларусь*

## **ЦИФРОВАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО МИРА**

В статье поднимается проблема защиты своей цифровой личности в онлайн-среде. Она содержит семь важных правил, которые помогут избежать мошенничества и кражи личности, а также защитят компьютер от вредоносных программ. Статья также подчеркивает важность соблюдения законов и правил по защите личной информации клиентов для владельцев бизнеса и обучение сотрудников правилам конфиденциальности. Наконец, статья призывает читателей следить за новостями в области кибербезопасности и обновлять свои знания, чтобы оставаться защищенными в онлайн-среде. Соблюдение правил безопасности и обновление знаний в этой области помогут избежать многих проблем и сохранить цифровую личность в безопасности.

**Ключевые слова:** защита данных, безопасность в онлайн-среде, пароли, двухфакторная аутентификация, антивирусное ПО, общественные Wi-Fi сети, дети и безопасность в интернете.

Библиогр.: 7 назв.

**N. M. Yakubenko**

*State educational institution «Secondary school № 3 of Krichev»,  
Krichev, the Republic of Belarus*

## **DIGITAL PERSONALITY AS A PHENOMENON OF THE MODERN WORLD**

The article talks about how to protect your digital identity in the online environment. It contains seven important rules that will help you avoid fraud and identity theft, as well as protect your computer from malware. The article also highlights the importance of complying with laws and regulations to protect the personal information of customers for business owners and educating employees about confidentiality. Finally, the article encourages readers to keep up with cybersecurity news and update their knowledge in order to stay protected in the online environment. Following security rules and updating your knowledge in this area will help you avoid many problems and keep your digital identity safe.

**Key words:** data protection, online security, passwords, two-factor authentication, antivirus software, public Wi-Fi networks, children and online safety.

Ref.: 7 titles.

**Введение.** Современный мир все больше переходит в онлайн-среду, где люди проводят большую часть своего времени. Это означает, что все больше информации о нас становится доступной в сети Интернет, и защита нашей цифровой личности становится все более важной. Кроме того, существует риск кражи личных данных, взлома аккаунтов и других киберпреступлений, которые могут нанести серьезный вред нашей цифровой личности. Поэтому темы, связанные с защитой данных, безопасностью в онлайн-среде, паролями, двухфакторной аутентификацией, антивирусным ПО и безопасностью в интернете в целом являются очень актуальными как для российских [1] и зарубежных исследователей [2-5], так и для всех пользователей интернета.

Одной из основных проблем цифровой личности является отсутствие контроля над нашей информацией в интернете. Многие сайты и приложения требуют от нас предоставления личных данных для регистрации или использования услуг, и мы не всегда можем контролировать, как эта информация будет использоваться. Еще одной проблемой является отсутствие осведомленности о том, как защитить свою цифровую личность. Многие пользователи не знают, какие инструменты и методы могут помочь им защитить свои данные в интернете, и какие меры следует принимать, чтобы избежать киберугроз. Наконец, проблема цифровой личности также связана с детьми и безопасностью в интернете. Дети все больше времени проводят в онлайн-среде, и им также необходимо обучение по безопасности в интернете, чтобы избежать опасных ситуаций и защитить свои данные и личность.

**Основная часть.** Целью исследования является изучение концепции цифровой личности, ее влияния на общество и индивидуальную жизнь человека.

Задачи исследования:

1. Описать концепцию цифровой личности и ее основные характеристики.

2. Рассмотреть вопросы безопасности и защиты персональных данных в цифровой среде.

3. Исследовать этические и моральные аспекты цифровой личности и ее использования.

5. Предложить рекомендации по использованию цифровой личности в повседневной и профессиональной жизни.

С начала XX века развитие технологий и науки создало основы для создания компьютеров и сетей, что стало отправной точкой для развития цифровых технологий. В 1980-х годах появились первые персональные компьютеры, а в 1990-х гг. интернет стал доступен для широкой аудитории. С развитием социальных сетей и мобильных устройств в 2000-е гг., возникла концепция цифровой личности.

Цифровая личность — это совокупность цифровых следов, которые оставляет человек в интернете и других цифровых средах [2]. Она включает в себя информацию о человеке: имя, фотографии, контактные данные, лайки, комментарии и другие данные, которые он оставляет в интернете.

Основными характеристиками цифровой личности являются ее публичность, постоянство и невозможность полного удаления. Цифровая личность может быть использована для создания профилей пользователей, которые используются для персонализации рекламы и предложений.

Одним из основных вопросов, связанных с цифровой личностью, является безопасность и защита персональных данных. Человек может стать жертвой киберпреступников, которые могут использовать его данные для мошенничества или кражи личности. Поэтому необходимо обеспечить защиту персональных данных и использовать надежные пароли.

Цифровая личность также влияет на социальные отношения, коммуникацию и поведение людей. Она может способствовать укреплению связей между людьми, но также может приводить к изоляции и уменьшению реальных контактов. Цифровая личность может также влиять на карьеру и профессиональное развитие людей, например, через социальные сети и профессиональные платформы.

Важным аспектом использования цифровой личности являются этические и моральные аспекты. Необходимо учитывать право на приватность и защиту персональных данных, а также соблюдать этические нормы при использовании информации о других людях.

Использование цифровой личности имеет как положительные, так и отрицательные аспекты. Поэтому важно соблюдать правовые и этические нормы при ее использовании, а также обеспечить защиту персональных данных.

Одним из главных преимуществ цифровой личности является возможность создания своего имиджа в интернете. Человек может использовать различные онлайн-сервисы для продвижения своей личности, создания собственного бренда и привлечения новых контактов. Также цифровая личность может помочь в поиске работы или получении новых знакомств.

Однако, цифровая личность может иметь и негативные последствия. Например, в интернете могут появляться неправдивые или негативные отзывы о человеке, что может негативно сказаться на его репутации. Также цифровая личность может стать объектом кибербуллинга, что может привести к серьезным психологическим проблемам.

Кроме того, цифровая личность может стать объектом хакерских атак или кражи личных данных. Это может привести к серьезным последствиям, включая утечку конфиденциальной информации и финансовых потерь.

В связи с этим, важно осознавать, что цифровая личность является неотъемлемой частью жизни в современном мире и требует от нас большей осторожности и внимания. Необходимо уметь контролировать свою цифровую личность, следить за безопасностью своих данных и использовать интернет с умом.

К сожалению, точной статистики кражи цифровой личности в Республике Беларусь не существует. Однако, по данным Министерства внутренних дел Беларуси, в 2020 году было зарегистрировано, что каждое четвёртое преступление совершено в сфере информационных технологий, в том числе связанных с кражей персональных данных и фишингом [6]. В феврале 2021 года экспертно-аналитическим центром InfoWatch опубликован отчёт,

в котором указано, что имеются данные о 22 случаях утечки данных из компаний и государственных органов Республики Беларусь [7].

Таким образом, защита цифровой личности является актуальной проблемой для жителей Беларуси, и необходимо принимать меры для защиты своих персональных данных в сети.

Возникает закономерный вопрос: как уберечь себя от кражи цифровой личности? Анализ различных инфоресурсов сети Интернет по этой теме дал возможность сформулировать некоторые советы:

1. Обратит внимание на качество паролей, не повторять их на различных сайтах.

2. Не делитесь личной информацией с незнакомыми людьми в интернете.

3. Не отвечайте на подозрительные сообщения или письма, которые могут содержать вредоносный код.

4. Устанавливайте антивирусное программное обеспечение и обновляйте его регулярно.

5. Не публикуйте слишком много информации о себе в социальных сетях, таких как местоположение, фотографии, даты рождения и т.д.

6. Будьте осторожны при использовании общественных Wi-Fi-сетей и не вводите личную информацию на них.

7. Не скачивайте программы или файлы из ненадежных источников.

8. Проводите время в реальном мире, общаясь с друзьями и близкими, а не только в интернете.

9. Следите за своим психологическим состоянием и при необходимости обратитесь за помощью специалиста.

10. Будьте внимательны и осторожны в интернете, чтобы избежать негативных последствий цифровой личности.

Цифровая личность имеет значительное влияние на социальные отношения, коммуникацию и поведение людей. С одной стороны, она может способствовать установлению новых контактов и расширению социальной сети; с другой — цифровая личность может приводить к усилению социальной изоляции и уменьшению реальных контактов с другими людьми.

Кроме того, цифровая личность может влиять на способ коммуникации между людьми. Например, использование социальных сетей и мессенджеров может приводить к более поверхностному общению, чем в реальной жизни. Также цифровая личность может стать причиной конфликтов и недопонимания в коммуникации.

Наконец, цифровая личность может влиять на поведение людей. Например, использование социальных сетей может приводить к зависимости от интернета и снижению производительности. Также цифровая личность может стать причиной негативного воздействия на психическое здоровье, например, из-за негативных комментариев или кибербуллинга.

В целом, цифровая личность имеет сложное влияние на социальные отношения, коммуникацию и поведение людей. Поэтому важно осознавать ее значение и уметь правильно управлять своей цифровой личностью.

Цифровая личность также имеет значительное влияние на карьеру и профессиональное развитие людей. С одной стороны, использование социальных сетей и других онлайн-платформ может помочь людям находить новые возможности работы и устанавливать контакты с потенциальными работодателями.

С другой стороны, цифровая личность может стать причиной негативного влияния на карьеру. Например, неправильно оформленный профиль в социальных сетях или негативные комментарии могут отпугнуть работодателей и снизить шансы на получение работ. Также цифровая личность может стать причиной утечки конфиденциальной информации или нарушения правил конфиденциальности, что может привести к увольнению или другим негативным последствиям.

Поэтому важно осознавать значение своей цифровой личности для своей карьеры и профессионального развития. Необходимо следить за своими профилями в социальных сетях и других онлайн-платформах, убедиться, что они соответствуют профессиональным требованиям и правилам конфиденциальности. Также важно уметь эффективно использовать цифровые инструменты для поиска работы и продвижения своей карьеры.

Одним из главных этических и моральных аспектов цифровой личности является право на конфиденциальность. Люди имеют

право на защиту своей личной информации и контроль над тем, как она используется. К сожалению, в современном мире существует много примеров нарушения этого права, когда компании собирают и используют личные данные пользователей без их согласия.

Еще одним этическим аспектом цифровой личности является вопрос о том, кто имеет доступ к этой информации и как она используется. Некоторые компании используют данные для персонализации рекламы, но это может стать проблемой, если информация используется для манипулирования поведением людей или дискриминации.

Кроме того, цифровая личность может стать объектом кибербуллинга или киберпреследования. Люди могут стать жертвами кибератак, когда их личные данные становятся доступными злоумышленникам. Это может привести к серьезным последствиям, таким как кража личных данных, финансовые потери или даже угрозы безопасности.

Итак, цифровая личность имеет много этических и моральных аспектов, и важно, чтобы люди были осведомлены о том, как их данные используются и защищены. Компании также должны соблюдать этические стандарты и уважать права пользователей на конфиденциальность и безопасность.

Рекомендации по использованию цифровой личности в повседневной жизни и бизнесе с учётом этических и правовых норм:

1. Соблюдайте правила конфиденциальности при использовании социальных сетей, мессенджеров и других онлайн-сервисов. Не публикуйте личную информацию, которая может быть использована для мошенничества или кражи личности.

2. Используйте пароли, которые сложно угадать и не повторяйте их на разных сайтах. Регулярно меняйте пароли и не сообщайте их другим людям.

3. Будьте осторожны при открытии электронных писем от незнакомых отправителей или при переходе по ссылкам на непроверенных сайтах. Они могут содержать вредоносные программы, которые могут украсть вашу личную информацию.

4. Используйте антивирусное программное обеспечение и обновляйте его регулярно, чтобы защитить свой компьютер от вредоносных программ.

5. Если вы являетесь владельцем бизнеса, убедитесь, что вы соблюдаете законы и правила по защите личной информации своих клиентов. Не используйте личные данные клиентов для маркетинговых целей без их согласия.

6. Обучайте своих сотрудников правилам конфиденциальности и защите личной информации. Убедитесь, что они понимают важность защиты личных данных и соблюдают правила.

7. Следите за новостями в области кибербезопасности и обновляйте свои знания о том, как защитить свою цифровую личность.

**Заключение.** Таким образом, цифровая личность — это сложный и многогранный феномен, который требует от осознанного отношения и бережного обращения. Однако, если использовать свою цифровую личность с умом, она может стать мощным инструментом для достижения своих целей и улучшения качества жизни. Цифровая личность является неотъемлемой частью нашей жизни в современном мире. Мы оставляем огромное количество информации о себе в интернете, и это может быть, как полезным, так и нежелательным для нас. Поэтому важно следить за тем, какие данные мы даем о себе в интернете и как они используются. Необходимо обращать внимание на безопасность при работе в интернете, чтобы не стать жертвой киберпреступников или случайного утечки данных. Цифровая личность — это не только феномен современного мира, но и возможность использовать ее в своих интересах.

Однако, необходимо помнить, что цифровая личность — лишь часть нашей личности, и она не должна заменять нашу реальную жизнь и общение с людьми вне интернета. Она лишь дополняет ее и представляет собой лишь один из аспектов нашей жизни. Поэтому не стоит заикливаться на создании и поддержании своего имиджа в интернете, а лучше уделять внимание развитию своих реальных навыков и качеств. Мы должны уметь находить баланс между своей цифровой и реальной личностью, чтобы сохранить свою индивидуальность и личность. Кроме того, мы должны быть ответственными за свои действия в интернете и не забывать о том, что наша цифровая личность может оказать влияние на других людей и общество в целом.

### Список цитируемых источников

1. *Миронов, В. В.* Цифровая пещера как возможный вектор развития культуры / В. В. Миронов // Мировое развитие: проблемы предсказуемости и управляемости : XIX Междунар. Лихачев. науч. чтения, 22—24 мая 2019 г. — СПб. : СПбГУП, 2019. — С. 180—186.
2. *Solove, D. J.* The Digital Person. Technology and Privacy in the Information Age / D. J. Solove. — N. Y. : New York University Press, 2004. — 283 p.
3. *Sullivan, C.* Digital Identity : An Emergent Legal Concept. The role and legal nature of digital identity in commercial transactions / C. Sullivan. — Adelaide : University of Adelaide Press, 2011. — 180 p.
4. *Mossberger, K.* Digital citizenship : the internet, society, and participation / K. Mossberger, C. J. Tolbert; R. S. McNeal. — Cambridge, Mass. : MIT Press, 2008. — 237 p.
5. The digital divide : arguments for and against Facebook, Google, texting, and the age of social networking / Ed. M. Bauerlein. — N. Y. : Jeremy P. Tarcher / Penguin, 2011. — 354 p.
6. *Наривончик, Д.* Каждое четвертое преступление в Беларуси совершается в сфере информационных технологий [Электронный ресурс] / Д. Наривончик. — Режим доступа: <https://neg.by/novosti/otkrytj/kazhdoe-chetvertoe-prestuplenie-v-belarusi-sovshaetsya-v-sfere-informacionnyh-tehnologij/>. — Дата доступа: 20.03.2023.
7. Утечки информации в Республике Беларусь: 2019-2020 годы [Электронный ресурс] // InfoWatch. — Режим доступа: <https://www.infowatch.ru/analytics/analitika/utechki-informatsii-v-respublike-belarus-2019-2020-gody>. — Дата доступа: 20.03.2023.

## Сведения об авторах

### *Раздел 1* *Психология. Педагогика*

**Басанова Елена Евгеньевна**, кандидат психологических наук, доцент, Пятигорский государственный университет (Российская Федерация, Пятигорск), lenmit@yandex.ru .

**Булочкина Евгения Михайловна**, педагог-психолог, Детский сад № 91 г. Могилева (Республика Беларусь, Могилев), detsad91mogilev@yandex.by

**Гижук Татьяна Васильевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Республика Беларусь, Гродно), gizhuk\_tv@grsu.by .

**Гнедько Диана Геннадьевна** студент специальности «Практическая психология», Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), gnedko.dianka@mail.ru .

**Енин Виктор Викторович**, кандидат психологических наук, доцент, Ставропольский государственный медицинский университет, заведующая кафедрой клинической психологии (Российская Федерация, Ставрополь), ueninvik@mail.ru .

**Журавоева Сеторабону Акмал кизи**, студент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Республика Беларусь, Минск), djurabaevasilitoga06@gmail.com .

**Зверева Римма Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности и профессиональной деятельности, Пятигорский государственный университет (Российская Федерация, Пятигорск), rimmas\_box@mail.ru .

**Кишея Инна Леонидовна**, магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания, Барановичский государственный университет, (Республика Беларусь, Барановичи), kischeya.inna@yandex.com .

**Кожневская Елена Юрьевна**, магистр психологических наук, Белорусский государственный педагогического университета имени Максима Танка (Республика Беларусь, Минск), Ene-key@yandex.ru .

**Комкова Елена Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и развития личности, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Республика Беларусь, Минск), lena-komkova@yandex.ru .

**Кониц Вероника Владимировна**, студент, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Республика Беларусь, Гродно), marilinka06@gmail.com .

**Коношенко Иван Валерьевич**, студент специальности «Практическая психология», Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), dread.note@yandex.ru .

**Корякина Ксения Антоновна**, магистрант, Вологодский государственный университет (Российская Федерация, Вологда), ksuup@mail.ru.

**Краснова Татьяна Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры философии и методологии университетского образования, Республиканский институт высшей школы (Республика Беларусь, Минск), tikrasnova@yandex.ru .

**Криворученко Виктория Александровна**, студент специальности «Практическая психология», Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), viktoria.krivoruchenko@gmail.com .

**Лелес Алина Сергеевна**, педагог-психолог, Социально-педагогический центр г.Барановичи (Республика Беларусь, Барановичи), lelesalina7@gmail.com .

**Назаренко Мария Александровна**, студент специальности «Практическая психология», Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), mashanazarenko21@gmail.com .

**Нестер Елена Федоровна**, старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), elenanester75@mail.ru .

**Новик Екатерина Александровна**, учитель, Несвижская гимназия (Республика Беларусь, Несвиж), eanovik97@gmail.com

**Ракова Светлана Сергеевна**, магистр управления человеческими ресурсами в сфере образования, Вологодский государственный университет (Российская Федерация, Вологда)ss\_rakova@mail.ru .

**Роман Надежда Юрьевна**, студент, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Республика Беларусь, Гродно), miraisuro33@gmail.com .

**Сердюкова Елена Федоровна**, доцент кафедры педагогики и психологии, Чеченский государственный университет имени А. А. Кадырова (Российская Федерация, Чеченская Республика, Грозный), Hellin33@mail.ru .

**Сурдова Лия Алексеевна**, студент, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Республика Беларусь, Гродно), lsurdova@mail.ru .

**Таратуга Диана Алексеевна**, студент, Пятигорский государственный университет, (Российская Федерация, Пятигорск) taradi523@mail.ru .

**Томашивский Тарас Андреевич**, аспирант, Пятигорский государственный университет (Российская Федерация, Пятигорск), 9309008@mail.ru .

**Хоружая Валерия Геннадьевна**, студент специальности «Практическая психология», Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), lega.khoruzhaya@inbox.ru .

**Хребина Светлана Владимировна**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности и профессиональной деятельности, Пятигорский государственный университет (Российская Федерация, Пятигорск), taradi523@mail.ru .

**Шановалова Маргарита Львовна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии, Пятигорский государственный университет (Российская Федерация, Пятигорск), psychology.psf@pgu.ru .

**Эннс Елена Александровна**, старший преподаватель кафедры общей и педагогической психологии, Пятигорский государственный университет (Российская Федерация, Пятигорск), enNSEA@mail.ru .

**Янчий Анна Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Республика Беларусь, Гродно), [yanaiwan@mail.ru](mailto:yanaiwan@mail.ru) .

**Ястрёб Наталья Андреевна**, доктор философских наук, доцент, Вологодский государственный университет (Российская Федерация, Вологда), [nayastreb@mail.ru](mailto:nayastreb@mail.ru) .

**Яценко Татьяна Евгеньевна**, кандидат психологических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), [t.e.yatsenko@mail.ru](mailto:t.e.yatsenko@mail.ru) .

## **Раздел 2**

### **Философия**

**Дудек Дарья Александровна**, студент, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), [pikaedko@yandex.ru](mailto:pikaedko@yandex.ru) .

**Милодовская Анастасия Владимировна**, студент, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), [anastasia.milodovskaya@gmail.com](mailto:anastasia.milodovskaya@gmail.com) .

**Проторская Яна Денисовна** студент, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), [protorskaya.yana@mail.ru](mailto:protorskaya.yana@mail.ru) .

**Иценко Александр Григорьевич**, кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и физического воспитания, Барановичский государственный университет (Республика Беларусь, Барановичи), [alex\\_its81@mail.ru](mailto:alex_its81@mail.ru) .

**Лейбутина Татьяна Олеговна**, учитель государственного учреждения образования «Средняя школа № 3 г. Кричева», (Республика Беларусь, Кричев), [tatyana.leibutina@yandex.ru](mailto:tatyana.leibutina@yandex.ru) .

**Одиноченко Виктор Александрович**, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии, Гомельский государственный университет имени Франциска Скарны (Республика Беларусь, Гомель), [adzin28@gmail.com](mailto:adzin28@gmail.com) .

**Щепочкина Юлия Алексеевна**, доктор технических наук, профессор, Ивановский государственный политехнический университет (Российская Федерация, Иваново), [julia2004ivanovo@yandex.ru](mailto:julia2004ivanovo@yandex.ru) .

**Якубенко Наталья Михайловна**, учитель физики и математики государственного учреждения образования «Средняя школа № 3 г. Кричева», (Республика Беларусь, г. Кричев), [Yakubenko.lapyshka@yandex.ru](mailto:Yakubenko.lapyshka@yandex.ru) .