

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 15

Научное электронное издание

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

Барановичи
БарГУ
2025

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 С. В. Пазухина; доктор психологических наук, профессор В. В. Селиванов; кандидат психологических наук, доцент Е. А. Клещева; кандидат философских наук, доцент Г. В. Жук; кандидат психологических наук, доцент Н. И. Олифирович.

Рецензенты:

кандидат психологических наук, заведующий кафедрой социальной и семейной психологии Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» *Н. Л. Пузыревич*; кандидат философских наук, доцент кафедры общеправовых дисциплин и государственного управления учреждения образования «Барановичский государственный университет» *Н. А. Петровский*

Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов : межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием [Электронный ресурс] / М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т ; редкол.: А. Н. Унсович [и др.]. — Барановичи : БарГУ, 2025. — Вып. 15. — URL: <https://rep.barsu.by/collections/74d7310a-124f-4c9a-a2e3-17decf353d8e>.

Межвузовский сборник содержит статьи, посвященные актуальным проблемам возрастной, педагогической и социальной психологии. Представлены результаты теоретико-эмпирических исследований и авторские методические разработки.

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

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

УДК 159.9

Текстовое электронное издание

Сборник разработан с помощью программного обеспечения Microsoft Office Word, Adobe Acrobat Pro

Регистрационное свидетельство № 2012440721 от 23.12.2025.

Ответственный за выпуск А. Ю. Сидоренко, техническое редактирование, компьютерный набор и верстка Ю. А. Киселева; объем издания — 2,27 Мб; подписано к использованию 23.12.2025.

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.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Предисловие</i>	6
------------------------------	---

РАЗДЕЛ I

Психология. Педагогика

Андрукевич К. В. Отношение к психологическому онлайн-консультированию посредством сети интернет у потенциальных клиентов	7
Астрейко А. В. Фрустрированные потребности современных подростков	16
Астрейко А. В. Виды девиантного поведения современных подростков, обучающихся в учреждении среднего специального образования	23
Белановская М. Л. Типология брачного поведения личности: анализ современного состояния проблемы	31
Веремеюк Я. Н. Неопределенность как психологический феномен	40
Герасимович Е. Н., Рудая Д. В. Особенности развития координационных способностей в процессе подготовки юных пловцов	49
Герасимович Е. Н., Рудая Д. В. Применение хоккейного тренажера «дриблинг» для совершенствования навыков владения шайбой у хоккеистов	55
Дудек Д. А. Экзистенциальные ценности и экзистенциальные характеристики личности	67
Ермакович О. В. Доминирующие психические состояния как предиктор толерантности к неопределенности педагогов	74
Кипель А. С. Тенденции формирования и развития понятийного мышления студентов в цифровую эпоху	81
Король М. А. Взаимосвязь критического мышления и толерантности к неопределенности у обучающихся юношеского возраста	85
Медведская Е. И. Изменения памяти при онлайн-поиске: ретроспекция взрослых пользователей	92
Нестер Е. Ф., Звягова Н. С. Особенности проявления тревожности у юношей в период обучения в учреждении высшего образования	100
Нестер, Е. Ф., Белько Е. С. Особенности проявления агрессии в юношеском возрасте	110
Нестер Е. Ф., Бродинская Е. В. Особенности представлений юношей о ролевой структуре семьи	119
Плотникова В. А., Зверева Р. Г. Психологические особенности развития субъектности личности у студентов-психологов на этапе обучения в вузе	128
Подольская А. В., Ястреб Н. А. Анализ моделей вежливости и возможности их применения описанию коммуникации в педагогическом коллективе	136
Поведайло В. В. Личностная уязвимость как психологическое явление транзитивного общества	142
Подлипская К. А., Кишея И. Л. Особенности переживания одиночества в подростковом возрасте	151

Попко А. Г. Репертуар стратегий совладания личности с трудными жизненными ситуациями в младшем школьном возрасте	159
Самусевич Н. В. Этическая позиция современных обучающихся учреждений общего среднего образования в период ранней юности	169
Сасова П. А., Кишея И. Л. Половые различия акцентуации характера в юношеском возрасте	175
Хребина С. В., Павленко С. Н. Феномен благополучия личности в психолого-педагогических исследованиях	183
Цымбалова А. Б., Кишея И. Л. Половая специфика стрессовых реакций в юношеском возрасте	192
Юрлова А. М. Осведомленность учителей о возможностях применения инструментов визуализации данных для повышения качества преподавания обществознания	201
Яценко Т. Е., Полховская Е. А. Характеристики метакогнитивной включённости в деятельность виктимных девушек, обучающихся в университете	208
Яценко Т. Е., Соколова Д. Д. Система значимых потребностей личности в юности: показатели значимости и удовлетворенности	216
Яценко Т. Е., Соколова Д. Д. Фрустрированные потребности юношей, склонных к гипотимии	226

РАЗДЕЛ II

Философия. Религиоведение

Иценко А. Г., Кононович О. С. Особенности религиозных ценностно-смысловых ориентаций девушек с различными религиозными ориентациями	236
Иценко А. Г., Короб А. С. Экзистенциальный проект: от философии к психологии	248
Иценко А. Г., Полховская Е. А., Янкив Н. Я. Психоанализ и религия в психолого-религиоведческой рецепции Эриха Фромма	259
<i>Сведения об авторах</i>	276

ПРЕДИСЛОВИЕ

В пятнадцатом выпуске сборника научных статей помещены работы учёных и молодых исследователей из Республики Беларусь и Российской Федерации по самым различным тематическим направлениям в рамках проблемного поля XI-го научно-практического семинара с международным участием «Актуальные проблемы философии и психологии: наука — практике», по материалам которого и печатается данный сборник. Научно-практический семинар ежегодно организуется секцией психологии кафедры психологии и физического воспитания факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» и собирает участников достаточно широкой географии. Сборник традиционно структурирован по двум разделам: I — посвящён проблемам психологии и педагогики, II — философско-религиоведческому проблемному полю семинара. Среди авторов данного сборника представители таких учреждений высшего образования, как Барановичский государственный университет (г. Барановичи, Республика Беларусь), Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина (г. Брест, Республика Беларусь), Вологодский государственный университет (г. Вологда, Российская Федерация), Республиканский институт высшей школы (г. Минск, Республика Беларусь), Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого (г. Тула, Российская Федерация), Уральский государственный педагогический университет в Нижнем Тагиле (г. Нижний Тагил, Российская Федерация), и Пятигорский государственный университет (г. Пятигорск, Российская Федерация).

В сборник вошли статьи, посвященные психолого-педагогической и социально-психологической проблематике функционирования человека в условиях неопределённости, совладания со стрессом неопределённости в повседневной жизни и профессиональной деятельности и состоянием фрустрированности значимых социальных потребностей. Существенное внимание уделяется рассмотрению современных видов девиаций в молодежной среде (агрессивное, виктимное поведение) и психологическим феноменам семейной системы на современном этапе развития общества. Статьи отражают векторы современных психологических исследований, а также возможные перспективные направления изучения социально-психологической стороны реальности транзитивного общества.

Философско-религиоведческий раздел представлен достаточно специфической тематикой, подготовленной в междисциплинарном ключе на стыке таких дисциплинарных религиоведческих направлений, как философия религии и психология религии. Работы выполнены как с опорой на достаточно репрезентативный эмпирический материал, так и на высокий теоретико-концептуальный анализ.

Материалы сборника адресованы самому широкому кругу читателей. Это и работники учреждений дошкольного, общего среднего, среднего специального и высшего образования, а также институтов повышения квалификации.

РАЗДЕЛ I
ПСИХОЛОГИЯ. ПЕДАГОГИКА

УДК 316.6

К. В. Андрукевич

Детский сад № 55 г. Барановичи, Барановичи, Беларусь

**ОТНОШЕНИЕ К ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ОНЛАЙН-
КОНСУЛЬТИРОВАНИЮ ПОСРЕДСТВОМ СЕТИ ИНТЕРНЕТ
У ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ КЛИЕНТОВ**

В статье рассматривается проблема распространенности и популярности психологического онлайн-консультирования среди потенциальных клиентов. Изучены когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты отношения потенциальных клиентов к психологическому онлайн-консультированию посредством сети Интернет.

Ключевые слова: психологическое консультирование; психологическое онлайн-консультирование; когнитивный компонент отношения к психологическому онлайн-консультированию; эмоциональный компонент отношения к психологическому онлайн-консультированию; поведенческий компонент отношения к психологическому онлайн-консультированию.

Библиогр.: 7 назв.

K. V. Andrukevich

Kindergarten №55, Baranovich, Baranovich, Belarus

**ATTITUDE TO PSYCHOLOGICAL ONLINE-CONSULTING VIA
THE INTERNET IN POTENTIAL CLIENTS**

The article examines the problem of prevalence and popularity of online psychological counseling among potential clients. The cognitive, emotional and behavioral components of potential clients' attitudes toward online psychological counseling via the Internet are studied.

Key words: psychological counseling; psychological online counseling; cognitive component of attitude towards psychological online counseling; emotional component of attitude towards psychological online counseling; behavioral component of attitude towards psychological online counseling.

Ref.: 7 tit.

Введение. Интенсивное внедрение практической психологии в социальную жизнь закономерно приводит к развитию тех ее областей, которые направлены на оказание психологической помощи, и прежде всего, к развитию консультативной психологии [1, с. 3]. Вместе с тем, стремительное развитие интернет-технологий позволяет практикующим психологам расширить свой спектр работы.

Благодаря мобильности данного вида помощи интернет-консультирование может стать альтернативой для людей с ограниченными физическими возможностями, живущих в местах, где отсутствует психологическая служба, обладающих дефицитом свободного времени для непосредственного посещения психолога. Поэтому важно изучать отношение к психологическому консультированию посредством сети интернет. С помощью данных полученных в ходе исследования, можно судить о востребованности такого способа получения психологической помощи, об осведомленности потенциальных клиентов о психологической службе. Изменяя отношение к психологическому онлайн-консультированию, можно увеличить количество обращений за психологической помощью онлайн, а затем и к психологам в целом.

Однако проблема психологического онлайн-консультирования не получила должного освещения в научных исследованиях: детально не раскрыта сущность данного вида психологической помощи, не исследовано отношение к нему потенциальных клиентов, во многом определяющее его востребованность на рынке психологических услуг. Указанные обстоятельства обусловили обращение к теме исследования.

Основная часть. М. А. Гулина описывает психологическое консультирование как помощь индивидууму в исследовании его проблемы, прояснении конфликтующих между собой точек; поиск новых, альтернативных способов совладения с ситуацией, «помощь людям в их помощи самим себе» [1, с.19; 2, с. 247].

Онлайн-консультирование через Интернет является новой формой получения психологической помощи. Существуют различные обозначения данного вида психологической помощи: психологическая помощь online, консультирование виртуального психолога, кибертерапия [3, с. 46; 4; 5; 6].

Наше исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 154 человека: студенты 2—5 курсов дневной и заочной форм получения образования. Основным критерий выбора испытуемых — отсутствие у них базовых психологических знаний в области теории и практики психологического консультирования.

В исследовании использовались методы тестирования и анкетирования. Применялась модифицированная в соответствии с целью исследования методика «Семантический дифференциал». Данная методика была направлена на изучение эмоционального компонента отношения к психологическому онлайн-консультированию. Испытуемым предлагалось последовательно оценить психологическое онлайн-консультирование посредством сети Интернет с помощью нескольких противоположных пар эмоционально-оценочных прилагательных. Для изучения когнитивного и поведенческого компонента к психологическому онлайн-консультированию нами была применена разработанная анкета. Испытуемым предлагается закончить ряд предложений, отражающих отношение к изучаемому нами вопросу. Ответы испытуемых обрабатывались посредством применения метода контент-анализа.

Результаты контент-анализа ответов испытуемых на утверждения, содержащиеся в анкете, направленной на оценку когнитивного компонента отношения, позволили выделить три смысловые категории, отражающие разный уровень представлений о психологическом онлайн-консультировании: поверхностные представления (слабая осведомленность, неверные суждения); адекватные представления (верные, но только о некоторых аспектах консультирования); глубокие представления (понимание практически всех особенностей психологического онлайн-консультирования).

Установлено, что для большинства потенциальных клиентов характерен низкий уровень выраженности когнитивного компонента отношения к психологическому онлайн-консультированию (86,9 %). Большинство ответов респондентов отражали поверхностные представления о сущности данного вида психологической помощи. Испытуемые затруднялись объяснить суть рассматриваемого вида психологического консультирования, формулировали неоднозначные или неточные определения («общение между людьми», «беседа с психологом», «удобно, но не эффективно», «общение с психологом, не находящимся рядом»). Потенциальные клиенты, составившие данную группу, не имеют отчетливого понимания положительных и отрицательных сторон психологического онлайн-консультирования. Они, как правило, либо отказывались от ответа на данный вопрос или указывали только одну положительную или отрицательную характеристику («конфиденциальность», «удобство», «отсутствие личного контакта»). Отрицательных характеристик было выделено больше, чем положительных. Испытуемые продемонстрировали низкий уровень критичности в оценке

пригодности такого вида психологического консультирования для различных категорий индивидов: указывали, что подобный вид психологической помощи подходит для всех. Их ответы отражали представленность когнитивного отношения преимущественно существующими мифами о психологическом онлайн-консультировании, детально описанные В. Ю. Меновщиковым: «начинают свою деятельность», «не имеют личного кабинета», «не реализовались в другой области», «хотят заработать». Они не знают обо всем спектре способов получения психологических онлайн-консультаций: ограничивались указанием только одного способа («просмотр роликов», «переписка») и, как правило, не поясняли, не конкретизировали свои ответы («делать тесты», «общение»). Не имеют четко сформулированной позиции относительно эффективности («не знаю», «наверное», «не может») или возможного вреда («возможно, может», «не должно навредить», «не знаю») данного вида психологической помощи. Респонденты с поверхностными представлениями о психологическом онлайн-консультировании убеждены в обусловленности его результативности авторитетом и профессиональной компетентностью психолога («если хороший психолог», «если будет популярным», «если убедить человека в этом»). Примечательно, что они занимают экстернальную позицию и не склонны связывать успешность онлайн-консультаций с характерологическими особенностями, мотивацией самих клиентов.

Средний уровень выраженности когнитивного компонента отношения к психологическому онлайн-консультированию выявлен у 12,4 % потенциальных клиентов. Они имеют некоторое понятие о том, что из себя представляет психологическое консультирование посредством сети Интернет («способ помощи людям, нуждающимся в срочной психологической помощи», «современный способ получения психологической помощи», «удобная возможность получить консультацию у психолога»). Потенциальные клиенты, составляющие данную группу, могут достаточно точно определить отрицательные и положительные стороны данного способа психологической помощи («удобство, охват большой территории», «быстрота, частое использование», «доступность, простота», «не уверенность в анонимности и невозможность сконцентрироваться из-за удаленности собеседника», «при работе сложно определить эмоциональное состояние человека»). При обработке результатов контент-анализа была выявлено, что испытуемые с адекватным уровнем представлений выделяют положительных сторон больше, чем отрицательных. При указании пригодности такого вида

психологического консультирования представители данного уровня отмечали лиц, достигших совершеннолетия. В ответах, касающихся представлений о том, каким должен быть психолог, практикующий данный вид психологической помощи, придерживались мнений о том, что у него должен быть большой опыт работы и достаточная профессиональная квалификация. Однако, так же как и представители поверхностного уровня представлений, не связывают успешность интернет-консультирования с характерологическими особенностями самих клиентов. Они имеют представление о некоторых способах получения психологических онлайн-консультаций, ими указывались некоторые технические средства, в одном или двух вариантах, способствующие более успешному получению квалифицированной психологической помощи («skype, электронная почта», «чаты, видео звонки», «социальные сети, сообщения»). Представители адекватного уровня допускают возможность нанесения вреда данным способом психологического консультирования и верно понимают некоторые аспекты его успешности («если будет организована четкая работа психолога», «если обе стороны добросовестно относятся к работе»). Испытуемые, относящиеся к данному уровню представлений, склоняются к тому, что психологическое интернет-консультирование может быть успешным. При ответе на вопрос, касающийся нанесения возможного вреда, они указывали четкие ответы «да» или «нет» и обосновывали свое мнение одним или двумя доводами («если клиент недостаточно информирует психолога, и останется недоволен помощью психолога», «если будет проводиться неопытным специалистом», «если клиент сделает неправильные выводы»).

Высокий уровень выраженности когнитивного компонента отношения к психологическому онлайн-консультированию, которому соответствуют верные представления, составил 0,7 %. Испытуемые имеющие четкие представления о положительных и отрицательных сторонах онлайн-консультирования, отражающие не только эмоциональную сторону, но и материальные аспекты вопроса («анонимности, удобство, малобюджетность, отсутствие территориальных границ», «нет визуального контакта, не конфиденциально», «отсутствие возможности возобновления контакта, в случае если клиент испытывает всплеск негативных эмоций»). Испытуемые с данным уровнем могут четко разграничивать индивидов, для которых может быть приемлем данный вид психологической помощи, они указывают не только адекватные возрастные рамки, но и непосредственно категории лиц,

которые могут использовать психологическое интернет-консультирование («осужденный, инвалидов, пенсионеров»). Респонденты с глубоким уровнем представлений допускают возможность нанесения вреда посредством данного вида психологической помощи и обосновывают свой ответ в развернутой форме, указывая не только поведенческие и эмоциональные причины, но также и непосредственно не зависящие от участников консультации («специалист недостаточно компетентен или клиент не захотел взаимодействовать с ним, сигнал сети прерывистый, сайт создан для зарабатывания денег, а не для помощи»).

Выявлено, что для большинства испытуемых характерен низкий уровень выраженности поведенческого компонента отношения к психологическому онлайн-консультированию (71,2 %). Большинство ответов респондентов отражали нежелание использовать данный вид психологической помощи и отказ от пояснений своего выбора, либо неоднозначные ответы («не знаю», «возможно»), а также они не указывали возможные причины обращения к онлайн-психологическому консультированию. Они не рассказали бы или рассказали частично психологу о своей проблеме, неискренне отвечали бы на его вопросы при таком виде консультирования. Представители поверхностного уровня не допускают или допускают частично выход на связь с психологом («не приемлю», «редко») и не знают или имеют поверхностное представление о технических средствах, которые были бы для них наиболее приемлемыми в процессе консультирования в сети Интернет («Skype», «компьютер», «не приемлю»). Они не имеют представления о том, как могли бы чувствовать себя на интернет-консультации («ни как», «не знаю», «не думал») и сколько времени посещали бы интернет-психолога («не обратился бы», «пока мне не надоело бы», «не знаю», «пока психологу не надоело со мной общаться»). Респонденты с данным уровнем представлений хотели бы более кратко изложить информацию, узнать ответ на вопрос и как можно скорее завершить консультацию.

Средний уровень выраженности поведенческого компонента отношения установлен у 28,8 % испытуемых. Большинство испытуемых согласились бы использовать психологическое онлайн-консультирование и указали несколько причин своего выбора («использовала бы, так как мне интересно узнать, какой можно сделать вывод о своей ситуации», «использовал бы, это удобно, безопасно, анонимно»). Так же респондентами указывались и отрицательные ответы, подкрепленные объяснением такого решения («не использовал бы, нет живого общения, может быть не конфиденциально»). Они четко указывали на

то, что честно и искренне отвечали бы на вопросы психолога. Указывали несколько технических средств, которое были бы для них наиболее удобны при общении с психологом в интернет-консультировании («Skype, веб-камера», «skype, анонимные чаты»), а так же обозначали не только частоту обращения, но и возможные причины его («по мере необходимости и в зависимости от ситуации», «часто, в определенное время дня») и свое поведение и состояние в процессе консультирования отмечали как уверенное, спокойное, немного взволнованное. Они стремились бы разобраться в своих проблемах, найти наиболее подходящий ответ на решение своей проблемы, как можно больше понять о ней. Причины завершения процесса интернет-консультирования представители адекватного уровня отмечают такие: «пока мне не стало бы лучше», «пока не разобрался бы в себе», «не почувствовал, что мне это помогает».

Для оценки эмоционального компонента отношения к психологическому онлайн-консультированию посредством сети Интернет нами была выбрана методика «Семантический дифференциал» (рисунок 1).

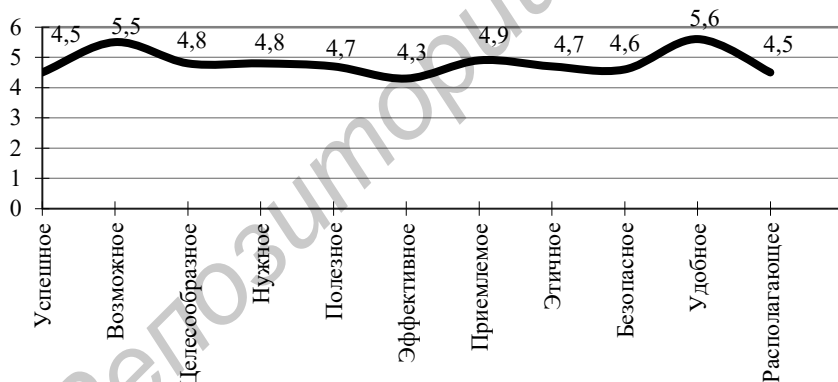


Рисунок 1 — Характеристики психологического онлайн-консультирования

Определение уровня эмоционального компонента осуществлялось согласно Г. М. Бурлачуку, а именно, если нет стандартизированных баллов, то уровни можно определить, используя кривую нормального распределения, т.е. 40 % от максимальной суммы баллов составляет средний уровень, 30 % — высокий уровень и 30 % — низкий уровень [7]. Таким образом, мы выделили следующие градации: низкий уровень (от -33 до -3 баллов); средний уровень (от -12 до 12 баллов); высокий

уровень (от 13 до 33 баллов). Соответственно низкий уровень отражает отрицательное отношение к данному виду психологической помощи, средний — нейтральное и высокий — позитивное отношение.

Для того, что построить график, отражающий положительные и отрицательные характеристики онлайн консультирования, отмеченные испытуемыми, мы перевели, предусмотренные в методике баллы, то есть минимальный балл «-3» был перекодирован в «1», а максимальный «3» — в «7» соответственно. Таким образом, низкий уровень равен 1—3 баллам, средний уровень — 4 балла, а высокий — 5—7 баллов.

Установлено, что для большинства респондентов характерен средний уровень выраженности эмоционального компонента отношения — 57 %, то есть в описании психологического онлайн-консультирования они выбирают нейтральные характеристики, четко не выражающие положительного или отрицательного эмоционального отношения к нему.

Высокий уровень выраженности эмоционального компонента отношения свойственен для 37,2 % испытуемых. Они указали на эмоционально позитивные характеристики психологического онлайн-консультирования.

Низкий уровень характерен для 5,8 % испытуемых. Они испытывают отрицательные эмоции при описании данного вида психологической помощи. Соответственно они указали преимущественно его негативные характеристики.

После обработки полученных данных нами была составлена диаграмма, отражающая уровни выделенных компонентов в процентном соотношении (рисунок 2).

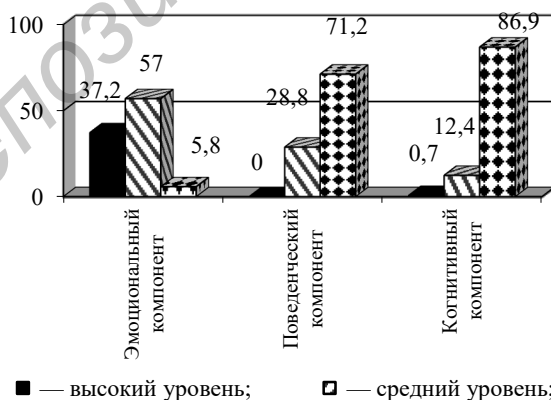


Рисунок 2 — Уровни компонентов отношения к психологическому онлайн-консультированию

Учитывая вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что имеет место рассогласование в когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах отношения к психологическому онлайн-консультированию у потенциальных клиентов.

Заключение. Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о достижении цели.

Психологическое консультирование — помощь человеку в исследовании его проблемы, прояснении конфликтующих между собой точек; поиск новых, альтернативных способов совладения с ситуацией.

Большинство потенциальных клиентов обладают низким уровнем выраженности когнитивного компонента отношения к психологическому онлайн-консультированию. Для них характерно слабое представление и неверные суждения о его сути.

Большинство потенциальных клиентов отличаются средним уровнем эмоционального компонента отношения к психологическому онлайн-консультированию, т.е. нейтральным отношением.

При изучении поведенческого компонента отношения было выявлено, что большинству потенциальных клиентов свойственен низкий уровень. Им свойственны нежелание прибегать к данному виду психологической помощи, ориентация на проявление психологического сопротивления самораскрытию в ходе психологического онлайн-консультирования.

Список цитируемых источников

1. *Олифинович, Н. И.* Индивидуальное психологическое консультирование : теория и практика / Н. И. Олифинович. — Минск: Тесей, 2005. — 264 с.
2. *Абрамова, Г. С.* Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. — М.: Междунар. педаг. академия, 1994. — 237 с.
3. *Автономов, Н. С.* Рассудок. Разум. Рациональность / Н. С. Автономов. — М.: Наука, 1988. — 263 с.
4. *Юнг, К. Г.* Психологические типы / К. Г. Юнг. — М.: АСТ, 2006. — 761 с.
5. *Меновщиков, В. Ю.* Психологическая помощь в сети интернет / В. Ю. Меновщиков. — М.: Смысл, 2019. — 178 с.
6. *Догадова, А. В.* Возможности психологического консультирования в интернете / А. В. Догадова // Журнал практической психологии и психоанализа. — URL: <http://www.b17.ru/article/consult/> (дата обращения: 17.02.2025).
7. *Рогов, Е. И.* Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2-х кн. / Е. И. Рогов. — Кн. 1 : Система работы психолога с детьми разного возраста. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2008. — 383 с.

А. В. Астрейко

Любанский государственный колледж, г. Любань, Беларусь

ФРУСТРИРОВАННЫЕ ПОТРЕБНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье актуализирована проблема фрустрированности потребностей как фактора девиантного поведения подростков. Описаны результаты исследования социальной фрустрированности мальчиков и девочек подросткового возраста. Представлены установленные уровни удовлетворения базовых потребностей, ценностно-ориентированных потребностей, групп актуальных потребностей, отмечаемые у социально фрустрированных мальчиков и девочек подросткового возраста.

Ключевые слова: социальная фрустрированность; фрустрированные потребности; подростковый возраст.

Библиогр.: 6 назв.

A. V. Astreyko

Luban State College, Luban, Belarus

FRUSTRATED NEEDS OF MODERN TEENAGERS

The article actualizes the problem of frustration of needs as a factor of deviant behavior of adolescents. The results of the study of social frustration of adolescent boys and girls are described. The established levels of satisfaction of basic needs, value-oriented needs, groups of urgent needs, noted in socially frustrated adolescent boys and girls are presented.

Key words: social frustration; frustrated needs; adolescence.

Ref.: 6 titles.

Введение. В подростковом возрасте происходит формирование личностных и социальных установок, культуры удовлетворения социальных потребностей, эмоциональной культуры личности. Одним из значимых аспектов, оказывающих влияние на поведение подростков, является фрустрация потребностей [1]. Фрустрация, возникающая в результате препятствий на пути к удовлетворению основных потребностей, может стать предиктором проявления девиантного поведения. Девиантное поведение, в свою очередь, отражает отклонение от установленных социальных норм и может включать в себя действия, которые нарушают закон или моральные нормы.

Фрустрированная потребность, как известно, запускает комплекс поведенческих механизмов, направленных на поиск ее предмета (мотива), а в ситуации невозможности преодоления потребностного состояния привычным, традиционным способом, на поиск ее суррогатных заменителей [2]. Чем менее зрелой в физическом, психологическом плане является личность, тем больше вероятность развития на этом фоне разного рода девиаций [3]. Причем, наиболее уязвимым в этом отношении является подростковый возраст, когда формируются социально-психологические, личностные особенности человека, активно осваиваются нормы общества [4].

Современный подросток должен уметь противостоять жизненным трудностям, успешно преодолевать различного рода препятствия и достигать поставленных целей. В этой связи становится актуальным выявление различного рода факторов (препятствий, барьеров, трудностей, которые могут быть как внешними, так и внутренними), приводящих к фрустрации — психическому состоянию, возникающему вследствие неудачи, неудовлетворения какой-либо значимой потребности [5]. Оказывая дезорганизирующее влияние на поведение и деятельность человека, фрустрация, в своих деструктивных проявлениях, негативно влияет на качество жизни и успешность деятельности, в том числе и учебной, и в ряде случаев может приводить к нарушениям социализации подростка и формированию у него девиантных форм поведения [6].

В связи с этим актуальной проблемой является выявление фрустрированных потребностей подростков, формирование у них умения конструктивно удовлетворять потребности, находящиеся в зоне фрустрации, тем самым предупреждая обращения к девиантному поведению с целью получения психологической компенсации.

Основная часть. Исследование было проведено на базе учреждения образования «Любанский государственный колледж». Выборку исследования составили 120 учащихся, в возрасте от 14—15 лет, из которых 60 юношей, 60 девушек.

Использован диагностический инструментарий, релевантный цели исследования: «Методика для диагностики актуальных потребностей» (А. В. Капцов), «Методика диагностики уровня социальной фрустрированности» Л. И. Вассермана (модификация В. В. Бойко), «Опросник базовых потребностей» (Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова), «Методика для изучения ценностей» Ш. Шварца (в адаптации В. Н. Карандашева).

Мы обратились к исследованию именно социальной фрустрированности, т.к. потребности подросткового возраста во многом опосредованы ведущим видом деятельности — интимно-личностное общение со сверстниками (рисунок 1).

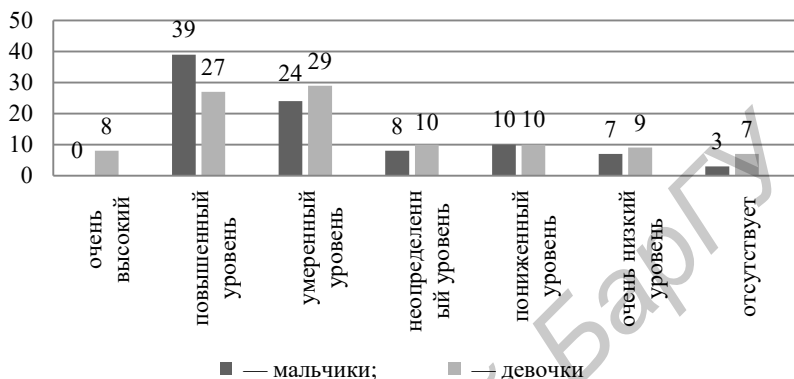


Рисунок 1 — Уровень социальной фрустрированности подростков

Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана (модификация В. В. Бойко) [88] показала, что для большинства мальчиков-подростков свойственен повышенный уровень социальной фрустрированности (39%), а для девочек — высокий (27 %) и средний (29 %) уровень. Им присущи различные эмоциональные и поведенческие реакции, такие как агрессия, тревожность или социальная изоляция. Показательно, что высокий уровень фрустрированности диагностирован у 36 % подростков.

Установлено, что имеют место половые различия в социальной фрустрированности подростков: мальчики-подростки больше склонны к переживанию социальной фрустрированности, чем девочки ($U = 1625, p < 0,05$). Мальчики в большей степени эмоционально не удовлетворены своей реальностью, чем девочки, в большей степени склонны рассматривать свою социальную реальность, как несоответствующую их ожиданиям, чем девочки. Данный результат можно обосновать тем, что мальчики-подростки чаще сталкиваются с общественными ожиданиями и нормами в отношении их поведения, что может вызвать большую степень стресса и фрустрации при несоответствии этим ожиданиям.

Можно предположить, что полученные результаты, связанные с тем, что социальная фрустрация у подростков может возникать по ряду причин, и она связана с особенностями их возрастного периода, социального окружения и психического развития. Подростки могут чувствовать давление со стороны сверстников, семьи и общества соответствовать их ожиданиям, что может привести к внутреннему конфликту и фрустрации. Подростки часто сравнивают себя с другими людьми, что может вызывать чувство неполноценности, если они считают, что уступают своим сверстникам в личностных качествах, внешности или успехах. Подростки могут испытывать трудности с общением в группе, особенно если они не соответствуют нормам или ожиданиям, установленным их ровесниками. Это давление может привести к чувству изоляции или недовольства собой. Период подросткового возраста сопровождается гормональными изменениями, которые могут приводить к повышенной эмоциональной уязвимости. Стремление справиться со своими эмоциями в сочетании с внешними давлениями может усугубить чувство фрустрации. Эти факторы действуют в комплексе, создавая у подростков ощущение неопределенности и невозможности адекватно справляться с требованиями окружающего мира, что и приводит к высокому уровню социальной фрустрации.

Вычисление критерия Спирмена между показателями по опроснику «Методика диагностики уровня социальной фрустрированности» (Л. И. Вассерман) и «Методика для диагностики актуальных потребностей» (А. В. Капцов) показало, что социальная фрустрированность у девочек подросткового возраста сопряжена с высоким уровнем удовлетворенности таких потребностей, как потребность в социальной приемлемости ($r = 0,65, p < 0,01$), самовыражении ($r = 0,60, p < 0,01$), поддержке со стороны сверстников ($r = 0,55, p < 0,05$), эмоциональной близости ($r = 0,70, p < 0,01$), самоидентификации ($r = 0,57, p < 0,05$), а также с низким уровнем удовлетворенности таких потребностей, как потребность в безопасности ($r = -0,72, p < 0,01$), родительском внимании ($r = -0,65, p < 0,01$), достижении успеха ($r = -0,54, p < 0,05$), свободе выбора ($r = -0,63, p < 0,01$), стабильности ($r = -0,58, p < 0,05$).

Наличие фрустрации в удовлетворении основных базовых потребностей (безопасности, внимания и стабильности) приводит к ощущению неуверенности и тревоги. Потребность в безопасности и стабильности особенно актуальна в переходный период, когда девочки сталкиваются с множеством изменений и неопределенностей. Недостаток родительского внимания и поддержки также может способство-

вать чувству изоляции и недостатка уверенности в себе, что, в конечном итоге, провоцирует социальную фрустрированность. Вместе с этим, чрезмерная стимуляция, создание условий, вовлечение в виды деятельности, которые обеспечивают самовыражение девочек, вероятно, не оставляет времени для общения со сверстниками и вызывает переживание социальной фрустрированности, как и погружение в самоанализ, построение своей идентичности. Очевидно, что подростки переживают внутриличностные конфликты (между стремлением к коммуникации со сверстниками и утомлением от насыщенного межличностного общения, между стремлением к уединению и желанием социального внимания, принятия), что обуславливает нахождение их в группе риска с точки зрения максимальной подверженности переживанию социальной фрустрированности. К тому же они не умеют находить баланс в удовлетворении таких полярных потребностей, обладающих для них равной значимостью.

Вычисление критерия Спирмена показало, что социальная фрустрированность у мальчиков подросткового возраста сопряжена с высоким уровнем удовлетворенности таких потребностей, как потребность в принадлежности и общении ($r = 0,65, p < 0,01$), самовыражении и реализации творческого потенциала ($r = 0,60, p < 0,01$), уважении и признании ($r = 0,55, p < 0,01$), безопасности и стабильности ($r = 0,58, p < 0,01$), автономии и независимости ($r = 0,58, p < 0,01$), а также с низким уровнем удовлетворенности таких потребностей, как потребность в любви и романтических отношений ($r = -0,70, p < 0,01$), поддержке и помощи со стороны взрослых ($r = -0,65, p < 0,01$), физической безопасности ($r = -0,72, p < 0,05$).

Фрустрация у мальчиков подросткового возраста часто возникает из-за дисбаланса между удовлетворением и неудовлетворением различных потребностей. Низкий уровень удовлетворенности потребностей в любви, поддержке и безопасности формирует чувство изоляции и повышает уровень стресса. Это состояние может приводить к конфликтам, отчуждению и ухудшению психоэмоционального состояния, что и становится причиной фрустрации. Показательно, что общение со взрослыми помогает мальчикам преодолевать социальную фрустрированность. Схожий факт выявлен на выборке девочек, однако у них фигура взрослого ограничена родителями. Чрезмерное удовлетворение потребности в общении со сверстниками, не оставляющее личного пространства, фрустрирует как мальчиков, так и девочек.

Необходимы различные подходы в психологическом сопровождении подростков в направлении предупреждения возникновения

у них состояния социальной фрустрированности: высокий уровень стабильности и безопасности является фрустратором для мальчиков, но помогает девочкам избежать социальной фрустрации.

Чрезмерная удовлетворенность потребности в автономии и независимости фрустрирует мальчиков, поскольку, вероятно, они трактуют это как недостаточный социальный интерес к их личности и недостаточное внимание.

Вычисление корреляции между показателями по опроснику «Методика диагностики уровня социальной фрустрированности» (Л. И. Вассерман) и «Базовые потребности» (Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова) показало, что при высоком уровне социальной фрустрированности отмечается:

– у мальчиков — высокий уровень удовлетворенности потребности в компетентности ($r = 0,34$, $p < 0,05$). Мальчики, стремящиеся к самоутверждению и развитию своих умений, уделяют больше времени образованию и саморазвитию, ограничивая временной ресурс, отводимый на общение со сверстниками. Как следствие, испытывают недостаток социального принятия и поддержки. Кроме того, их могут не принимать сверстники, для которых коммуникация является более приоритетной ценностью, чем обучение и развитие;

– у девочек: низкий уровень удовлетворенности потребности в связанности ($r = -0,21$, $p = 0,1$). Отсутствие позитивных социальных связей может усугублять чувство одиночества или изоляции.

Рассмотрим взаимосвязь между уровнем социальной фрустрированности и разницей между выраженностью ценности на уровне идеалов и приоритетов у подростков, установленной с помощью методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца (адаптация В. Н. Карандашева).

У мальчиков, переживающих в высокой степени социальную фрустрированность, отмечается в высокой степени диссонанс между ориентацией на воплощение в жизнь ценности-цели «власть» и действиями, применяемыми для воплощения этой ценности в жизнь ($r = 0,24$, $p = 0,07$). Мальчики, неудовлетворенные своей социальной действительностью, вынуждены выстраивать свое поведение и взаимодействие с другими людьми не в соответствии со своими внутренними убеждениями. Хотя они не нацелены на получение всестороннего контроля над своей средой и отношениями с помощью силы и подавления других людей, но демонстрируют такую модель поведения, ошибочно полагая, что агрессия и сила — это способ улучшения своей социальной действительности.

У фрустрированных мальчиков отмечается тенденция к диссонансу в низкой степени между потребностью в конформизме и проявлением конформизма в поведении ($r = -0,21$, $p = 0,11$). Можно полагать, что мальчики некритично следуют ценности-цели «конформизм» и выстраивают в соответствии с ней свое поведение под давлением группы сверстников, достигая при этом принятия и одобрения модели поведения, отрицающей внутреннюю сущность их личности, а демонстрирующей социально ожидаемый образец поведения. Вероятно, по этой причине мальчики переживают социальную фрустрированность, т.к. осознают, что принимают не их как таковых, а только тот образ, который они пытаются изображать в отношениях.

У девочек подросткового возраста, переживающих социальную фрустрацию, наблюдается отсутствие диссонанса между значимостью потребности на уровне ценности-цели и ее воплощением в поведении на уровне ценности-приоритета.

Заключение. Можно констатировать, что для большинства подростков характерен средний уровень социальной фрустрированности. Однако уровень социальной фрустрированности мальчиков выше, чем у девочек. Мальчики в большей степени эмоционально не удовлетворены своей реальностью, чем девочки, в большей степени склонны рассматривать свою социальную реальность, как несоответствующую их ожиданиям, чем девочки. Мальчики чаще сталкиваются с общественными ожиданиями и нормами в отношении их поведения, что может вызвать большую степень стресса и фрустрации при несоответствии этим ожиданиям. Фрустрация у мальчиков подросткового возраста часто возникает из-за дисбаланса между удовлетворением и неудовлетворением различных потребностей. Мальчики, испытывающие высокую степень социальной фрустрации, могут стремиться к самоутверждению и поиску способов повысить свою компетентность, чтобы справиться с эмоциональными и социальными вызовами. У девочек социальная фрустрация мешает устанавливать или поддерживать позитивные социальные связи, что может усугублять чувство одиночества или изоляции.

Список цитируемых источников

1. *Панкратов, В. Н.* Фрустрация / В. Н. Панкратов // Саморегуляция психического здоровья. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. — С. 124—126.
2. *Берковиц, Л. В.* Фрустрация: причины, последствия и контроль: Секреты причин насилия, мотивов убийств, гнева, враждебности, ненависти, разрушения, предрасположенности личности к насилию / Л. В. Берковиц. — СПб.: Речь, 2014. — 510 с.

3. Клейберг, Ю. А. Психологические основы девиантного поведения подростков / Ю. А. Клейберг // Девиантология: хрестоматия ; автор-сост. Ю. А. Клейберг. — СПб. : Речь, 2007. — С. 62—64.

4. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие / Ю. А. Клейберг. — М. : ТЦ Сфера, 2001. — 160 с.

5. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Ин-т практич. психологии, 1995. — 352 с.

6. Белов, В. Г. Фрустрация как предиктор девиантного поведения у подростков / В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов, Н. С. Малинина // Ученые записки университета Лесгафта. — 2011. — № 11. — С.17—23.

УДК: 159.943

А. В. Астрейко

Любанский государственный колледж, г. Любань, Беларусь

ВИДЫ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье актуализирована проблема склонности подростков к девиантному поведению, расширения вариативности видов девиантного поведения в современном обществе. Описаны отличительные характеристики девиантного поведения личности в транзитивном обществе. Приведены особенности склонности к различным видам девиантного поведения мальчиков и девочек подросткового возраста, включая склонность к антисоциальной креативности и протестной активности. Выделены половые различия в склонности подростков к видам девиантного поведения.

Ключевые слова: девиантное поведение; антисоциальная креативность; протестная активность; подростковый возраст.

Библиогр.: 5 назв.

A. V. Astreyko

Luban State College, Luban., Belarus

TYPES OF DEVIANT BEHAVIOR OF MODERN TEENAGERS STUDYING IN A SECONDARY SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTION

The article actualizes the problem of teenagers' tendency to deviant behavior, expansion of variability of types of deviant behavior in modern society. Distinctive characteristics of deviant behavior of an individual in a transitive society are described. Features of tendency to

various types of deviant behavior of adolescent boys and girls are given, including tendency to antisocial creativity and protest activity. Gender differences in tendency of teenagers to types of deviant behavior are highlighted.

Key words: deviant behavior; antisocial creativity; protest activity; adolescence.

Ref.: 5 titles.

Введение. Понятия «девиантность» и «девиантное поведение» описывают феномены, которые относятся к отклонению от социальных норм и стандартов. Эти термины помогают понять, почему индивидуальное или групповое поведение может быть воспринято как отклонение, и как это взаимодействует с общественными ожиданиями и культурными нормами.

Общепринятые трактовки этих понятий предполагают, что девиантность рассматривается как общее понятие, охватывающее различные формы отклонений от норм, в то время как девиантное поведение является практическим проявлением этого отклонения в действиях индивида. Девиация, с другой стороны, может относиться не только к поведению, но и к любым видам активности, охватывает более широкий класс отклонений, включая культурные и социальные аспекты, и может возникать на различных уровнях (индивидуальном, групповом, социальном). Девиантная личность подразумевает наличие устойчивых черт, способствующих девиантному поведению [1; 2].

Обозначим характеристики транзитивного общества, изменяющие взгляд на сущность девиантного поведения:

1. Преобразование социальной структуры: изменение и разрушение традиционных институтов, что приводит к неопределённости норм.

2. Интенсификация виртуальной реальности: проникновение технологий и социальных сетей в повседневную жизнь, создающее новые нормы и представления о взаимодействии.

3. Глобализация: влияние международных стандартов и идеологий на местные традиции, что влияет на восприятие социальных норм.

4. Социальная мобильность: повышенная возможность перемещения внутри социальной структуры приводит к изменению статусов, что может влиять на представление о норме.

В транзитивном обществе представление о «норме» и «социальной норме» претерпевает существенные изменения. Норма становится более динамичной, изменчивой, не имеющей чётких границ. Основа для определения нормы может варьироваться от индивидуальных предпочтений до вынужденных условий общества. Социальная норма

теряет единственный универсальный характер и становится компромиссным аспектом, отражающим разнообразие мнений, установок и осмыслений в контексте мультикультурности и глобализации [3]. Таким образом, девиантное поведение в таком контексте чаще всего становится не ответом на «болезни» общества, а продуктом столкновения различных нормовых систем и значений.

Основная часть. Исследование было проведено на базе учреждения образования «Любанский государственный колледж». Выборку исследования составили 120 учащихся, в возрасте от 14—15 лет, из которых 60 юношей, 60 — девушек.

Применение опросника склонности к девиантному поведению (А. Н. Орел) позволило установить преобладающие виды девиантного поведения подростков.

Для большинства представителей мужского пола характерна следующая иерархия склонности к видам девиантного поведения:

1. Склонность к самоповреждающему поведению (среднее значение = 13,2), связанная с глубокими внутренними конфликтами, эмоциональной болью или попытками справиться с душевными страданиями.

2. Низкий волевой контроль эмоциональных реакций или склонность к негативно окрашенному экспрессивному поведению (ср. знач. = 13,1),

3. Склонность к аддиктивному поведению (ср. знач. = 12,15), т.е. стремление к поиску интенсивных ощущений, что может приводить к злоупотреблению психоактивных веществ или вовлечению и азартные игры.

4. Склонность к делинквентному поведению (ср. знач. = 10,8), которая может указывать на наличие социальных или экономических проблем в жизни индивидов, проблем с контролем импульсов.

5. Склонность к агрессивному поведению (ср. знач. = 10,1), которая может быть проявлением низкой эмоциональной регуляции или социальной напряженности.

6. Склонность к нарушению норм и правил (ср. знач. = 10,0), которая может быть связана с протестом против существующих правил или низким уровнем социальной адаптации, приводят к правонарушениям различной степени.

Рассмотрим выявленные показатели у девочек. Иерархия склонности девочек к видам девиантного поведения:

1. Склонность к самоповреждающему поведению (ср. знач. = 14,3).

2. Склонность к аддиктивному поведению (ср. знач. = 11,2).

3. Склонность к делинквентному поведению (ср. знач. = 10,6).
4. Склонность к агрессивному поведению (ср. знач. = 10,5).
5. Склонность к нарушению норм и правил (ср. знач. = 10,5).
6. Низкий волевой контроль эмоциональных реакций или склонность к негативно окрашенному экспрессивному поведению (ср. знач. = 7,8).

Расчет критерия Мана-Уитни показывает, что отсутствуют половые различия в склонности к отклоняющемуся поведению подростков.

Применение опросника «Протестная активность личности» (А. Ш. Гусейнов), позволило выявить компоненты протестной активности подростков.

При этом А. Ш. Гусейнов относит эмансипацию к конструктивной форме протестной активности, а нигилизм, эскапизм и оппозицию — к деструктивным формам протестной активности личности.

Для большинства представителей мужского пола характерна следующая иерархия склонности к протестной активности:

1. Склонность к негативизму (ср. знач. = 17,7), т. е. склонность выражать недовольство и протест против существующих норм и правил, возможно, как реакция на ограничение свободы выбора и самовыражения.

2. Склонность к нигилизму (ср. знач. = 14,6), т. е. отрицанию ценностей и норм общества, что может быть связано с недоверием к установившимся порядкам и стремлением к поиску новых ориентиров.

3. Склонность к эмансипации (ср. знач. = 13,7), т. е. стремления подростков к независимости и свободе, что также может быть результатом их стремления к большей автономии в принятии решений и жизни.

4. Склонность к оппозиции (ср. знач. = 13,3), т. е. активному противостоянию существующим условиям, может свидетельствовать о желании подростков изменить социальные обстоятельства.

Таким образом, представленные данные демонстрируют общую тенденцию среди подростков, указывая на сильное стремление к независимости и самовыражению, а также на чувствительность к социальным условиям окружающей среде.

Рассмотрим выявленные показатели у девочек. Для большинства представителей женского пола характерна следующая иерархия склонности к протестной активности:

1. Склонность к негативизму (ср. знач. = 24,2), что может свидетельствовать о том, что представители девочки имеют тенденцию к выражению протеста против имеющихся обстоятельств, норм или общественных ожиданий.

2. Склонность к оппозиции (ср. знач. = 14,1), т. е. открытое противодействие существующей социальной системе, которое может демонстрировать активное несогласие с нормами и правилами.

3. Склонность к нигилизму (ср. знач. = 13,5), т. е. склонность к отказу от традиционных ценностей и норм, что может указывать на чувство безысходности или разочарования в существующем положении дел.

4. Склонность к эмансипации (ср. знач. = 12,5), что также может отражать желание девушек выйти за рамки заданных социальных ролей и ожиданий.

Эта иерархия может быть обусловлена различными факторами, такими как социальное окружение, образовательные аспекты, личные ценности, требования культурного контекста и психологические особенности. Негативизм, как наивысшая форма протестной активности, может говорить о наличии социального напряжения и внутреннего конфликта.

Расчет критерия Мана-Уитни показывает, что имеют место половые различия в склонности к негативизму: девочки больше склонны к негативизму, чем мальчики ($U = 1100, p = 0,0002$). Девочки в большей степени, чем мальчики демонстрируют: склонность к независимым действиям и зависимость в опеке, патронации; склонность к доминированию, желание контролировать и подчинять среду и сниженный самоконтроль, негативный образ себя и сознание собственной исключительности; ощущение собственной обделенности и неприятие прав окружающих; дерзость и нерешительность; неконформизм и отсутствие доброты. Мальчики чаще проявляют негативизм через агрессивные и доминирующие действия, что связано с их социальной социализацией и ожиданиями об их поведении. В то время как девочки могут более активно использовать негативизм как способ показать свои эмоции и переживания, что отражает разницу в их эмоциональной и социальной адаптации.

Мальчики и девочки в равной мере проявляют склонность к оппозиции ($U = 1605, p = 0,30$).

Отсутствуют половые различия в склонности к эмансипации мальчиков и девочек ($U = 1629, p = 0,4$). То есть и мальчики, и девочки в равной степени стремятся к автономии, жизнестойкость сочетается с сильной зависимостью от адресата протеста, обуславливая амбивалентность чувств по отношению к этому субъекту. Согласно А. Ш. Гусейнову, эмансипация подростков характеризуется сочетанием различных факторов. Во-первых, высокая жизнестойкость

и желание развиваться сочетаются с зависимостью от адресата протеста, что приводит к амбивалентности чувств. Это означает, что подростки могут одновременно испытывать стремление к независимости и потребность в поддержке и одобрении со стороны значимых для них людей, таких как родительская семья или сверстники. Во-вторых, желание сохранить стабильность в обществе и в то же время недовольство социальными институтами и их функционированием указывает на внутренний конфликт — подростки могут осознавать существующие проблемы в своей социальной среде, но при этом стремиться к поддержанию привычного порядка [4; 5]. Таким образом, отсутствие половых различий в склонности к эмансипации между мальчиками и девочками говорит о том, что обе группы испытывают схожие чувства и стремления к независимости и самореализации, что актуально как для формирования их личной идентичности, так и для их взаимодействия с социальными институтами.

Установлено, что отсутствуют половые различия склонности к нигилизму мальчиков и девочек ($U = 1630, p = 0,4$). То есть и мальчики, и девочки в равной степени демонстрируют чувство собственной грандиозности и сниженную способность к созиданию, желание преобразований и неспособность в гуманистическом русле реализовать свои цели, вследствие небольшого диапазона творческих способностей и низкого личностного потенциала. А. Ш. Гусейнов также подчеркивает, что нигилизм связан с десакрализацией существования, когда ценности, которые когда-то воспринимались как основные, теряют свою значимость и ценность для молодого человека. В результате формируется общий кризис идентичности и затруднения в саморегуляции, что приводит к деструктивным формам поведения [4]. Таким образом, отсутствие половых различий в склонности к нигилизму у подростков может быть связано с тем, что оба пола переживают аналогичные напряжения и кризисы. И мальчики, и девочки сталкиваются с дефицитом созидательных ресурсов и высокой эмоциональной нагрузкой, что делает их уязвимыми к нигилистическим настроениям и идеям.

При этом уровень протестной активности девочек выше, чем у мальчиков ($U = 1395, p = 0,04$).

Применение опросника антисоциальной креативности (М. Б. Григорьев), позволило выявить поведенческие особенности подростков, коррелирующие с вредоносным креативным потенциалом.

Большинство мальчиков и девочек отличаются высоким уровнем склонности к нанесению вреда, т.е. как мальчики, так и девочки могут

проявлять повышенную агрессивность или тенденцию к нанесению вреда, как физически, так и эмоционально. Это может быть связано с исследованием границ поведения, выражением эмоций или стремлением к самоутверждению. В подростковом возрасте отмечается преимущественно средний уровень склонности к антисоциальной креативности, т.е. у многих подростков может снизиться уровень открытой агрессивности, но вместе с тем возрастает креативность, связанная с антисоциальными поступками. Это может проявляться в изобретательных способах нарушения норм и правил, например, в виде фланирования, провокаций или других нестандартных решений, которые могут накладывать влияние на социум. Такие действия могут быть следствием стремления к самовыражению, поиску идентичности, а также стремлению к принятию со стороны сверстников.

Для большинства представителей мужского пола характерна следующая иерархия склонности к антисоциальной креативности:

1. Склонность к нанесению вреда (ср. знач. = 11,7).
2. Склонность ко лжи (ср. знач. = 10,4).
3. Склонность к злым шуткам (ср. знач. = 8,3).

Можно сделать вывод, что подростки мужского пола имеют наиболее выраженную склонность к антисоциальной креативности в форме нанесения вреда, за которой следуют ложь и злые шутки. Это может указывать на определённые особенности их социального поведения и психического состояния, возможно, связанные с некоторыми факторами, такими как потребность в самоутверждении, проявление агрессии или возможность выделиться на фоне сверстников.

Для большинства представителей женского пола характерна следующая иерархия склонности к антисоциальной креативности:

1. Склонность ко лжи (ср. знач. = 22,8), что может свидетельствовать о том, что девочки чувствуют меньшую моральную ответственность или считают это поведение менее рискованным. Ложь может быть воспринимается как менее опасная форма выражения антисоциальных тенденций, на что может влиять как социальное окружение, так и личные характеристики.

2. Склонность к нанесению вреда (ср. знач. = 19,0).
3. Склонность к злым шуткам (ср. знач. = 16,0).

Обоснование данной иерархии может быть связано с социальными и психологическими факторами, влияющими на поведение девушек. В первую очередь, склонность ко лжи может рассматриваться как способ манипуляции и защиты своих интересов или эмоционального

состояния, что может быть обусловлено социальной зрелостью и опытом взаимодействия с окружающими. Склонность к нанесению вреда может быть связана с проявлением глубинных эмоций, таких как гнев или зависть, и в то же время может свидетельствовать о низком уровне эмпатии и социальных навыков. Склонность к злым шуткам может указывать на определенное желание разрядить напряжение или выразить протест против социальных норм.

Расчет критерия Мана-Уитни показывает, что отсутствуют половые различия в склонности подростков к нанесению вреда ($U = 1584$, $p = 0,3$). Мальчики и девочки в одном и том же контексте проявляют схожую склонность к разработке планов мести своим обидчикам, и их чувство справедливости или желания отомстить не отличается. Это подчеркивает, что гендерные различия могут быть менее выраженными в проявлении агрессивного поведения в подростковом возрасте.

Отсутствуют половые различия склонности подростков ко лжи ($U = 1793$, $p = 0,9$). Подростки обоих полов могут использовать ложь как средство адаптации к социальным условиям и взаимодействию с окружающими. В подростковом возрасте важную роль играет мнение сверстников, и как мальчики, так и девочки могут лгать для защиты своего имиджа, избегания конфликтов или получения одобрения от группы.

Отсутствуют половые различия склонности к злым шуткам в подростковом возрасте ($U = 1574$, $p = 0,2$). Мальчики и девочки в равной степени используют агрессивный и провокационный юмор как способ самовыражения и преодоления стресса, испытывают давление со стороны сверстников, побуждающее их к более рискованным формам поведения.

Имеет место тенденция в большей склонности мальчиков проявлять антисоциальную креативность по сравнению с девочками в подростковом возрасте ($U = 1519$, $p = 0,1$). Мальчики чаще открывают возможности применения креативного потенциала собственной личности и творческого мышления или чужих оригинальных идей и разработок для осознанного и намеренного причинения вреда другим людям.

Заключение. Таким образом, для большинства подростков характерно преобладание склонности к таким видам девиантного поведения, как самоповреждающее и аддиктивное. Значительное число подростков демонстрирует наличие антисоциальной креативности, что выражается в склонности к нанесению вреда. Большинство подростков проявляют склонность к негативизму как форме протестной актив-

ности. Наименее выражена у мальчиков склонность к нарушению норм и правил поведения, а у девочек — склонность к эмоционально окрашенному поведению. Среди форм протестной активности у мальчиков реже всего встречается оппозиция, а у девочек — эмансипация. Среди видов антисоциальной креативности в наименьшей степени отмечается склонность подростков к применению злых шуток.

Список цитируемых источников

1. *Апинян, Г. В.* Девиантное поведение как социокультурный феномен: дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Г. В. Апинян. — СПб., 2009. — 230 л.
2. *Дмитриев, М. Г.* Психолого-педагогическое сопровождение подростков с делинквентным поведением / М. Г. Дмитриев, В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов. — СПб. : ЗАО «ПОНИ», 2008. — 207 с.
3. *Клейберг, Ю. А.* Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / Ю. А. Клейберг. — М. : ТЦ Сфера, Юрайт-М, 2001. — 160 с.
4. *Гусейнов, А. Ш.* Протестная активность личности: сущность, динамика, трансформация : монография / А. Ш. Гусейнов. — Краснодар : Экоинвест, 2013. — 468 с.
5. *Гусейнов, А. Ш.* Личностный протест как фактор общественной нестабильности / А. Ш. Гусейнов // Психология опасности и безопасности. В 2-х кн. — Кн. 2 : Психологические модели субъектности и безопасности социального субъекта / под общ. ред. С. Н. Тесля, И. Б. Шуванова. — Сочи : РИЦ СГУ, 2012. — С. 238—253.

УДК: 316.6:159.9:316.752

М. Л. Белановская

Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь

ТИПОЛОГИЯ БРАЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ ПРОБЛЕМЫ

В статье представлен анализ современных трансформационных тенденций в сфере семейно-брачных отношений, обусловленный происходящими процессами в обществе. Актуализирована значимость изучения брачного поведения в современных социальных условиях. Проведен концептуальный анализ понятий, смежных с термином «брачное поведение»: матримониальное поведение, добрачное поведение, брачные отношения, брачный выбор, брачные стратегии, брачные сценарии. На основе теоретического анализа разработана структурная модель типологии брачного поведения личности. Даны эмпирические выкладки по результатам количественно-качественного анализа, целью которого выступило изучение причин вступления людей в брак и причин отказа людей от брака в представлениях мужчин и женщин возраста ранней зрелости.

Ключевые слова: брак; брачное поведение; семья; структурная модель; типы брачного поведения; формы вступления в брак.

Библиогр.: 11 назв.

M. L. Belanovskaya

Republican Institute of Higher Education, Minsk, Belarus

TYPOLOGY OF MARITAL BEHAVIOR OF AN INDIVIDUALS: ANALYSIS OF THE CURRENT STATE OF THE PROBLEM

The article presents an analysis of modern transformation trends in the sphere of family and marital relations, caused by the ongoing dynamic processes in society. The importance of studying marital behavior in modern social conditions is updated. A conceptual analysis of concepts related to the term "marital behavior" is carried out: matrimonial behavior, premarital behavior, marital relations, marital choice, marital strategies, marital scenarios. Based on the theoretical analysis, a structural model of the typology of marital behavior of an individual is developed. Empirical calculations are given based on the results of quantitative and qualitative analysis, the purpose of which was to study the reasons for people entering into marriage and the reasons for people refusing to marry in the views of men and women of early and middle adulthood.

Key words: marriage; marital behavior; family; structural model; types of marital behavior; forms of entering into marriage.

Ref.: 11 titles.

Введение. Современное общество переживает глубокие трансформации в сфере семейно-брачных отношений. Институт семьи и брака, традиционно считавшийся основой социальной стабильности и демографической безопасности, находится в состоянии кризиса, что на общемировом уровне проявляется в росте числа разводов (особенно на ранних этапах брака), снижении уровня брачности, увеличении среднего возраста вступления в брак у мужчин и женщин, росте количества сожительствующих пар (Т. В. Андреева, А. И. Антонов, Т. Е. Аргентова, Т. А. Богданова, Е. Вовк, Т. А. Гурко, О. М. Здравомыслова, Л. В. Карцева, В. М. Медков, А. Р. Михеева, В. Н. Родина, О. В. Устинова, Ш. Ф. Фарахутдинов, Л. Б. Шнейдер, А. С. Шукина, Z. Vauman, S. Coontz, A. Giddens, C. Lasch и др.). Следствием перечисленных тенденций выступает прогрессирующее снижение рождаемости и увеличение малодетности в созданных супружеских парах. Ежегодные аналитические данные Национального статистического комитета Республики Беларусь подтверждают, что и для нашей страны кризисные тенденции института семьи и брака носят достаточно острый характер. Средний возраст вступления в первый брак постоянно увеличивается

и на современном этапе составляет 29—30 лет для мужчин и 27—28 лет для женщин, что влечет за собой закономерное смещение на более поздние возраста рождения детей и, как следствие, рост малодетности. Также ежегодно сохраняется стабильно высокое количество разводов в стране. Отмечается достаточно большой процент людей, никогда не вступавших в брак [1]. Несмотря на сильную просемейную социальную политику, в Республике Беларусь остро стоят вопросы стабилизации брачно-семейной сферы и минимизации общемировых кризисных тенденций в данной области.

Описанные кризисные тенденции актуализируют значимость изучения брачного поведения людей в современных социальных условиях. Для устранения негативных явлений необходима спланированная коррекция запускающих их механизмов. В данном аспекте необходимо понять, что определяет поведенческую реакцию людей по вступлению и не вступлению в брак и как тип брачного поведения определяет устойчивость брака в будущем. Вместе с тем, предпринятый теоретический анализ понятия «брачное поведение» показал отсутствие четкого определения и наличие в литературе множества смежных понятий. Существуют также разночтения и в структурном наполнении данного феномена.

Основная часть. Для понимания феномена брачного поведения личности и кристаллизации его структуры необходимо рассмотреть ряд смежных понятий.

В педагогике, психологии, социологии и экономике встречается понятие «матримониальное поведение» (С. И. Голод, С. П. Пельменева, Ю. Г. Миронова, О. В. Фетисова, Т. Г. Софронова и др.). Это поведение, определяющее склонность и желание личности жить в семье и направленное на создание и поддержание брачных отношений. Под матримониальным поведением понимается система действий и отношений, опосредующих вступление в брак или отказ от него, сохранение брака или его расторжение [2, с. 21].

«Брачные отношения» исследователи чаще видят как систему взаимодействий между супругами уже после заключения брака. При этом отмечается, что эти отношения зависят от присущих партнерам психологических установок, потребностей, мотивов, ценностей и ценностных ориентаций [3].

Достаточно распространенным термином в психологической, педагогической и социологической науках является «добрачное поведение» (Л. И. Савинов, А. И. Антонов и В. М. Медков, С. В. Ковалев, Н. Е. Новикова, Л. В. Карцева, В. В. Полянцева, Е. Н. Касаркина, А. Н. Шев-

ченко, Д. В. Белинская и др.). Данное понятие в широком смысле включает психологические и биологические предпосылки, социокультурные и ценностные ориентации, которые формируют деятельность с целью создания семьи. Оно направлено на выбор партнера и характер будущего брака, эмоциональное отношение к ценностным установкам [4].

«Брачный выбор / отбор» (А. И. Антонов, С. И. Голод и др.) — процесс отбора партнера для создания семьи. Чаще понимается как один из этапов добрачного поведения. Указывается, что брачный выбор является первым и ключевым этапом формирования семьи и имеет решающее значение для ее дальнейшего развития [5]. Наиболее часто данное понятие применяется для анализа различных теорий брачного выбора.

Близким по содержанию к предыдущему понятию является термин «брачные стратегии» (А. И. Антонов): это последовательность действий, направленных на удовлетворение потребности в браке. Результатом брачной стратегии выступает выбор единственного партнера, который становится супругом [6].

Понятие «брачные сценарии» (Э. Берн) понимается как культурно обусловленные представления о том, как должны развиваться брачные отношения, включая этапы ухаживания, заключения брака и семейной жизни. Выделяется родительская модель и модель брата или сестры.

В литературе также встречаются такие понятия, как «репродуктивное поведение», «половое / сексуальное поведение», которые можно также связать с брачным поведением. Репродуктивное поведение — это действия людей и отношения между ними, возникающие в связи с рождением ребенка или отказом от рождения. А половое / сексуальное поведение чаще понимают как совокупность биологических, психофизиологических, душевных и эмоциональных реакций, переживаний и поступков человека, связанных с проявлением и удовлетворением полового влечения. На современном этапе данные типы поведения могут как быть связанными с брачным поведением, так и существовать вне его.

Из всех встречающихся в научных источниках терминов, наиболее отвечающим той реальности, которую мы пытаемся определить, является понятие «брачное поведение». Интерес представляет трактовка данного понятия А. И. Антонова: «Брачное поведение состоит как бы из трех частей: чаще всего под первой частью понимают систему действий и отношений, ведущих к заключению брака (брачный выбор); вторая часть — собственно супружеское поведение, которое относится к мужчинам и женщинам, вступившим в брак и ставшим родителями; наконец, третья часть — это такая конфликтность супружеского пове-

дения, которая ведет к разводу или разъединению, если брак был фактическим» [7, с. 248]. С учетом выделения в онтогенезе личности добрачного и предбрачного этапов [8], такая трактовка раскрывает весь процесс осуществления брачного выбора (добрачный этап), принятия решения о вступлении в брак (предбрачный этап) и особенностей построения супружеских отношений (этап супружеских отношений). Анализ понятия «брачное поведение» показывает влияние на него таких факторов, как отношения в родительской семье, социально-культурные особенности общества и ближнего окружения человека, ценности и нормы которых, преломляясь через индивидуально-личностные характеристики, интериоризируются в структуру ценностных ориентаций, закладывая основы семейно-брачных установок [9].

Таким образом, проведенный анализ показал наличие множества смежных понятий в научной литературе. Анализ определения и внутреннего содержания каждого понятия позволяет выделить в качестве наиболее полного понятие «брачное поведение». Следующим этапом исследования выступила разработка структурной модели типологии брачного поведения личности, включающей как факторы, обуславливающие то или иное брачное поведение, так и современную классификацию типов брачного поведения.

Проведенный теоретический анализ различных источников (А. И. Антонов, С. И. Голод, Э. Берджесс, С. С. Гордеева, Л. И. Савинов, А. В. Султанова, Э. Деси и Р. Райан, В. М. DePaulo, А. J. Cherli, А. Giddens, J. Bowlby, V. K. Oppenheimer, P. J. Smock, U. Beck, S. Coontz, K. Gerson и др.) показал возможность выделения двух блоков факторов, каждый из которых имеет свое внутреннее содержание и предопределяет то или иное брачное поведение. Первый блок можно обозначить как **макроуровень социально-психологических факторов**. Он включает такие параметры, как этнические особенности, традиции и нормы общества, культура общества в отношении брака и семьи, социально закрепленные и ожидаемые гендерные роли, общественное мнение (морально-этические нормы и правила общества), экономические факторы на уровне государства (экономический уровень государства, уровень безработицы и т. д.), социальная политика государства (правовое регулирование), демографические факторы и др. Второй блок можно обозначить как **микроуровень социально-психологических факторов**, включающий микросоциальные факторы и индивидуально-личностные факторы. К микросоциальным факторам можно отнести традиции и нормы родительской семьи, опыт ближайшего социального окруже-

ния (друзья и близкие), брачные сценарии родительской семьи, ролевые позиции мужчины и женщины в родительской семье и т. д. К индивидуально-личностным факторам можно отнести индивидуально-типологические особенности (темперамент, характер, локус контроля), направленность личности, личностную зрелость, личностный опыт в построении отношений, установки, ценностные ориентации, отношение к браку и семье, брачную мотивацию, критерии брачного выбора и т. д. Интегральной категорией на уровне индивидуально-личностных факторов выступает психологическая готовность к браку как показатель готовности к вступлению в брак [10].

Макро- и микроуровни социально-психологических факторов брачного поведения являются тесно связанными друг с другом и в совокупности определяют выбор того или иного типа брачного поведения. На основе анализа современных исследований можно выделить следующие **типы брачного поведения**: вступление в официальный брак, создание семейных отношений вне официального брака (сожительство), отказ от брака и семейных отношений. Такое видение типологии брачного поведения соответствует теоретическим взглядам Е. И. Новиковой [11]. В свою очередь, вступление в официальный брак может иметь различные формы. На основании теоретического анализа можно выделить следующие **формы официального вступления в брак**: традиционная, индивидуалистическая (современная), прагматическая (экономическая), экспериментальная (альтернативная), вынужденная.

Традиционная форма вступления в брак характеризуется ориентацией на традиционные ценности семьи и брака, на следование общественным традициям и правилам. Личности с таким типом поведения стремятся к раннему вступлению в брак, имеют четкие представления о гендерных ролях и придерживаются консервативных взглядов на семейную жизнь. Индивидуалистическая (современная) форма вступления в брак характеризует брачное поведение, ориентированное на самореализацию и личные интересы в браке. Брак рассматривается как один из возможных вариантов жизненного пути, но не как обязательный этап. Личности с таким типом поведения часто откладывают вступление в брак, брак чаще основывают на взаимной любви и уважении. Прагматическая (экономическая) форма вступления в брак характеризуется рациональным подходом к браку, брак рассматривается как способ улучшения материального или социального положения. Личности с таким типом поведения выбирают партнера на основе социально-экономических критериев (например, уровень дохода, обра-

зование, социальный статус). Брак рассматривается как способ улучшения качества жизни. Экспериментальная (альтернативная) форма брачного поведения определяется ориентацией на поиск новых форм отношений. Личности с таким типом поведения отказываются от традиционных браков в пользу альтернативных (гостевой, открытый, пробный браки). Они стремятся к гибкости и свободе в отношениях. Вынужденная форма брачного поведения формирует брак под давлением внешних обстоятельств (давление семьи, беременность, брачные нормы в религиозных общинах и т. д.).

Созданная теоретическая модель типологии брачного поведения личности отражает многообразие типов и форм брака, которые возникают в условиях кризиса института семьи и брака. Также данная модель отражает систему факторов, определяющих брачное поведение. На современном этапе традиционные модели брачного поведения все чаще уступают место индивидуалистическим, прагматическим и экспериментальным типам, что свидетельствует о глубоких изменениях в ценностных ориентациях и установках личности. Понимание этих изменений необходимо для разработки эффективных программ поддержки семьи и брака в современном обществе.

С целью сравнения иерархий причин вступления людей в брак и отказа от такового было проведено эмпирическое исследование в два этапа, представляющее собой контент-анализ реакций респондентов на два вопроса: «На мой взгляд, люди вступают в брак, потому что...», «Пожалуйста, укажите возможные, на ваш взгляд, причины отказа людей от брака». Реакции могли быть множественными. Для выявления значимых причин вступления людей в брак были опрошены 42 респондента возраста ранней взрослости (от 21 до 30 лет, из них 29 женщин и 13 мужчин). В исследовании причин отказа людей от брака был проведен опрос среди 20 респондентов возраста ранней взрослости (от 21 до 40 лет, из них 17 женщин и 3 мужчины). Количественно-качественный анализ включал контент-анализ словесных реакций людей на стимул, подсчет абсолютной частоты и процента встречаемости каждой реакции, построение иерархии причин вступления людей в брак и отказа людей от брака.

Анализ причин вступления людей в брак показал, что наибольшую частоту встречаемости среди выборки имеет реакция «люди любят друг друга» (34,6 % от всех выборов). Второе ранговое значение имеет реакция «хотят создать семью, иметь детей» (17,3 % от всех выборов). Третье ранговое значение делят между собой реакции «люди хотят

быть вместе всегда» и «хотят этого, готовы к браку и ответственности» (по 9,6 % от всех выборов). Следующую позицию в иерархии причин вступления людей в брак имеют две реакции «у всех по-разному» и «хотят привязать себя чем-то большим, зарегистрировать отношения» (по 5,7 % от всех выборов). Далее располагаются причины «вынуждены, по необходимости», «так нужно, так принято» и «им нечего делать, не знают, что это» (по 3,8 % от всех выборов). Последними в иерархии стоят причины «показывают, что готовы на все, но это не всегда к лучшему», «есть взаимопонимание, общие цели», «хотят жить долго и счастливо» (по 1,9 % от всех выборов).

Результаты изучения причин отказа людей от брака показал, что первый ранг среди выделенных причин занимает «избегание ответственности» (18,3 % от всех выборов). Второй ранг имеет причина «наличие неудачного примера в близком окружении» (8,3 % от всех выборов). На третьей позиции стоят две причины, имеющие равную встречаемость по выборке: «другие приоритеты (работа, карьера и т. д.)» и «психологическая незрелость, инфантильность» (по 6,7 % от всех выборов). Следующую позицию в иерархии причин отказа от брака занимают с равной степенью выраженности «несостоятельность (материальная и др.)», «привычка жить одному, самодостаточность», «желание сохранить независимость, свободу» (по 5 % от всех выборов). Еще более низкую ранговую позицию среди причин отказа от брака имеют «неумение проявлять заботу», «страхи и тревога», «семейные установки, воспитание», «страх отношений», «страх не справиться, неуверенность в себе», «неуверенность в партнере», «жадность», «неумение строить длительные отношения», «отказ от стереотипов и рамок» (по 3,3 % от всех выборов).

Проведенный анализ эмпирических результатов исследования показал большее разнообразие причин отказа людей от брака, по сравнению с причинами вступления людей в брак. В некоторых позициях причины вступать или отказаться от брака являются противоположными (готовность к ответственности — боязнь ответственности). Полученные реакции позволяют больше углубиться в понимание причин брачного поведения личности и представляют явный научный интерес.

Заключение. Таким образом, проведенный анализ показал наличие трансформационных тенденций в сфере семейно-брачных отношений, обусловленных происходящими динамическими процессами в обществе. Институт брака и семьи находится в состоянии кризиса, что проявляется в росте числа разводов (особенно на ранних этапах брака), снижении

уровня брачности, увеличении среднего возраста вступления в брак у мужчин и женщин, росте количества людей, никогда не вступавших в брак и количества сожительствующих пар, прогрессирующем снижении рождаемости и увеличением малодетности. Актуализирована значимость изучения брачного поведения в современных социальных условиях с целью возможной коррекции и стабилизации ситуации.

Проведенный концептуальный анализ понятий, смежных с термином «брачное поведение» (матримониальное поведение, добрачное поведение, брачные отношения, брачный выбор, брачные стратегии, брачные сценарии) показал близкую трактовку выделенных понятий. Анализ определения и внутреннего содержания каждого понятия позволил выделить в качестве наиболее полного термин «брачное поведение».

На основе теоретического анализа разработана структурная модель типологии брачного поведения личности. Модель отражает систему факторов, определяющих брачное поведение: макроуровень социально-психологических факторов и микроуровень социально-психологических факторов, включающий, в свою очередь, микросоциальные факторы и индивидуально-личностные факторы. В качестве типов брачного поведения были выделены: вступление в официальный брак, создание семейных отношений вне официального брака (сожительство), отказ от брака и семейных отношений. В свою очередь, вступление в официальный брак может иметь различные формы: традиционная, индивидуалистическая (современная), прагматическая (экономическая), экспериментальная (альтернативная), вынужденная форма.

Для выявления причин вступления людей в брак и отказа от такового было проведено эмпирическое исследование с помощью метода контент-анализа. Проведенный анализ эмпирических результатов исследования показал большее разнообразие причин отказа людей от брака, по сравнению с причинами вступления людей в брак. Полученные реакции позволяют больше углубиться в понимание причин брачного поведения личности и представляют явный научный интерес. Вместе с тем, в качестве перспективы данного направления исследований видится изучение причин вступления людей в брак и отказа от брака в гендерном аспекте, а также сравнение полученных результатов с подобными исследованиями на выборке других возрастов.

Список цитируемых источников

1. Национальный статистический комитет Республики Беларусь : [сайт]. — Минск, 1998—2025. — URL: www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/solialnaya-sfera (дата обращения: 19.02.2025).

2. *Пельменева, С. П.* Матримониальное поведение молодежи : монография / С. П. Пельменева, Н. П. Романова ; отв. ред. А. В. Шемелин. — Чита : РИК ЧитГУ, 2011. — 233 с.
3. *Кабанова, К. В.* Брачные отношения как проблема социальной психологии / К. В. Кабанова // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2020. — № 5. — С. 115–123.
4. *Безинских, Ю. Ф.* Особенности добрачного поведения молодежи: опыт эмпирического исследования / Ю. Ф. Безинских, Д. В. Белинская // *Caucasian Science Bridge*. — 2021. — Т. 4, № 4 (14). — С. 70–79.
5. *Ушакова, В. Г.* Брачный выбор в современном российском обществе: гендерный аспект (на примере жителей Санкт-Петербурга) / В. Г. Ушакова // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. — 2011. — Сер. 12, вып. 1. — С. 175–187.
6. *Ярушина, К. А.* Брачная стратегия как элемент современной гендерной культуры / К. А. Ярушина // *Вестник СПбГИК*. — 2021. — № 2 (47). — С. 106–112.
7. *Антонов, А. И.* Микросоциология семьи (Методология исследования структур и процессов) / А. И. Антонов. — 3-е изд. — М. : Инфа-М, 2024. — 368 с.
8. *Белановская, М. Л.* Структурно-динамическая иерархия мотивов вступления в брак у мужчин и женщин : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Марина Леонидовна Белановская ; Белорус. гос. пед. ун-т. — Минск, 2017. — 305 л.
9. Проблема брачного поведения студенческой молодежи / И. В. Малимонов, Л. Г. Король, И. Г. Синьковская, Д. В. Рахинский // *Russian Journal of Education and Psychology*. — 2015. — № 10 (54). — С. 202–219.
10. *Жолудева, С. В.* Психологическая готовность к браку на разных этапах периода взрослости : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Светлана Васильевна Жолудева ; Южн. Федер. ун-т. — Р-н/Д., 2009. — 258 л.
11. *Новикова, Е. Н.* Гендерная специфика добрачного поведения студенческой молодежи (На примере Республики Мордовия) : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Елена Николаевна Новикова ; Саранский гос. ун-т. — Саранск, 2006. — 189 л.

УДК 159.98

Я. Н. Веремеюк

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

В статье актуализирована проблема неопределенности как имманентной характеристики современной реальной, ставящей человека перед необходимостью определения к ней своего отношения и овладения эффективными стратегиями совладания с ситуациями неопределенности как в ведущей для конкретного возрастного периода деятельности, так и в иных видах деятельности. Раскрыты существенные характеристики неопределенности, отмечено ее амбивалентное влияние на человека. Описана сущность

и признаки ситуаций неопределенности. Отмечено значение толерантности к неопределенности для эффективного функционирования человека в условиях неопределенности.

Ключевые слова: неопределенность; ситуации неопределенности; толерантность к неопределенности

Библиогр.: 32 назв.

Ya. N. Veremeyuk

Baranavichi State University, Baranovichi, Belarus

UNCERTAINTY AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

The article actualizes the problem of uncertainty as an immanent characteristic of modern reality, which puts a person before the need to determine his attitude to it and master effective strategies for coping with situations of uncertainty both in the leading activity for a specific age period and in other types of activity. The essential characteristics of uncertainty are revealed, its ambivalent influence on a person is noted. The essence and signs of situations of uncertainty are described. The importance of tolerance to uncertainty for the effective functioning of a person in conditions of uncertainty is noted.

Key words: uncertainty; situations of uncertainty, copingstyle; tolerance for uncertainty. Ref.: 32 titles.

Введение. В настоящее время происходит все большее усложнение связей между происходящими явлениями, растет неоднозначность как причин, так и следствий событий. Современная эпоха постмодерна характеризуется исчезновением возможности адекватного понимания настоящего и прогнозирования будущего. Особую значимость феномен неопределенности приобрел в XX веке, когда физик В. Гейзенберг в 1927 г. открыл принцип неопределенности, согласно которому каждый объект материального мира онтологически обладает неопределенностью, так как возможно определить координаты нахождения объекта, а его частотные импульсы могут быть неопределенными. Ф. Найт [1], один из первых исследователей феномена неопределенности, определил причины ее возникновения: недостаточность информации, незнание, случайность, противодействие [2]. Как отмечает Н. Г. Осипова, информатизация и цифровизация меняющейся социальной реальности способствуют смешению базовых концептов жизнедеятельности в социуме, включая гражданство, профессиональную принадлежность и даже пол, что существенно повышает неопределенность современной жизни, трудно поддающуюся логическому обоснованию [3].

Рассматривая феномен неопределенности З. Бауман, определяет современную социальную реальность как «текущую современность» [2]. Учеными отмечается неоднозначная связь между тем, как человек

интерпретирует ситуацию жизненной неопределенности, и особенностями поведения в ней. А. Г. Асмолов подчеркивает важность ситуаций неопределенности как динамического резерва разнообразных путей развития [4]. Данные обстоятельства делают актуальным изучение особенностей совладания с неопределенностью современного человека.

Рассматривая проблему неопределенности, исследователи-психологи часто пытаются найти ответы на вопросы, связанные с реагированием человека на неопределенность и с тем, как он справляется с подобными ситуациями, как себя ведет, какие чувства испытывает и какие ресурсы помогают ему проживать эти ситуации [5; 6; 7; 8]. Все это побуждает анализировать эффективность копинг-стратегий, стилей совладания с неопределенностью и копинг-ресурсов учетом личности субъекта, реальной ситуации и социальной поддержки [9].

Копинг возникает при столкновении человека с ситуациями, предъявляющими высокие требования к ресурсу, которые его превышают или истощают [10]. Неумолимо растущая конкуренция в сфере спорта высших достижений делает актуальной проблему поиска ресурсов для успешного совладания с неопределенностью. Стрессовые реакции на неопределенность дезориентируют личность, при худшем раскладе, приводя к финишу в спортивной карьере как неконструктивному способу выхода из ситуации [11].

Категория неопределенности обсуждается в различных контекстах и имеет значительное разнообразие толкований. В философии она рассматривается в структуре научного познания (В. А. Гречанова [12]; Т. Г. Лешкевич [13]); в контексте проблемы времени (А. М. Жаров [14]). Общенаучное значение имеют идеи И. Р. Пригожина [15] о неопределенности как сущностной характеристике мира.

В психологии принятия решений (Б. Ф. Ломов, Г. Н. Солнцева, Т. В. Корнилова [16]; Т. В. Корнилова [17]; Ю. Н. Кузнецова [18]; О. В. Степаносова [19]); в психологии совладающего поведения (Л. И. Анцыферова [20]; Е. В. Битюцкая [21]; В. А. Бодров [22]; Т. Д. Крюкова [23]) выделены характеристики неопределенных ситуаций, к наиболее распространенным и существенным из которых можно отнести новизну, противоречивость, сложность; множественность возможностей, выборов и решений; непредсказуемость — невозможность прогноза развития, неизвестность вероятности события, воспринимаемое отсутствие причинно-следственных закономерностей; неконтролируемость — субъективная невозможность управлять развитием событий, противостоять неожиданностям, предугадать их. Показано, что неоп-

ределенность возникает вследствие невозможности категоризовать ситуацию из-за отсутствия информации (Е. Г. Луковицкая), подчеркиваются трудности определения ее значения в связи с отсутствием готовых схем интерпретации (Р. Лазарус) [24].

Основная часть. Настоящее время называют «эпохой транзитивности», изменчивости [4, с.11]. В зарубежных научных источниках встречается характеристика современного мира, выражающаяся в аббревиатуре VUCA (Volatility — изменчивость, Uncertainty — непредсказуемость, Complexity — сложность, Ambiguity — неопределенность) [25].

Современные психологические исследования характеризуются опорой на принцип неопределенности и учет таких характеристик современной реальности, как динамичность и транзитивность. По утверждению Т. Д. Марциновской, постмодернистская парадигма и междисциплинарность в изучении феноменов неопределенности отражают изменчивость состояний современного общества как транзитивность современной цивилизации [26, с. 103].

Неопределённость — это отсутствие или недостаток определения, или информации о чём-либо. Неопределённость может проявляться в разных видах деятельности: научная, творческая, профессиональная, коммуникативная деятельность и др. [27].

Систематизируя определения феномена неопределенности, Р. Нортона на основании контент-анализа научных текстов выделил восемь категорий, используемых учеными при описании неопределенности: множественность суждений; неточность, незавершенность, фрагментация; вероятность; неструктурированность; дефицит информации; сомнение; несогласованность и противоречивость; непонятность [28, с.141].

Рассмотрим векторы трактования феномена неопределенности в психологии.

По мнению Т. В. Корнилова, неопределенность — новый методологический принцип и ключевой элемент науки, на который ориентируются психологические теории мышления, сознания, саморегуляции личности [29, с. 62]. Т. В. Корнилова подчеркивает необходимость изучения неопределенности в контексте единства интеллектуальных и личностных характеристик человека, его интеллектуально-личностного потенциала. Неопределенность исследуется как недостаточность информации в теории принятия решений Т. В. Корнилова.

Согласно Е. П. Белинской, в современной психологии неопределенность рассматривается как одна из центральных категорий [4, с. 13], что связывается с доминированием конструкционистского подхода

к интерпретации социально-психологических явлений, с обращением к проблематике социальных изменений, рассмотрением спектра вопросов о личности в изменяющемся, динамичном, стохастичном мире, связанных с конструированием образа социального мира, формированием идентичности, факторами выбора стратегий поведения в условиях неопределенности [5, с. 422]. Ученая выделила ряд характеристик неопределенных ситуаций: множественность возможностей, выборов и решений; непредсказуемость — невозможность прогноза развития, неизвестность вероятности события, воспринимаемое отсутствие причинно-следственных закономерностей; неконтролируемость — субъективная невозможность управлять развитием событий, противостоять неожиданностям, предугадать их [24, с. 4].

В исследовании Е. Т. Соколовой, субъективная неопределенность видится как психосоциокультурный феномен, показывающий расплывчатость индивидуальной идентичности современного человека, утрату моральных принципов и ценности межличностных отношений. Е. Т. Соколова описывает ряд переживаний неопределенности, из которых большинство носит негативный характер: непереносимая тревога, непредсказуемость, запутанность, отсутствие доступа к внутренним ресурсам Я, отсутствие сдерживающих нормативов и правил. Переживания с позитивным эмоциональным тоном направлены на поисковую активность, творческое и осмысленное преобразование ситуации неопределенности [30, с. 5].

Феномен неопределенности описывается учеными через выделение и раскрытие видов ситуаций неопределенности.

Т. П. Бутенко рассматривает ситуации неопределенности как один из видов жизненных ситуаций. Среди источников субъективной неопределенности называет обстоятельства, которые воспринимаются как независимые от кого-либо; обстоятельства, связанные с действиями других; субъективные факторы, связанные с оценкой последствий ситуации неопределенности [5, с. 423].

Д. А. Леонтьев называет три способа реагирования на сложность и неопределенность мира: отсутствие попыток осуществить контроль, механическое реагирование на происходящее; упрощение мира; усложнение в ответ на сложность мира (построение нового образа мира, модели объяснения поведения) [5, с.423].

Т. В. Черноусова считает, что ситуация неопределенности — это совокупность обстоятельств, которые субъективно оцениваются личностью как содержащие в себе элементы неизвестности, непредсказуемости, противоречивости, возможности разных вариантов решений.

Относительно взаимодействия личности с ситуацией неопределенности Т. В. Черноусова предлагает использовать термин стратегия проживания ситуации неопределенности и определяет его как основанный на оценке особенностей ситуации, собственных ресурсов и возможностей, эмоциональных переживаниях, мотивах и целях обобщенный способ реагирования на ситуацию, оцениваемую как неопределенная, необычная, двусмысленная [5].

Ситуации неопределенности — это ситуации, которая рассматривается как один из видов жизненных ситуаций [24, с. 5], как один из видов трудных жизненных ситуаций [21], как ситуация изменений. Е. В. Битюцкая и Т. Ю. Базаров разводят эти виды ситуаций. Ситуация неопределенности связана с наличием в ней противоречивости, неясности, неоднозначности, двусмысленности, вызывает неоднозначную субъективную оценку восприятия информации о них и обладают динамикой, определяемой степенью возможного их изменения, преобразования или модификации во времени.

Ситуация изменений заключается в том, что они могут быть вызваны различными факторами, но не связаны напрямую с информационным полем. Также они не обладают динамикой изменения во времени, характерной для ситуаций неопределенности [5, с. 424].

В работе Е. В. Битюцкой показано, что неопределенность — лишь частный признак трудных жизненных ситуаций наряду с другими признаками. Не все неопределенные жизненные ситуации субъективно воспринимаются как трудные (хотя объективно могут быть сложны). Это относится, прежде всего, к неопределенным ситуациям, связанным с богатством открывающихся позитивных возможностей [24, с. 5].

Качеством человека, позволяющим успешно функционировать в неопределенности, рассматривать неопределенность как возможность для личного и профессионального роста является толерантность к неопределенности. Способность человека адаптироваться и быть гибким в постоянно изменяющихся условиях, в том числе в кризисных ситуациях, обозначается как толерантность к неопределенности [31, с. 294]. Она играет важную роль в сохранении внутренней целостности личности, в стабильности развития, в эффективности взаимоотношений с окружающей динамичной средой с большим количеством неизвестных переменных. Можно обозначить два подхода к пониманию категориальной принадлежности толерантности к неопределенности: В. А. Родионова, С. Баднер, Т. Л. Крюкова, С. А. Хазова рассматривают толерантность к неопределенности как личностную

черту (диспозиционный подход); Г. М. Андреева, Р. Нортона, Е. Г. Луковицкая, Р. Дж. Халман — как когнитивную характеристику личности, подчеркивая ситуационную специфичность ее проявления (перцептивный подход) [31, с. 295].

Т. В. Корнилова предлагает взгляд на толерантность к неопределенности, как «генерализованное личностное свойство, означающее стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти непроторенными путями и предпочитать сложные задачи, иметь возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений» [32, с. 4]. Оппозиционный феномен — интолерантность к неопределенности: стремление к ясности, упорядоченности и неприятию неопределенности, предположение о главенствующей роли правил и принципов, дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений и ценностей [32, с. 4].

Заключение. Таким образом, неопределенность обозначает отсутствие, недостаток определения или информации о чём-либо. Данный психологический феномен может проявляться в разных видах деятельности: научная, творческая, профессиональная, коммуникативная деятельность, спортивная деятельность и др.

Ситуации неопределенности — это субъективно воспринимаемые человеком обстоятельства как непредсказуемые, неконтролируемые, содержащие недостаточное количество информации, что вызывает неоднозначную оценку и динамику переживаний. Ученые подчеркивают, что ситуации неопределенности характеризуются непредсказуемостью, неконтролируемостью, неоднозначностью и динамикой изменений, что влияет на восприятие и решения человека в подобных условиях.

Толерантность к неопределенности — это личностная характеристика человека, выражающееся в способности выносить неопределенность и тревогу относительно негарантированного и непредсказуемого будущего и в готовности принимать неопределенность как норму жизни.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке БРФФИ в рамках проекта на тему «Экзистенциальные ценности современной молодежи в транзитивном мире с учетом психологических, социокультурных и региональных детерминант» (Договор Г25М-067).

Список цитируемых источников

1. *Найт, Ф.* Понятие риска и неопределенности / Ф. Найт // THESIS. — 1994. — Вып. 5. — С. 12—28.
2. *Могилевич, Б. Р.* Феномены неопределенности и риска в контексте межкультурной коммуникации / Б. Р. Могилевич // Вестник Адыгейского государственного

университета. Серия «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология». — 2021. — № 2 (279). — С.79—88.

3. *Осипова, Н. Г.* Концептуализация категорий общества в истории социологии: ключевые дискуссии / Н. Г. Осипова // Вестник Московского университета. Сер. 18 : Социология и политология. — 2020. — Т. 26, № 2. — С. 7—34.

4. *Асмолов, А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 768 с.

5. *Черноусова, Т. В.* Стратегии проживания ситуации неопределенности как предмет социально-психологического анализа / Т. В. Черноусова // Психология человека в образовании. — 2022. — № 4 (4). — С. 421—432.

6. *Скотникова, И. Г.* Психологические особенности переживания неопределенности при эпидемии COVID-19 / И. Г. Скотникова, П. И. Егорова, Ю. Л. Огаркова (Дубинская), Л. С. Жиганов // Социальная и экономическая психология. — 2020. — Т. 5, № 2 (18). — С. 245—268.

7. *Харламенкова, Н. Е.* Психологические последствия влияния стрессоров высокой интенсивности разного типа / Н. Е. Харламенкова, Д. А. Никитина // Ярославский педагогический вестник. — 2020. — № 5 (116). — С. 110—120.

8. *Довжик, Л. М.* Эффективное совладающее поведение в спорте: что выводит из равновесия и как его снова обрести / Л. М. Довжик, К. А. Бочавер // Клиническая и специальная психология. — 2016. — Т. 5, № 2. — С. 1—22.

9. *Большаков, С. А.* Копинг-стратегии — предиктор психологического благополучия, здоровья и успешности в спортивной деятельности / С. А. Большаков // Аллея Науки — 2020. — №1 (40). — С. 784—789.

10. *Битюцкая, Е. В.* Успешность копинга / Е. В. Битюцкая // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2022. — Т. 19, № 1. — С. 382—404.

11. *Совмиз, З. Р.* Копинг-ресурсы спортсменов-подростков, занимающихся индивидуальными видами спорта / З. Р. Совмиз // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. — 2022. — № 12 (214). — С. 670—674.

12. *Гречанова, В. А.* Неопределенность и противоречивость в концепции детерминизма / В. А. Гречанова. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. — 132 с.

13. *Лешкевич, Т. Г.* Неопределенность в мире и мир неопределенности: (Филос. размышления о порядке и хаосе) / Т. Г. Лешкевич. — Ростов н/Д. : изд-во Рост. ун-та, 1994. — 231 с.

14. *Жаров, А. М.* Проблема времени и неопределенность / А. М. Жаров. — Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1987. — 159 с.

15. *Пригожин, И. Р.* Конец определенности: Время, хаос и новые законы природы / И. Р. Пригожин; пер. с англ. Ю. А. Данилова. — Ижевск : Регуляр. и хаот. динамика, 1999. — 215 с.

16. *Солнцева, Г. Н.* Психологический анализ проблемы принятия решения : учеб. пособие / Г. Н. Солнцева. — М. : Изд-во МГУ, 1985. — 164 с.

17. *Корнилова, Т. В.* Психология риска и принятия решений : учеб. пособие для студентов вузов / Т. В. Корнилова. — М. : Аспект Пресс, 2003. — 284 с.

18. *Кузнецова, Ю. Н.* Ценностные детерминанты содержания принимаемых личностью решений : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ю. Н. Кузнецова ; Ин-т педагогики и психологии профессионального образования РАО. — Казань, 2007. — 23 с.

19. *Степаносова, О. В.* Интуитивные компоненты в процессе принятия решения : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. В. Степанова ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. — М., 2004. — 24 с.
20. *Анцыферова, Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. № 1. — С. 3—18.
21. *Битюцкая, Е. В.* Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е. В. Битюцкая. — М., 2007. — 209 л.
22. *Бодров, В. А.* Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы / В. А. Бодров. — М. : ИПРАН, 1995. — 136 с.
23. *Крюкова, Т. Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. ... док. психол. наук : 19.00.13 / Т. Л. Крюкова. — Кострома, 2005. — 473 л.
24. *Бутенко, Т. П.* Субъективная неопределенность жизненных ситуаций: когнитивно-эмоциональные оценки и стратегии поведения : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. П. Бутенко. — М., 2009. — 278 л.
25. *Ameln, F.* Führen und Entscheiden unter Unsicherheit. Gruppe. Interaktion. Organisation Unsicherheit [Leadership and decision-making under uncertainty]. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO). — 2021. — Vol. 52, no. 4. — P. 567—577.
26. *Абакумова, И. В.* Особенности смысловой регуляции педагогов в условиях информационной неопределенности / И. В. Абакумова, М. В. Годунов, Е. В. Белова, Н. Е. Комарова // Российский психологический журнал. — 2022. — Т. 19, №1. — С. 101—111.
27. Словарь синонимов русского языка — онлайн подбор Больше. — URL: <https://sinonim.org/> (дата обращения: 05.03.2025).
28. *Михина, М. В.* Неопределенность: основные характеристики и определение / М. В. Михина // Инновационная наука. — 2018. — №5—2. — С.140—143.
29. *Абакумова, И. В.* Теоретические подходы к изучению эффектов неопределенности в процессах смысловой регуляции развития личности / И. В. Абакумова, М. В. Годунов, В. М. Голубова // Российский психологический журнал. — 2019. — Т. 16, № 3. — С. 59—71.
30. *Соколова, Е. Т.* Шок от столкновения с социокультурной неопределенностью: клинический взгляд / Е. Т. Соколова // Психологические исследования : электронный научный журнал. — 2015. — № 8 (40). — С. 5—14
31. *Панова, В. С.* Взаимосвязь толерантности к неопределенности со смысло-жизненными и ценностными ориентациями / В. С. Панова // Психологические проблемы смысла жизни и акме. — 2021. — № 1. — С. 292—297.
32. *Корнилова, Т. В.* Кросс-культурное исследование индивидуальных особенностей принятия решений и толерантности к неопределенности у российских и азербайджанских студентов / Т. В. Корнилова, С. И. Бахшалиева // Психологические исследования. — 2016. — № 9(47). — С. 2—4.

Е. Н. Герасимович, Д. В. Рудая

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ЮНЫХ ПЛОВЦОВ

В статье актуализирован вопрос о целесообразности развития координационных способностей в процессе подготовки юных пловцов. Полученные экспериментальным путем данные позволили обосновать актуальность использования метода сопряженного воздействия при обучении технике плавания способом баттерфляй.

Ключевые слова: координационные способности; метод сопряженного воздействия; средства координационной направленности; юные пловцы; обучение технике плавания.

Библиогр.: 7 назв.

E. N. Gerasimovich, D. V. Rudaya

Baranavichi State University, Baranovichi, Republic of Belarus

THE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES IN THE PROCESS OF TRAINING YOUNG SWIMMERS

The article highlights the issue of the expediency of developing coordination abilities in the process of training young swimmers. The data obtained experimentally made it possible to substantiate the relevance of using the conjugate impact method in teaching butterfly swimming techniques.

Key words: coordination abilities; method of conjugate action; means of coordination orientation; young swimmers; training in swimming techniques.

Ref.: 7 titles.

Введение. Координационные способности представляют собой индивидуальные характеристики, которые определяют возможности человека. В последние годы всё больше авторов подчеркивают значимость не только изучения, но и целенаправленного развития координационных способностей в процессе подготовки юных пловцов. Это связано с тем, что на этапе начальной специализации организм особенно чувствителен к тренировочным воздействиям, направленным на

координацию. Кроме того, уровень развития двигательных-координационных способностей влияет на скорость освоения техники плавания. Быстрота и точность формирования навыков плавания становятся основными задачами на этапах базовой и начальной подготовки, успешность которых в значительной степени определяет дальнейшее спортивное развитие спортсмена. Также на основе общих координационных способностей формируются специализированные восприятия пловца, такие как чувство «воды», чувство «темпа», чувство «пространства» и так далее, что, по мнению авторов, играет важную роль в реализации спортивного потенциала [1, с. 254—268].

Координационные способности, являясь одной из ключевых характеристик движений, представляют собой умение целенаправленно координировать движения, адаптировать ранее освоенные навыки, изменять их параметры или переключаться в зависимости от изменяющихся условий. Эти способности формируют совокупность морфофункциональных качеств организма и зависят от множества факторов. Проявление координационных способностей ограничивается спецификой работы центральной нервной системы, включая подвижность и устойчивость нервного возбуждения и торможения, особенности формирования коры головного мозга, уровень развития сенсорных и нервно-мышечных систем, их индивидуальные проявления и функционирование, а также выполнение психомоторных навыков и скорость психических процессов (таких как память, внимание, осязание, воображение, восприятие и мышление), тип высшей нервной деятельности (темперамент), характер и саморегуляцию психических состояний. Кроме того, координационные способности во многом зависят от наследственности [2, с. 212—216; 3, с.145].

Координационные способности можно классифицировать на пять категорий: умение оценивать и регулировать динамические и пространственно-временные параметры движений; способность поддерживать устойчивость; чувство ритма; умение ориентироваться в пространстве; способность к произвольному расслаблению мышц [4, с. 250].

Основным фактором, обуславливающим уровень координационных способностей, является эффективная внутримышечная и межмышечная координация. Она позволяет не только быстро стимулировать нужное количество двигательных единиц, но и способствовать наиболее благоприятной связи с мышцами-синергистами и мышцами-антагонистами [1; 5; 6].

Опираясь на вышеизложенное, целью исследования являлась установление взаимосвязи между различными видами проявления координационных способностей и техническим мастерством юных пловцов. Такой подход позволит обеспечить успешное освоение техники движений в спортивных способах плавания.

Основная часть. При проведении исследования мы опирались на принципы системного подхода, что позволило обеспечить интеграцию структурных компонентов в единое целое (П. К. Анохин, В. Ф. Берков, А. Г. Войтов) и рассматривать учебно-тренировочный процесс как систему взаимосвязанных элементов: содержание, структура, параметры физической нагрузки. Конкретно-научный уровень методологии исследования базировался на положениях теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки (А. А. Гужаловский, Ю. В. Верхошанский, Л. П. Матвеев, В. Н. Платонов), на физиологических основах двигательной активности (Н. А. Бернштейн, Д. Д. Донской, Р. С. Персон, В. С. Фарфель, Н. А. Фомин, J. H. Wilmore).

Методами исследования являлись: анализ научно-методической литературы, педагогический эксперимент, педагогические тестирование, методы математической статистики.

В исследовании приняли участие юные пловцы возраста 8—9 лет, случайно распределенные на экспериментальную (ЭГ $n = 10$) и контрольную (КГ $n = 10$) группы. Юные пловцы обеих групп на протяжении 3 месяцев (36 занятий) обучались технике плавания способом баттерфляй. Пловцы ЭГ в основной части занятий выполняли дополнительные упражнения по развитию координационных способностей.

В ходе обучения технике плавания способом баттерфляй мы учитывали способность пловцов выбирать оптимальные варианты двигательных действий в зависимости от ситуации на соревнованиях и функционального состояния в конкретный момент для достижения высокой и стабильной скорости. Кроме того, был принят во внимание тот факт, что эффективное варьирование основных характеристик движений пловца во многом зависит как от уровня развития координационных способностей, так и от умения их проявлять в условиях утомления при преодолении дистанции [6; 7]. Это определило одно из ключевых требований к методике: работа по совершенствованию координационных способностей велась не только в условиях стабильного состояния, но и в условиях скрытого или явного утомления.

Научно обоснована взаимосвязь развития координационных способностей тесно и улучшения специализированных восприятий — чувства воды, пространства, времени, темпа, ритма и усилий, так как именно с этими способностями связано умение пловца эффективно контролировать свои движения. С этой целью в ходе эксперимента были учтены ограничения, связанные со зрительным и слуховым контролем за двигательными действиями, предъявляющие повышенные требования к мышечному чувству, активизации проприоцептивной чувствительности.

Осуществлялось целенаправленное воздействие на один из анализаторов для формирования чувства темпа и ритма — звуковые и световые темпо- и ритмолидеры, которые способствуют выработке оптимального темпа и ритма движений, а также развивают способность к их регулированию.

Для улучшения способности пловца к произвольному расслаблению мышц применялись следующие методические приемы:

- формирование у юных пловцов установки на необходимость расслабления мышц и быстрый переход от напряжения к расслаблению;
- широкий выбор упражнений с варьированием интенсивности работы в широком диапазоне и резким переходом от одного уровня интенсивности к другому, а также использование упражнений различной продолжительности;
- выполнение упражнений с акцентом на максимальное расслабление мышц при разных функциональных состояниях организма: устойчивом, компенсированном утомлении и явном утомлении;
- акцентирование внимания на расслабление мышц во время выполнения упражнений для снижения общей напряженности мышц.

При планировании работы, направленной на совершенствование координационных возможностей, были учтены различные компоненты нагрузки: сложность заданий, интенсивность и продолжительность выполнения отдельных упражнений, а также продолжительность пауз между ними.

Задания по совершенствованию координационных возможностей варьировались по сложности: от простых, которые стимулируют деятельность нервно-мышечного аппарата и подготавливают организм пловца к более сложным заданиям, до сложнейших упражнений, требующих полной мобилизации координационных возможностей спортсменом в диапазоне 75—90 % от максимального уровня сложности. Это связано с тем, что работа в этом диапазоне сложности предъявляет

высокие требования к организму пловца, что стимулирует адаптационные реакции и способствует росту координационных способностей, при этом не вызывает быстрого утомления анализаторов и не снижает эффективность работы, что позволяет выполнять значительный объем тренировочной работы.

На начальных этапах совершенствования координационных способностей планировалась низкая интенсивность для конкретных двигательных действий, прежде чем переходить к околопредельной и предельной интенсивности, особенно когда речь шла о совершенствовании координационных навыков в контексте достижения высоких результатов при стартах, поворотах и проплывании дистанций в условиях соревнований.

Продолжительность отдельных упражнений была невелика при решении сложных координационных задач, таких как освоение новых элементов техники скоростного поворота или улучшение способности к расслаблению мышц при плавании с максимально возможной скоростью.

Для формирования оптимального ритма движений при плавании с умеренной скоростью или в совершенствовании навыков эффективной регуляции ключевых параметров движений в условиях утомления, продолжительность отдельных упражнений могло достигать 10—15 минут и более.

Продолжительность пауз между упражнениями зависела от конкретных задач, связанных с совершенствованием координационных способностей. Например, при выполнении новых сложных заданий паузы были достаточно длинными (1—3 минуты), чтобы обеспечить восстановление работоспособности пловцов и их психологическую настройку на успешное выполнение следующего задания. При выполнении работы в условиях утомления паузы были очень короткими (иногда до 10—15 секунд), что позволило продолжать работу в условиях нарастающего утомления.

Для улучшения координационных способностей эффективно применялась идеомоторная и аутогенная тренировки. Идеомоторная тренировка давала возможность пловцу многократно мысленно воспроизводить мышечные ощущения, соответствующие различным уровням напряжения и расслабления, темпам движений, времени проплывания отрезков и усилиям. Мысленное восприятие движений на основе кинестетических и слуховых ощущений, а также двигательной информации являлось эффективным средством для улучшения координационных навыков пловца.

Из методов аутогенной тренировки в подготовке пловцов использовались формулы самовнушения, которые способствовали улучшению мышечной регуляции и эмоционального состояния.

Результаты исследования показали повышение уровня развития координационных способностей у юных пловцов по ряду тестовых упражнений. При выполнении упражнения «Балансировка на одной ноге» в контрольной группе результаты улучшились на 2,09 %, в то время как в экспериментальной — на 29,43 %. В результатах упражнения «Змейка» в контрольной группе юные пловцы показали улучшение показателей на 2,73 %, в экспериментальной — на 13,62 %. В упражнении «Балансирование гимнастической палки» юные пловцы контрольной группы прибавили в результатах на 8,92 %, в сравнении с экспериментальной — на 79,2 %. В упражнении «Три кувырка вперед» также произошли существенные положительные изменения, где в контрольной группе они составили 7,42 %, в экспериментальной — 20,3 %.

Заключение. Развитие координационных способностей при обучении технике баттерфляй юных пловцов заключается в применении координационных упражнений на этапах обучения двигательным действиям, соответствующих по своей направленности критериям совершенствования межмышечных взаимодействий. Применение разнообразных специально разработанных упражнений (без зрительного контроля; с напряжением и последующим расслаблением определенной группы мышц; с одновременным напряжением одних мышечных групп и расслаблением других; с заданным ритмом движений и количеством гребков; проплывание серий отрезков с указанной скоростью) содействует повышению уровня физической и специальной подготовки, улучшает координационные способности пловцов, а также позволяет объективно воспринимать и анализировать свои движения, представлять динамические, временные и пространственные образы перемещений тела и планировать алгоритм действий в зависимости от поставленных задач.

Использование общеразвивающих и специальных упражнений в процессе обучения технике баттерфляй показало свою эффективность в качестве средства развития координационных способностей.

Список цитируемых источников

1. Платонов, В. Н. Спортивное плавание: путь к успеху : в 2 кн. / В. Н. Платонов. — М. : Советский спорт, 2012. — Кн. 1. — 480 с.

2. *Крестовников, А. Л.* Очерки по физиологии физических упражнений / А. Л. Крестовников. — М. : Физкультура и спорт, 1951. — 532 с.

3. *Гужаловский, А. А.* Основы теории и методики физической культуры : учеб. для техн. физ. культ. / А. А. Гужаловский, В. М. Выдрин. — М. : Физкультура и спорт, 1986. — 352 с.

4. *Лях, В. И.* Координационные способности: диагностика и развитие / В. И. Лях. — М. : Дивизион, 2006. — 290 с.

5. *Солонец, А. В.* Методика сопряженного развития координационных способностей и обучения технике плавания / А. В. Солонец, Р. Э. Зимницкая // Мир спорта. — 2017. — № 4 (69). — С. 51—55.

6. *Солонец, А. В.* Определение ведущих координационных способностей у юных пловцов / А. В. Солонец // Вестник Могилевского государственного университета им. А. А. Кулешова. — Серия С. — 2017. — № 1 (49). — С. 87—94.

7. *Солонец, А. В.* Экспериментальное обоснование эффективности методики сопряженного развития координационных способностей и обучения технике плавания / А. В. Солонец, Р. Э. Зимницкая // Вестник Полоцкого государственного университета. — Серия Е. — 2017. — №15. — С. 167—172.

УДК 796.966

Е. Н. Герасимович, Д. В. Рудая,

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ПРИМЕНЕНИЕ ХОККЕЙНОГО ТРЕНАЖЕРА «ДРИБЛИНГ» ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ ШАЙБОЙ У ХОККЕИСТОВ

В статье определены и обоснованы возможности эффективного применения хоккейного тренажера «Дриблинг» для совершенствования навыков владения шайбой у хоккеистов. Полученные экспериментальным путем данные позволили обосновать актуальность использования тренажера «Дриблинг», применение которого положительно сказалось на показателях скорости ведения шайбы и точности выполнения хоккейных элементов у участников экспериментальной группы. Методы тренировки, основанные на работе с тренажером, способствовали более эффективной отработке навыков дриблинга и улучшению координации движений.

Ключевые слова: инновационные технологии; традиционные методы тренировки; тренажер «Дриблинг»; тренировочный процесс; совершенствование навыков владения шайбой; хоккеисты.

Рис. 6. Библиогр.: 8 назв.

USING THE HOCKEY DRIBBLING TRAINER TO IMPROVE PUCK HANDLING SKILLS IN HOCKEY PLAYERS

The article defines and substantiates the possibilities of effective application of the hockey simulator "Dribbling" for improving the puck handling skills of hockey players. The experimentally obtained data allowed to substantiate the relevance of using the simulator "Dribbling", the use of which had a positive effect on the indicators of the speed of puck handling and the accuracy of performing hockey elements in the participants of the experimental group. Training methods based on working with the simulator contributed to more effective development of dribbling skills and improved coordination of movements.

Key words: innovative technologies; traditional training methods; dribbling simulator; training process; improving puck handling skills; hockey players.

Fig. 6. Ref.: 8 titles.

Введение. Современный спорт высших достижений характеризуется постоянным стремлением к повышению результативности, что невозможно без активного внедрения инновационных технологий. Современные технологические решения открывают беспрецедентные возможности для глубокого анализа, всестороннего мониторинга и эффективной оптимизации тренировочного процесса. Это, в свою очередь, приводит к значительному повышению эффективности тренировок и, как следствие, к достижению более высоких спортивных результатов.

Хоккей, как один из самых динамичных и технически сложных видов спорта, не является исключением. В условиях жесткой конкуренции, как на клубном, так и на международном уровнях, поиск новых, более эффективных методов тренировки, совершенствование экипировки и использование передовых технологий анализа игры становятся ключевыми факторами успеха.

Современный спорт высших достижений характеризуется постоянным поиском путей повышения результативности. В этом контексте инновации играют ключевую роль, трансформируя тренировочный процесс, экипировку и стратегии соревнований.

Говоря об инновациях в спорте необходимо определить значение слова «инновация».

Инновация — это целенаправленное внедрение нового или существенно улучшенного элемента в любую составляющую спортивной деятельности, приводящее к повышению ее эффективности. Это могут

быть новые технические средства, методики тренировок, тактические схемы, подходы к восстановлению, а также управленческие решения. Цель спортивной инновации — достижение максимальных результатов, преодоление физиологических ограничений и повышение конкурентоспособности [1; 2].

Современный хоккей — это не только спорт высоких скоростей, силы и мастерства, но и арена для внедрения передовых технологий. Инновации стремительно меняют все аспекты игры, от тренировочного процесса и анализа матчей до разработки экипировки и взаимодействия с болельщиками.

Хоккейный тренажер «Дриблинг» предназначен для развития и совершенствования навыков владения шайбой, в частности, дриблинга — ведения шайбы клюшкой на льду, обводки соперников и контроля шайбы в разных условиях. Его конструкция и функционал могут варьироваться в зависимости от производителя и модели, но общие принципы остаются неизменными [3].

Хоккейный тренажер «Дриблинг» — это инновационное устройство с эргономичным дизайном, высокой точностью измерений и интуитивным интерфейсом. Его конструкция обеспечивает безопасную и эффективную тренировку навыков дриблинга, позволяя игрокам оттачивать технику в контролируемой среде. Тренажер включает в себя различные режимы тренировки и систему обратной связи, что делает его ценным инструментом для начинающих хоккеистов и для профессионалов, стремящихся улучшить свои показатели. Тренажер «Дриблинг» способствует развитию координации, ловкости и техники владения клюшкой, внося значительный вклад в совершенствование игровых навыков [4—6].

Его основное преимущество заключается в целенаправленной и контролируемой отработке навыков дриблинга, с возможностью использования VR/AR технологий для повышения реалистичности. Однако, тренажер не может полностью заменить тренировки на льду, работу с тренером и видеоанализ, которые необходимы для всестороннего развития игрока. Оптимальное использование тренажера «Дриблинг» предполагает его интеграцию в комплексную систему подготовки, дополняя, а не заменяя, другие методы тренировки. Его эффективность максимальна при комбинировании с традиционными методами и современными инструментами анализа игры [7; 8].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного изучения возможностей применения инновационных тех-

нологий в хоккее для повышения эффективности тренировочного процесса, улучшения качества игры и достижения высоких спортивных результатов. Внедрение новых технологий позволяет не только оптимизировать подготовку спортсменов, но и снизить риск травматизма, а также сделать игру более зрелищной и привлекательной для болельщиков.

Основная часть. Для формирования методологической базы исследования в качестве исходных были использованы:

– системный подход, позволяющий рассмотреть все компоненты в тесной взаимосвязи друг с другом; выявить единство компонентов педагогической системы (цели, задачи, содержание, принципы, формы, методы, условия, требования); выделить общие свойства и характеристики отдельных компонентов (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин);

– личностный подход, ориентирующий организацию педагогического процесса на личность как цель, результат и критерий эффективности деятельности, требующий признания уникальности личности, права на свободу и уважение, опирающийся на естественный процесс развития творческого потенциала, саморазвития личности (Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, Л. С. Выготский);

– деятельностный подход, утверждающий представление о деятельности как об основе, средстве и главном условии развития и формирования личности, позволяющий определить наиболее оптимальные условия её развития в процессе деятельности (Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Л. И. Новикова и др.).

Конкретно-научный уровень методологии исследования базировался на положениях теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки (Л. П. Матвеев, А. А. Гужаловский, Ю. В. Верхошанский, В. Н. Платонов), на физиологических основах двигательной активности (Н. А. Бернштейн, Д. Д. Донской, Р. С. Персон, В. С. Фарфель, Н. А. Фомин, J. H. Wilmore).

Методами исследования являлись: анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, тестирование, методы математической статистики.

Данное исследование направлено на оценку эффективности применения специального хоккейного тренажера «Дриблинг» для улучшения техники владения шайбой у юных хоккеистов.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе ГУФКиС «Хоккейный клуб г.Барановичи» (Ледовый дворец г. Барановичи).

В исследовании принимало участие 22 испытуемых в возрасте 12—14 лет, имеющих опыт игры в хоккей не менее 2 лет. Участники были разделены на две группы:

В тренировочном процессе в экспериментальной группе (ЭГ) ($n = 11$) использовался тренажер «Дриблинг» в дополнение к стандартным тренировкам.

Контрольная группа (КГ) ($n = 11$) тренировалась по стандартной программе без использования тренажера.

Стандартная программа тренировок (для обеих групп): программа включала общую физическую подготовку, тренировку на льду (ведение шайбы, пасы, броски) и силовые упражнения.

Дополнительная программа (для ЭГ) включала работу с портативным тренажером «Дриблинг» 2 раза в неделю по 30 минут. Портативный хоккейный тренажер «Дриблинг» для отработки техники — этот вариант тренажера ориентирован на доступность и мобильность, позволяя игрокам тренироваться в различных условиях — в тренировочных залах, дома или на открытом воздухе. В отличие от стационарного варианта, он не обладает сложной автоматикой, но всё же эффективно помогает отработать основные элементы дриблинга [3].

Программа работы с тренажером включала комплекс упражнений, направленных на развитие различных аспектов владения шайбой.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с октября по апрель 2025 года и включала несколько этапов.

На начальном этапе была изучена необходимая методическая литература, сформулирован научный аппарат исследования. Пилотажный эксперимент включал в себя тестирование обеих групп.

На формирующем этапе исследования проводилась работа по внедрению разработанной программы тренировок с тренажером «Дриблинг».

При разработке программы тренировок с тренажером «Дриблинг» использовали метод моделирования. Сконструированная нами программа тренировок с тренажером «Дриблинг», отражает системно расположенные элементы моделируемого процесса, функциональную связь между структурными частями тренировки и тренировочных микроциклов, логику построения и организации учебно-тренировочного процесса, направлен на совершенствование технико-тактической подготовки квалифицированных спортсменов-хоккеистов 12—14 лет.

Цель программы — комплексное развитие всех аспектов владения шайбой: контроль, скорость, точность, координация, периферийное

зрение и способность принимать решения под давлением. Частота тренировок: 2 раза в неделю, в дни, свободные от основных ледовых тренировок или игр, чтобы обеспечить полноценное восстановление.

Продолжительность одной тренировки 30 минут. Ключевые принципы успешного дриблинга (и работы на тренажере):

1. «Мягкие руки»: контроль шайбы легкими, пружинящими касаниями. Избегать жесткого «забивания» шайбы в крюк. Это позволяет быстро изменять направление и поглощать удары.

2. «Голова вверх»: стараться смотреть вперед, а не на шайбу. Использовать периферийное зрение для контроля шайбы. Это критически важно для принятия решений на льду.

3. Правильная стойка: колени согнуты, корпус слегка наклонен вперед, клюшка перед собой. Баланс и низкий центр тяжести позволяют быстро двигаться и сохранять контроль.

4. Работа кистями: движение шайбы происходит преимущественно за счет работы кистей и предплечий, а не всей руки от плеча.

5. Обе стороны крюка: учиться одинаково хорошо владеть шайбой как форхэндом (внешней стороной крюка), так и бэкхэндом (внутренней стороной крюка).

6. Чувство шайбы: развивать «ощущение» шайбы на крюке, чтобы знать ее положение, не глядя на нее.

Структура тренировки:

1. Разминка (5—7 минут):

– легкая кардио-разминка — 2—3 минуты;

– динамическая растяжка — 2—3 минуты;

– легкий дриблинг на месте (без тренажера) — 1—2 минуты для разогрева кистей и рук.

2. Основная часть (20 минут):

– каждое упражнение выполняется в течение 30—60 секунд, затем 30—60 секунд отдыха;

– каждое упражнение выполняется 2—3 раза;

– сосредоточиться на качестве выполнения, а не на скорости, особенно на начальных этапах.

3. Заминка (3—5 минут):

– легкий дриблинг без тренажера в медленном темпе — 1—2 минуты.

– статическая растяжка. Удерживать каждую позицию 15—20 секунд.

Итоговый этап исследования был посвящен проведению повторного (контрольного) тестирования спортсменов-хоккеистов по интересующим нас показателям.

Для оценки эффективности тренировок были использованы следующие педагогические тесты:

– Тест на время ведения шайбы: замеряется время, за которое участник может провести шайбу по определенному маршруту на льду без потери контроля. На льду размечается стартовая линия, на расстоянии 5 метров от старта устанавливается первый конус. Последующие 5—7 конусов устанавливаются в линию с интервалом 2—3 метра друг от друга. На расстоянии 5 метров после последнего конуса размечается финишная линия. Хоккеист занимает позицию на стартовой линии с шайбой перед собой. По сигналу хоккеист начинает движение, ведя шайбу. Задача — максимально быстро пройти дистанцию, обводя каждый конус «змейкой» (сначала с одной стороны, следующий — с другой), не теряя контроля над шайбой. Секундомер включается по сигналу старта и выключается, когда хоккеист (или шайба, нужно определить заранее — обычно пересечение линии игроком с шайбой под контролем) пересекает финишную линию.

– Тест на точность ведения шайбы: оценивается количество потерь контроля шайбы при ведении по определенному маршруту. Размечается стартовая линия. На расстоянии 2 метров от старта начинается «коридор» шириной примерно 1,5 метра, обозначенный низкими маркерами/шайбами по обеим сторонам. Длина коридора — 5—6 метров. Сразу после коридора устанавливаются 4—5 конусов в линию для «тесной змейки» с интервалом всего 1—1,5 метра друг от друга. После последнего конуса — финишная линия (2—3 метра). Хоккеист занимает позицию на стартовой линии с шайбой. По сигналу начинает движение с умеренной, контролируемой скоростью (не спринт). Задача — провести шайбу внутри обозначенного коридора, не касаясь маркеров по бокам шайбой или коньками (если это учитывается). Через «тесную змейку», обводя каждый конус, стараясь их не задеть. Основной показатель — суммарное количество штрафных баллов за одно прохождение маршрута. Каждому участнику предоставляется 2 попытки. Засчитывается среднее количество баллов за две попытки. Чем ниже балл, тем выше точность.

– Тест на скорость ведения шайбы: оценивается скорость ведения шайбы на определенном отрезке. Размечается отрезок длиной 20 метров на льду. Сначала устанавливается стартовая линия (начало отрезка). На расстоянии 20 метров устанавливается финишная линия. Хоккеист занимает позицию на стартовой линии с шайбой перед

собой. По сигналу хоккеист начинает движение, ведя шайбу. Задача — максимально быстро провести шайбу от старта до финиша, сохраняя контроль над ней. Секундомер активируется по сигналу старта и выключается, когда хоккеист пересекает финишную линию. Основной показатель — время прохождения отрезка в секундах. Каждому участнику предоставляется 2 попытки, засчитывается лучшее время.

Для изучения уровня физических нагрузок в учебно-тренировочном процессе использовался врачебно-педагогический контроль. Экспертная оценка проводилась во время наблюдений в реальных условиях учебно-тренировочного процесса. До начала формирующего эксперимента показатели у спортсменов-хоккеистов экспериментальных групп (ЭГ) и контрольных групп (КГ) были близки к однородности (рисунок 1—3).



Рисунок 1 — Показатели в тесте на время ведения шайбы КГ и ЭГ до формирующего эксперимента

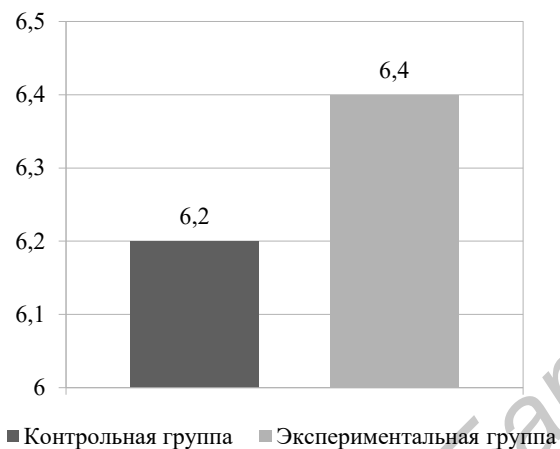


Рисунок 2 — Показатели в тесте на точность ведения шайбы КГ и ЭГ до формирующего эксперимента

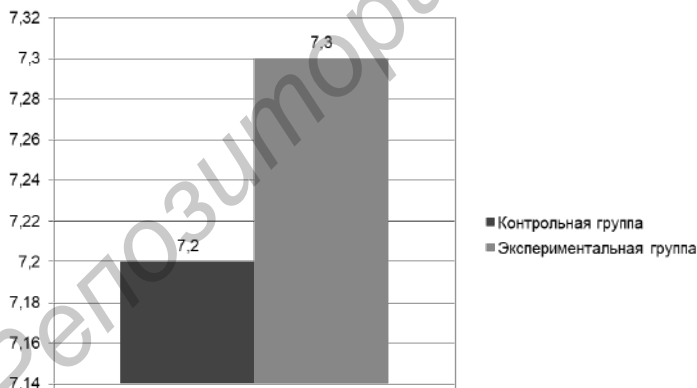


Рисунок 3 — Показатели в тесте на скорость ведения шайбы КГ и ЭГ до формирующего эксперимента

По завершении формирующего этапа педагогического эксперимента, включавшего в себя применение экспериментального метода тренировки (работа с тренажером «Дриблинг» дважды в неделю по 30 минут для экспериментальной группы), было проведено повторное

тестирование обеих групп спортсменов. Контрольная группа выполняла стандартную программу тренировок. Это позволило количественно оценить влияние экспериментального метода на показатели (рисунок 4—6).

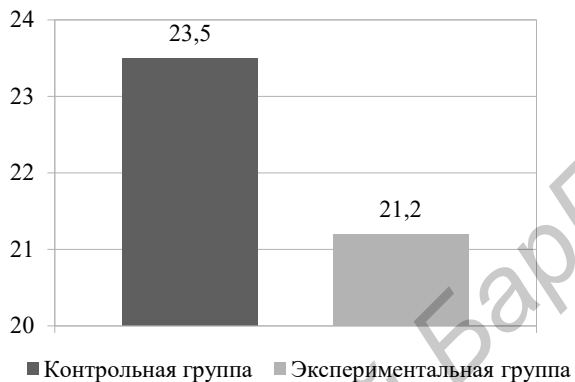


Рисунок 4 — Показатели в тесте на время ведения шайбы КГ и ЭГ по окончании формирующего эксперимента

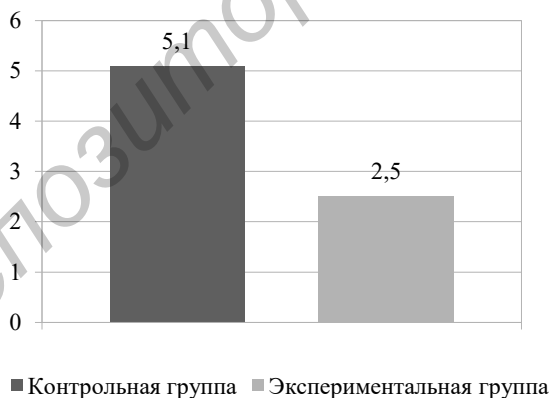


Рисунок 5 — Показатели в тесте на точность ведения шайбы КГ и ЭГ по окончании формирующего эксперимента

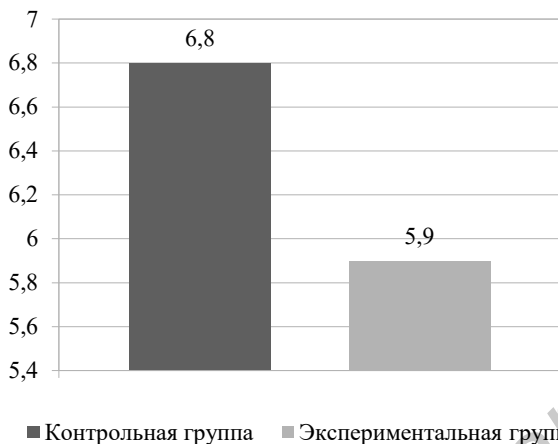


Рисунок 6 — Показатели в тесте на скорость ведения шайбы КГ и ЭГ по окончании формирующего эксперимента

Из данных рисунка 4 мы видим, что КГ, занимавшаяся по стандартной программе, также показала улучшение (в среднем на 1,3 секунды или 5,2 %). Это естественный прогресс, связанный с регулярными тренировками и взрослением игроков.

В то время как группа (ЭГ), которая дополнительно использовала тренажер «Дриблинг», показала значительно более выраженное улучшение (в среднем на 3,9 секунды или 15,5 %). Разница в улучшении между группами составила 2,6 секунды.

Контрольная группа показала некоторое улучшение точности (в среднем на 1,1 балла или 17,7 %). Это улучшение можно объяснить общей практикой на льду и развитием координации в ходе стандартных тренировок.

Экспериментальная группа, использовавшая тренажер «Дриблинг», продемонстрировала значительно более существенное снижение количества ошибок (в среднем на 3,9 балла или почти 61 %). Разница в улучшении между группами составила 2,8 балла.

Уменьшение стандартного отклонения, особенно заметное в ЭГ (с 1,9 до 0,9), свидетельствует о том, что тренировки на тренажере не только улучшили средний показатель точности, но и сделали выполнение упражнения более стабильным и предсказуемым среди игроков этой группы.

Контрольная группа показала улучшение (в среднем на 0,4 секунды или 5,6 %). Это улучшение связано с общими тренировками и возможным повышением физической подготовки, но значительно меньше по сравнению с экспериментальной группой.

Экспериментальная группа, использующая тренажер «Дриблинг», продемонстрировала значительно более выраженное улучшение (в среднем на 1,4 секунды или 19,2 %). Устойчивое улучшение этой группы можно объяснить целенаправленной работой на тренажере, которая позволила сосредоточиться на скорости ведения шайбы и отходе от привычных ограничений.

Уменьшение стандартного отклонения в экспериментальной группе (с 0,6 до 0,3) показывает более равномерные результаты, что свидетельствует о стабилизации навыков хоккеистов этой группы.

Заключение. В ходе исследования эффективности применения хоккейного тренажера «Дриблинг» было проанализировано его влияние на развитие технических навыков и мастерства владения шайбой у спортсменов-хоккеистов.

Анализ полученных данных показал, что использование тренажера «Дриблинг» положительно сказалось на показателях скорости ведения шайбы и точности выполнения хоккейных элементов у участников ЭГ. Методы тренировки, основанные на работе с тренажером, способствовали более эффективной отработке навыков дриблинга и улучшению координации движений. ЭГ, использовавшая тренажер в дополнение к стандартной программе тренировок, продемонстрировала статистически значимое улучшение по сравнению с контрольной группой. Результаты свидетельствуют о том, что тренажер «Дриблинг» является ценным инструментом для повышения эффективности тренировочного процесса и развития необходимых навыков у хоккеистов.

Нами определена целесообразность использования хоккейного тренажера «Дриблинг» в тренировочном процессе, однако требуется дальнейшее изучение и оптимизация для достижения максимальных результатов. Рекомендуется продолжить эксперименты с акцентом на различных аспектах техники катания и владения шайбой, а также исследовать влияние частоты и продолжительности тренировок на эффективность использования данного тренажера.

Внедрение инновационных технологий требует системного подхода, включающего поэтапное внедрение, обучение, интеграцию с традиционными методами тренировки, постоянный мониторинг эффективности и сбор обратной связи от субъектов тренировочного процесса.

Дальнейшие исследования и разработки в области спортивных технологий, адаптированные к специфике хоккея, несомненно, приведут к еще более значительным достижениям в этой области.

Необходимо отметить, что тренажер «Дриблинг» представляет собой перспективный инструмент для дальнейших исследований и внедрения в тренировочный процесс спортсменов-хоккеистов, стремящихся улучшить свои технические навыки и повысить общую эффективность игровой подготовки.

Список цитируемых источников

1. *Чернышов, Д. А.* Применение тренажеров для дриблинга в тренировках хоккеистов / Д. А. Чернышов // Вестник тренерской практики, 2019. — № 5 (3). — С. 89—96.
2. *Громов, И. П.* Тренажер «Дриблинг»: инновационный подход к развитию навыков ведения шайбы / И. П. Громов // Журнал спортивной науки, 2020. — № 9 (4). — С. 85—92.
3. *Шарова, О. А.* Тренажёры нового поколения для хоккеистов: эффективность и перспективы / О. А. Шарова // Вестник спортивной медицины. — 2021. — № 7 (2). — С. 92—101.
4. *Шевченко, Р. Г.* Тренажер «Дриблинг» и его влияние на игровые навыки хоккеистов / Р. Г. Шевченко // Спортивные технологии. — 2023. — № 10 (2). — С. 40—48.
5. *Зайцева, М. В.* Сравнительный анализ тренировочных методов с использованием тренажера «Дриблинг» / М. В. Зайцева // Спортивное воспитание. — 2022. — № 6 (2). — С. 36—45.
6. *Иванов, С. Н.* Технологические инновации в хоккее: тренажер «Дриблинг» как средство совершенствования техники катания / С. Н. Иванов // Научные исследования в спорте. — 2021. — № 10 (5). — С. 145—152.
7. *Петров, М. А.* Инновационные технологии в хоккейном тренировочном процессе: влияние тренажера «Дриблинг» на развитие игроков / М. А. Петров // Научное ведение спорта. — 2020. — № 11 (2). — С. 49—58.
8. *Баранов, А. В.* Эффективность применения тренажера «Дриблинг» в тренировочном процессе хоккеистов / А. В. Баранов // Вестник физической культуры. — 2021. — № 3 (1). — С. 112—120.

УДК 159.9

Д. А. Дудек

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ*

В статье поднимается проблема формирования и определения таких понятий как «экзистенциальные ценности» и «экзистенциальные характеристик личности». Описываются два подхода к пониманию этих феноменов: онтологическое и персоналистическое. Рассматриваются различные концепции психологов и философов, которые

выделяли собственные структуры экзистенции внутреннего бытия личности. Выделяются экзистенциальные ценности? соответствующие конкретным экзистенциальным ценностям.

Ключевые слова: экзистенция; экзистенциальные ценности; экзистенциальные характеристики личности; онтология; персона.

Библиогр.: 12 назв.

D. A. Dudek

Baranavichy State University, Baranovichy, Belarus

EXISTENTIAL VALUES AND EXISTENTIAL CHARACTERISTICS OF PERSONALITY

The article addresses the problem of forming and defining concepts such as “existential values” and “existential characteristics of personality”. It describes two approaches to understanding these phenomena: ontological and personalistic. Various concepts from

psychologists and philosophers are examined, who have identified their own structures of the existential inner being of personality. Existential values corresponding to specific existential values are highlighted.

Key words: coping; coping behavior; coping strategies; ontology; persona.

Ref.: 12 titles.

Введение. В условиях современного общества, характеризующегося быстрыми изменениями и растущей неопределенностью, исследование экзистенциальных ценностей и экзистенциальных характеристик личности становится особенно актуальным. Экзистенциальные ценности являются более устойчивыми в системе ценностей личности, так как они связаны с внутренним миром человека, выступая фактором интеграции и самоидентификации отдельных общественных субъектов [1].

Изучение экзистенциальных ценностей и экзистенциальных характеристик личности будет способствовать решению проблем, связанных с адаптацией молодежи к постоянно меняющимся условиям жизни. Понимание этих ценностей поможет выявить внутренние ресурсы, которые молодежь может использовать для преодоления кризисов идентичности и эмоциональной нестабильности.

Кроме того, исследование экзистенциальных аспектов позволит разработать эффективные психологические и социокультурные программы поддержки, направленные на укрепление устойчивости и уве-

ренности молодых людей. Это также может способствовать формированию более гармоничного отношения к окружающему миру и к себе, что, в свою очередь, будет способствовать социальной интеграции и личностному развитию.

Изучением содержания и характеристик экзистенции занимались зарубежные философы: С. Кьеркегор, К. Ясперс, М. Хайдеггер и др. В зарубежной психологии концепции экзистенциальных ценностей и экзистенциальных характеристик личности исследовали: К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, Л. Бинсвангер, М. Босс, Р. Мэй, И. Ялом, С. Мадди, Г. Стэндинг и др.

Экзистенциальные ценности представляют собой антропологический выбор индивида, который существенно влияет на формирование его личного бытия. Эти ценности определяют не только смысл жизни, но и направляют действия человека в различных жизненных ситуациях. Экзистенциальные ценности составляют основу экзистенции, которая, в свою очередь, включает в себя экзистенциальные характеристики личности [2]. Данные характеристики отражают уникальные аспекты самосознания и самоопределения индивида, они, как правило, содержат в себе частицу «само-», подчеркивая важность внутреннего мира и индивидуального опыта в процессе формирования идентичности и жизненных выборов.

Экзистенциальные характеристики личности представляют собой качества, которые помогают разрешать внутренние конфликты, возникающие из негативных переживаний, связанных с фундаментальными данностями бытия, включая вопрос смысла жизни. Эти характеристики могут быть тесно связаны с экзистенциальными ценностями, которые определяют, как индивид воспринимает и оценивает свою жизнь и профессиональный выбор [3].

Развитие экзистенциальных характеристик личности, таких как самосознание, самоопределение и способность к эмпатии, может способствовать повышению гедонистической экзистенциальной ценности (удовлетворенности жизнью) и стремлением к самореализации (профессиональным выбором).

Основная часть. В настоящее время В. Б. Шумский выделяет два экзистенциальных направления, в русле которых рассматривается феномен экзистенции: онтологическое и персоналистическое [4].

Первый подход, онтологический (Л. Бинсвангер, М. Босс, Дж. Бьюдженталь, С. Кьеркегор, Р. Мэй, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, И. Ялом, К. Ясперс), понимает сущности экзистенции как существование внутреннего пространства личности в одночасье с внешним миром [4, с. 13].

Представители второго подхода, персоналистического (Р. Лэйнг, А. Лэнгле, А. Меркурио, Р. Мэй, В. Франкл) утверждают, что экзистенция — это совокупность характеристик личности, связанных с осознанием своего внутреннего мира [4, с. 18].

«Бытие в мире» — процесс взаимодействия людей с миром, где возникают фундаментальные проблемы человеческого существования. Понятие «бытие в мире» отражает обогащение мира и его раскрытие через жизнь человека в нем, неразрывность мира и индивида [5]. И в этом бытие рождаются экзистенциальные характеристики личности в условиях естественного развития человека, а затем во взаимодействии с окружающей средой у него появляются экзистенциальные ценности, которые он принял, опираясь на пройденный опыт.

Описанные современные концепции позволяют найти связь между экзистенциальными ценностями и экзистенциальными характеристиками личности. Так, сформированная экзистенциальная коммуникация — это подлинное общение, которое помогает освободиться от социальных ролей и вступить в коммуникацию в мире человеческого бытия, характеризующееся духовным единством обоих субъектов. Данное понятие впервые было представлено К. Ясперсом в его работе «Философская вера», где концепция «Самость» лежит в основе взаимоотношений и означает обретение самого себя во взаимодействии с другим [6]. Экзистенциальная ценность такой коммуникации заключается в поиске подлинности и искренности в отношениях, стремлению избавиться от влияния социального статуса.

Ж.-П. Сартр рассматривал человеческое бытие через сущность как Ничто, где интенциональность сознания не имеет содержания, но противостоит бытию. Он выделяет экзистенциальную характеристику личности — свободу, которая дает возможность личности полной автономии выбора и авторства для построения жизни. Экзистенциальная свобода — это творческий акт построения собственной реальности [7]. Экзистенциальная ценность у Ж.-П. Сартра определяется как экзистенциальный выбор, позволяющий индивиду создавать свою реальность и принимать ответственность за свои действия. Экзистенциальный выбор — подлинный путь возникновения сущности [4, с. 8—9].

Самовыражение в мире — это осознание своих потребностей и поиск бытийных возможностей для актуализации и самореализации, что ведет к формированию управляемой экзистенции. В. Б. Шумский пишет, что, по концепции Л. Бинсвангера, самовыражение человека строит мир (это противоположная позиция М. Босса) [4, с. 13]. Экзис-

тенциальная ценность самовыражения включает в себя важность создания условий для проявления «Я» и удовлетворения собственных потребностей в первую очередь.

М. Босс акцентирует внимание на том, что экзистенция приобретает значение через соучастную деятельность, характеризующуюся присутствием субъектов взаимодействия. Через соучастную деятельность у человека формируется экзистенциальное самораскрытие — направленность к собственным чувствам, открытость миру и новому опыту, а также желание делиться с другими [4, с. 9]. Экзистенциальная ценность такого самораскрытия направлена на доверительное взаимодействия с другими, а также освобождению от невротических и тревожных состояний, связанных с социализацией. для формирования идентичности и смысла жизни. Личность преодолевает закрытость к миру и обретает свободу через активность и творчество [8].

И. Ялом указывает на внутренние конфликты личности, вызванные фундаментальными данностями существования: смертью, свободой, одиночеством и смыслом жизни [9]. Опираясь на его концепцию, экзистенциальная ценность заключается в признании этих данностей и принятии их как неизбежных явлений в процессе своей жизни.

С. Мадди говорит о «заброшенности в мир» и формулирует понятие «жизнестойкость» как способ преодоления онтологической тревоги, связанной с принятием решений. Жизнестойкость проявляется в копинг-стратегиях и характеризуется высоким уровнем вовлеченности, контроля и самоконтроля [10]. Ее экзистенциальная ценность проявляется в преодолении страха трудностей, стремлении к спокойному реагированию на различные жизненные ситуации и быстрому решению проблем.

В. Франкл стремился изменить религиозный ориентир в определении экзистенции, чтобы разделить телесное (физические потребности), психическое (получение удовольствия и редукция) и духовное (стремление к смыслу), поэтому ввел термин «ноэтическое» вместо «духовное». Он рассматривает человека в этих трех измерениях и выделяет три экзистенциальные характеристики, с помощью которых личность способна достигнуть актуализации: самодистанцирование — духовная свобода от других двух измерений [11]; самотрансценденция — способность выйти за пределы внешнего мира [1]; поиск смысла — поиск наилучшего в жизни человека [8, с. 33]. Так, экзистенциальная ценность личности становится стремление заглянуть за рамки собственного сознания и познать Высшее, а также найти в этом смысл жизни.

А. Лэнгле дополнил экзистенциальные характеристики личности, выделенные В. Франклом, способностью к самопринятию, в которую входят аутентичность, эмоциональность и самостановление [4, с. 16—17]. Экзистенциальные ценности у данного автора осознание истинного «Я» и достижения принятия себя в мире.

На основании своей экзистенциально-аналитической теории А. Лэнгле совместно с К. Орглером выделили такие экзистенциальные характеристики личности, как самодистанцирование (процесс — воспринимать), самотрансцендентность (процесс — чувствовать), свобода (процесс — выбирать) и ответственность (процесс — делать) [12]. Эти характеристики подчеркивают возникновение таких экзистенциальных ценностей как стремление к независимости и объективности в анализе собственных действий и реальности мира.

А. Меркурио создал четырехкомпонентную структуру личности: Самость (отображает духовное начало и стоит выше телесного и психического), Я-Телесное (отражает физические потребности), Я-Личностное (отвечает за решение и стоит выше телесного и психического), Я-Психическое (характеризует особенности психики) [4, с. 17]. В данной модели центральную позицию занимает Я-Личностное, что отражает влияние на экзистенцию такой экзистенциальной ценности как решительность в отношении к разрешению собственных внутренних конфликтов.

То есть, каждой экзистенциальной характеристике личности соответствует экзистенциальные ценности, которые формируются при формировании этой характеристике. Проанализировав различные концепции можно соотнести следующие категории:

- экзистенциальная коммуникация — поиск подлинности и стремление избавиться от влияния социального статуса;
- свобода — возможность делать экзистенциальный выбор, создавая свою реальность и принимая ответственность за свои действия;
- самодистанцирование — стремление к независимости и объективности в анализе собственных действий и реальности;
- самотрансцендентность — поиск смыслов за пределами собственного сознания, стремление к Высшему;
- ответственность — принятие последствий своих действий и выборов, что способствует личностному росту;
- я-личностное — решительность в отношении к разрешению собственных внутренних конфликтов;

- самовыражение в мире — создание условий для проявления «Я» и удовлетворения собственных потребностей;
- экзистенциальное самораскрытие — доверительное взаимодействие с другими и освобождение от невротических состояний, что способствует формированию идентичности и смысла жизни;
- жизнестойкость — способность преодолевать страх трудностей и стремление к спокойному реагированию на жизненные ситуации;
- фундаментальные данности — признание этих данностей как неизбежных явлений в процессе жизни и принятие их.

Заключение. Таким образом, экзистенция представляет собой подлинное бытие, в котором личность развивается как через взаимодействие с внешним миром, так и через осознание своего внутреннего пространства. Экзистенциальные ценности выступают фундаментом, направляющим выбор и действия индивида, обеспечивая интеграцию его опыта и идентичности. Анализ экзистенциальных характеристик личности, таких как самотрансцендентность, жизнестойкость и способность к осознанному выбору, открывает новые возможности для разработки программ, направленных на укрепление устойчивости, личностного роста и социальной адаптации. Исследование этих аспектов не только расширяет философскую и психологическую перспективу, но также может стать основой для создания программ, направленных на развитие экзистенциальных ценностей через формирование и укрепление экзистенциальных характеристик личности, что способствует глубокой трансформации человеческого опыта и осмысленному взаимодействию с миром.

*Исследованием выполнено при финансовой поддержке БРФФИ в рамках проекта на тему «Экзистенциальные ценности современной молодежи в транзитивном мире с учетом психологических, социокультурных и региональных детерминант» (Договор Г25М-067).

Список цитируемых источников

1. *Котлярова, В. В.* Экзистенциальные ценности как эксплицирующий принцип социального бытия человека / В. В. Котлярова // Аналитика культурологии. — 2009. — Вып. 2 (14). — С. 14—17.
2. *Ниязбаева, Н. Н.* Экзистенциальная антропология как антропология образования / Н. Н. Ниязбаева // Дискурс-Пи. — 2018. — № 2 (31). — С. 133—139.
3. *Дудек, Д. А.* Предикторы эмпатического дистресса студентов педагогических, лингвистических и инженерных специальностей из числа экзистенциальных характеристик личности / Д. А. Дудек // 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. Ун-сович [и др.]. — Вып. 14. — Барановичи : БарГУ, 2024. — С. 42—47.

4. *Шумский, В. Б.* Онтологическое и персоналистическое направления в экзистенциальной психологии: сравнительный анализ : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. Б. Шумский; Высш. шк. экономики. — М., 2008. — 26 с.

5. Большая российская энциклопедия. — URL: <https://bigenc.ru> (дата обращения: 03.12.2024).

6. *Ясперс, К.* Смысл и назначение истории / К. Ясперс; пер. с нем. М. И. Левиной; вступ. ст. П. П. Гайдено. — 2-е изд. — М. : Республика, 1994. — 527 с.

7. *Ялом, И.* Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом ; пер. с англ. Т. С. Драбкина. — М. : Независим, 2014. — 574 с.

8. *Франкл, В.* Доктор и душа: Логотерапия и экзистенциальный анализ / В. Франкл ; пер. с нем. — 2-е изд. — М. : Альпина нон-фикшн, 2017. — 338 с.

9. *Maddi, S.* The Resilient Leader: Health Under Stress / S. Maddi, S. Kobasa. — Homewood : Dow Jones-Irwin, 1984. — 131 p.

10. *Меркурио, А.* Экзистенциальная антропология и персоналистическая метапсихология / А. Меркурио; пер. А. Ф. Ермошина. — М. : Гениус, 2006. — 150 с.

11. *Binswanger, L.* Being in the World: Selected Articles by L. Binswanger / L. Binswanger. — N.Y. : Basic Books, 1963. — 290 p.

12. *Лэнгле, А.* Шкала экзистенции / А. Лэнгле, К. Орглер // Экзистенциальный анализ. — 2009. — № 1. — С. 141—170.

УДК 159.923.37

О. В. Ермакович

Детский сад № 40 г. Барановичи, Барановичи, Беларусь

ДОМИНИРУЮЩИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ КАК ПРЕДИКТОР ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ ПЕДАГОГОВ

В статье актуализирована проблема развития толерантности к неопределенности педагогов и поиска ее предикторов из числа характеристик преобладающего психического состояния педагога. Описаны эмпирически установленные показатели толерантности и интолерантности к неопределенности педагогов, характеристики преобладающих психических состояний педагогов с учетом их нахождения на этапе адаптации или профессионализации профессиональной деятельности. Представлены статистически выявленные предикторы толерантности и интолерантности к неопределенности педагогов из числа психических состояний педагогов, устойчиво воспроизводящихся в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психическое состояние; толерантность к неопределенности; интолерантность к неопределенности; педагоги; этап адаптации к профессиональной деятельности; этап стабилизации профессиональной деятельности.

Табл. 2. Библиогр.: 2 назв.

O. V. Ermakovich

Kindergarten № 40, Baranovich, Baranovich, Belarus

DOMINANT MENTAL STATES AS A PREDICTOR OF TOLERANCE TO UNCERTAINTY IN TEACHERS

The article actualizes the problem of development of tolerance to uncertainty of teachers and search for its predictors from among characteristics of the prevailing mental state of the teacher. Empirically established indicators of tolerance and intolerance to uncertainty of teachers, characteristics of prevailing mental states of teachers are described, taking into account their being at the stage of adaptation or professionalization of professional activity. Statistically identified predictors of tolerance and intolerance to uncertainty of teachers from among mental states of teachers, stably reproduced in professional activity are presented.

Key words: mental state; tolerance to uncertainty; intolerance to uncertainty; teachers; stage of adaptation to professional activity; stage of stabilization of professional activity.

Table 2. Ref.: 2 titles.

Введение. В современном транзитивном мире стрессоустойчивость становится особенно важной для педагогов. Современный учитель, в своей повседневной деятельности, сталкивается с множеством вызовов: начиная с внедрения новых технологий в образовательный процесс и заканчивая необходимостью адаптации к разнообразным потребностям учащихся. Толерантность к неопределенности становится важным фактором, позволяющим педагогам эффективно справляться с эмоциональными и профессиональными нагрузками, она помогает им сохранять ясность мышления и принимать взвешенные решения в сложных ситуациях.

Толерантность к неопределенности может быть внутренней опорой личности специалиста в контексте нестабильности внешней среды. Толерантность к неопределенности определяется Т. В. Корниловой как интеллектуально-личностное свойство, означающее принятие человеком неопределенности, новизны или противоречивости условий своих действий и решений. С ним связана и готовность к риску — как способность принимать условия неопределенности, умения принимать решения, действовать в ситуациях неполной информированности, отсутствия контроля над ситуацией [1].

Необходимо учитывать тот факт, что педагог не ограничивается решением профессиональных задач, ежедневно он сталкивается с необходимостью решения мировоззренческих задач, обусловленных его позицией в социуме. Переживание экзистенциальных кризисов современности (кризис дихотомии экологической индивидуальной и коллективной апокалипсического ужаса, ответственности, кризис бессмертия или неосознанность конечности бытия, кризис идентичности в цифровой век, кризис эвтаназии или морального выбора, кризис индивидуального существования, кризис гендерной идентичности, кризис изоляции, кризис собственного существования как биологического вида) [2, с. 174] требует от современного педагога переосмысления собственной жизненной позиции, принятия неопределенности от неотъемлемой характеристики бытия, понимания того, какие экзистенциальные кризисы современности предъявляют вызовы современному образованию и личности педагога в целом. Указанное обстоятельство, безусловно, требует развития у педагогов толерантности к неопределенности.

Основная часть. Исследование проходило на базе ГУО «Средняя школа № 13 г. Барановичи», «Средняя школа № 20 г. Барановичи», «Средняя школа № 1 г. Барановичи им. С. И. Грицевца». В тестировании приняли участие 108 педагогов.

Методики исследования: «Методика определения доминирующего состояния»: полный вариант (Л. В. Куликов); «Новый опросник толерантности к неопределенности» (Т. В. Корнилова).

Рассмотрим результаты исследования, полученные с помощью методики «Методика определения доминирующего состояния»: полный вариант (Л. В. Куликов). Были получены данные по восьми шкалам опросника. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Для большинства педагогов характерен средний уровень активности пассивности отношения к жизненной ситуации. Им свойственны в средней степени активное, оптимистическое отношение к жизненной ситуации, готовность к преодолению препятствий, вера в свои возможности.

Их отличает умеренно бодрое настроение, в средней степени положительный эмоциональный фон и желание действовать.

Педагоги со стажем работы, соответствующим периоду адаптации к профессиональной деятельности, отличаются средним уровнем возможности проявлять активность и расходовать энергию, стенически реагировать на возникающие трудности, готовностью к работе, в том

числе длительной. Педагоги со стажем профессиональной деятельности, соответствующим этапу профессионализации, отличаются усталостью, несобранностью, вялостью, инертностью, низкой работоспособностью, повышенной утомляемостью, склонностью проявлять астенические реакции на возникающие трудности.

Т а б л и ц а 1 — Результаты диагностики доминирующего состояния у педагогов, %

Шкалы	Стаж 1—5 лет уровни в %			Стаж 6—10 лет уровни в %		
	Стаж					
	1—5 лет			6—10 лет		
	Уровень					
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Ак	36	52	12	22	53	25
Бо	34	46	20	29	48	23
То	34	42	24	15	37	48
Ра	18	56	26	32	52	20
Сп	22	35	43	20	42	38
Ус	22	46	32	27	37	36
Уд	18	54	28	22	54	24
По	36	48	16	32	58	10

Примечание — Ак — активное-пассивное отношение к жизненной ситуации, характеризует степень активности отношения к жизненной ситуации; Бо — бодрость-уныние; То — тонус высокий-низкий; Ра — раскованность-напряжённость, шкала степени напряжения; Сп — спокойствие-тревога; Ус — устойчивость-неустойчивость эмоционального тона; Уд — удовлетворённость-неудовлетворённость жизни в целом; По — положительный-отрицательный образ самого себя.

Раскованность преобладает над напряжённостью у педагогов. Желаемые цели воспринимаются как вполне достижимые.

Педагоги на этапе адаптации (1—5 лет профессиональной деятельности) имеют повышенную склонность испытывать беспокойство в широком круге жизненных ситуаций, видеть угрозу престижу, благополучию, не зависимо от того, насколько реальны причины, ожидают

событий с неблагоприятным исходом, предчувствуют будущую угрозу (наказание потери уважения или самоуважения) без ясного осознания её источников. Это в меньшей степени свойственно педагогам со стажем профессиональной деятельности от 6 до 10 лет.

Преобладающий уровень устойчивости эмоционального фона у педагогов на этапе адаптации к профессиональной деятельности — средний, т.е. фиксируется преимущественно преобладание ровного положительного эмоционального тона, спокойное протекание эмоциональных процессов. В ситуациях эмоционального возбуждения сохраняется в средней степени адекватность и эффективность психической саморегуляции, поведения и деятельности. Преобладающие уровни эмоционального фона у педагогов на этапе профессионализации профессиональной деятельности — средний и низкий. У них может легко возникать эмоциональное возбуждение, изменчивость настроения, раздражительность.

Вне зависимости от стажа профессиональной деятельности у педагогов выявлен средний уровень удовлетворенности жизнью в целом, ее ходом, самореализацией, тем, как идет жизнь. Оценивают свою успешность как среднюю. В умеренной степени способны брать на себя ответственность и делать свой выбор.

Педагоги в средней степени склонны к критичности и адекватности самооценивания.

Проанализируем результаты, полученные по итогам диагностики толерантности к неопределенности при помощи методики «Новый опросник толерантности к неопределенности» (Т. В. Корнилова) (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Результаты диагностики толерантности к неопределенности педагогов

Шкалы	Стаж 1—5 лет, уровни в %			Стаж 5—10 лет, уровни в %		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
ТН	9	53	38	37	58	5
ИТН	32	57	11	12	56	32
МИТН	16	48	36	14	52	34

Примечание — ТН — толерантность к неопределенности; ИТН — интолерантность к неопределенности; МИТН — межличностная интолерантность к неопределенности

Большинству педагогов вне зависимости от стажа профессиональной деятельности свойственны в средней степени:

– Толерантность к неопределенности — стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти непроторенными путями и предпочитать более сложные задачи, иметь возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений.

– Интолерантность к неопределенности — стремление испытуемых к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности, предположение о главенствующей роли правил и принципов, дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений и ценностей.

– Межличностная интолерантность к неопределенности — стремление к ясности и контролю в межличностных отношениях, дискомфорт в случае неопределенности отношений с другими.

Регрессионный анализ данных показал, что предикторами толерантности к неопределенности педагогов выступают:

– Высокий уровень удовлетворенности жизнью в целом ($\beta = 0,30$; $p = 0,46$). Удовлетворенность жизнью в целом, ее ходом, самореализацией, тем, как идет жизнь, способность брать на себя ответственность и делать свой выбор, достаточно высокая оценка личностью своей успешности помогает толерантным к неопределенности педагогам сохранять стрессоустойчивость. Таким педагогам свойственно более позитивное восприятие своей профессиональной деятельности и личной жизни, что, в свою очередь, может способствовать их умению лучше адаптироваться к изменениям и вызовам.

– Высокий уровень устойчивости эмоционального фона ($\beta = 0,33$; $p = 0,36$). Следовательно, справляться со стрессом толерантным к неопределенности педагогам помогает высокая эмоциональная устойчивость, в состоянии эмоционального возбуждения, способность сохранять адекватность и эффективность психической саморегуляции, поведения и деятельности. Они лучше контролируют свои эмоции и реакции в стрессовых ситуациях, что позволяет им сохранять спокойствие и уверенность в условиях неопределенности.

Показательно, что высокий уровень удовлетворенности жизнью не является предиктором толерантности / интолерантности педагогов к неопределенности, поскольку высокий уровень удовлетворенности жизнью является предиктором в том числе интолерантности к неопределенности ($\beta = 0,27$; $p = 0,007$) и межличностной интолерантности к неопределенности ($\beta = 0,14$; $p = 0,27$). Важным являются иные психи-

ческие состояния педагогов. В частности, предикторами межличностной интолерантности к неопределенности выступают низкий уровень устойчивости эмоционального фона личности в новых жизненных ситуациях, содержащих стимулы, непривычные для педагогов ($\beta = -0,18$; $p = 0,009$), а также отрицательный образ себя, чрезмерная критичность к себе ($\beta = -0,20$; $p = 0,1$),

Заключение. Таким образом, по результатам диагностики можно сделать вывод о том, что большинству педагогов, принимавших участие в исследовании, присущ средний уровень толерантности к неопределенности. При этом среди педагогов со стажем работы 1—5 лет значительно больше тех, кто сознает и принимает сложность и неоднозначность окружающего мира и учитывает ее в своих действиях; они более склонны подходить к проблемам творчески. Среди педагогов со стажем 5—10 лет больше тех, кто чувствует дискомфорт в сложных, неоднозначных, ситуациях, боится неизвестности, старается внести в свою жизнь максимальную ясность, часто путем искусственного упрощения и игнорирования реально существующих проблем. Это может быть связано с возрастными особенностями, так как пик восприятия неопределенной ситуации как эмоционально насыщенной, опасной и противоречивой падает на ранний зрелый возраст — 29—38 лет.

Удовлетворенность жизнью и эмоциональная устойчивость, наличие адекватного уровня критичности и реалистичности в восприятии себя, принятие себя являются предикторами толерантности к неопределенности педагогов.

Список цитируемых источников

1. *Корнилова, Т. В.* Новый опросник толерантности к неопределенности / Т. В. Корнилова // Психологический журнал — 2010. — Т. 31. — № 1. — С. 74—86.
2. *Дудек, Д. А.* Экзистенциальные кризисы личности и современного общества в эпоху постмодерна: сущностные и контекстуальные характеристики / Д. А. Дудек, Т. Е. Яценко // Актуальные проблемы психолого-педагогических исследований : сб. ст. Междунар. студ. науч.-практ. конф. (г. Нижний Тагил, 14 марта 2024 года) / отв. ред. И. В. Мешкова. — М. : Изд-во Ипполитова, 2024. — С. 171—177.

А. С. Кипель

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ТЕНДЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Статья посвящена проблеме влияния цифровых технологий на познавательные процессы современных студентов. Представлен результат теоретического анализа актуальных исследований по указанной тематике. Рассмотрены основные тенденции формирования и развития понятийного мышления у современных студентов в цифровую эпоху XXI века.

Ключевые слова: мышление; понятия; понятийное мышление; понятийные способности; цифровизация.

Библиогр.: 6 назв.

A. S. Kipel

Baranavichi State University, Baranovichi, Belarus

TRENDS IN THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' CONCEPTUAL THINKING IN THE DIGITAL AGE

The article is devoted to the problem of the influence of digital technologies on the cognitive processes of modern students. The result of theoretical analysis of current research on the specified topic is presented. The main trends in the formation and development of conceptual thinking in modern students in the digital era of the 21st century are considered.

Key words: thinking; concepts; conceptual thinking; conceptual abilities; digitalization.

Ref.: 6 titles.

Введение. Цифровая эпоха открывает широкие возможности для интерактивного и индивидуализированного обучения, однако одновременно ставит перед студентами серьезный вызов. Среди основных вызовов — необходимость развития навыков работы с большими объемами информации, умения анализировать данные в условиях постоянного информационного давления и способности связывать новые знания с уже имеющимися. В этих условиях высокий уровень развития понятийного мышления приобретает особую значимость.

Основная часть. Онтогенетическое развитие понятийного мышления обусловлено совершенствованием процесса обобщения, который осуществляется в несколько последовательных этапов: от выделения синкретов к наглядным комплексам и понятиям (Л. С. Выготский, 1982). Если на уровне «мышления синкретами» можно говорить о формировании связи между переживаниями в отношении предметов, то на уровне «мышления комплексами» ребенок способен выстраивать наглядные связи уже между предметами. В последствии эти связи углубляются за счет выделения частных и общих признаков, что приводит к формированию понятий. Между понятиями так же устанавливаются связи, однако их характер имеет внутреннюю детерминацию, построенную на логике, которая в свою очередь опосредуется через культурный образ — знак [1]. Исходя из этого, формирование понятийного мышления представляет собой несамостоятельный процесс, который возможен только в специально организованных образовательных условиях (Л. С. Выготский, 1982).

Преобладание интерактивных и мультимедийных элементов в цифровой среде создаёт новые условия взаимодействия с информацией. Визуальные образы, составляющие основу «цифрового языка», оказывают существенное влияние на формирование и развитие мышления. Однако характер этого влияния на сегодняшний день остаётся неоднозначным.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выявить следующие тенденции в формировании и развитии понятийного мышления студентов в цифровую эпоху:

1. Изменение происходящие на уровне мозговых структур, ответственных за формирование понятий. Переход от одной стадии развития мышления к другой обусловлен биологическими (Ж. Пиаже) и социальными (Л. С. Выготский) факторами. Биологическая детерминация связана с процессом созревания мозговых структур. Известно, что за формирование понятий отвечает медиальные и базальные отделы лобных долей мозга [2].

В своих исследованиях Г. Смолл подчеркивает, что легкий доступ к дофамину, вырабатываемому при использовании гаджетов, приводит к тому, что нейронный связи лобных долей мозга подвергаются качественным и количественным изменениям [3]. Эти изменения носят тотальный характер и приводят к когнитивному инфантилизму: снижению умственных способностей и отсутствию социальных навыков [3, с. 31].

Дальнейшие исследования в этой области показывают, что постоянное использование гаджетов может влиять на способность к концентрации внимания, память и другие когнитивные функции (Е. И. Медведская, 2023; Е. В. Белов, Ю. А. Дутко, 2020; И. С. Лучинкина, 2022; А. В. Голубцова, Е. К. Булыго, 2022 и др). Это связано с тем, что мозг привыкает к бесконечному потоку информации и стимулов, что может привести к утрате возможности глубокого анализа и осмысления информации [3].

2. Снижение роли понятийного мышления в психической жизни студентов. В условиях обилия визуальных стимулов студенты всё чаще полагаются на образы и интуицию, а не на осмысление информации. Это приводит к тому, что понятийное мышление, формирующееся на основании логики и абстрактных категорий, уступает место упрощенному восприятию мира (Bagg, 2015).

В исследованиях Е. И. Медведской, сосредоточенном на анализе ошибок, допущенных студентами и взрослыми в ходе выделения существенных признаков в содержании понятий, было установлено, что студенты и взрослые, активные интернет-пользователи, при объяснении своих ответов часто ссылаются на личный чувственный опыт, а не на логически обоснованные суждения [4]. Такой результат может указывать на преобладание образного или интуитивного мышления в психической жизни студентов.

Переход от понятийного мышления к образному имеет как положительные, так и отрицательные последствия. С одной стороны, интуитивное мышление способствует адаптации к быстро меняющимся условиям. С другой стороны, оно снижает глубину анализа и затрудняет формирование целостного мировоззрения.

3. Снижение уровня развития понятийных способностей. Под понятийными способностями принято понимать психические свойства, которые лежат в основе формирования семантических сетей, категорий и порождения новых ментальных содержаний [1, с. 32]. В своих трудах М. А. Холодная говорит о трех видах понятийных способностей: семантические; категориальные и концептуальные [5]. Лица с высоким уровнем развития понятийных способностей характеризуются более выраженной направленностью на концептуализацию происходящих явлений. В условиях познавательной деятельности они способны осуществлять вариативную категоризацию объектов (событий, ситуаций) в рамках различных уровней обобщения. При этом их деятельность направлена на выявление латентных признаков и закономерностей, что

позволяет генерировать новые ментальные содержания как в результате произвольного, так и непроизвольного контроля процесса переработки информации [5, с. 118].

Сниженный уровень развития понятийных способностей может выражаться в сложности при работе с текстами, требующими глубокого понимания и анализа, или при решении задач, требующих применения логических правил и закономерностей.

В масштабном исследовании, направленном на выявление особенностей смыслового чтения у студентов было установлено, что молодые люди имеют сложности в работе с содержанием текстовой информации [6]. Несмотря на свой формально высокий когнитивный статус молодые люди испытывали трудности:

- в осуществлении метакогнитивного контроля над психическими процессам и последующие трудности в восприятии культурного кода, что соответствует низкому уровню развития семантических способностей;

- в выделении ключевого и второстепенного смысла текста (низкий уровень категориальных способностей);

- в переформулировании ключевых положений прочитанного без потери его смыслового содержания (низкий уровень концептуальных способностей) [6].

Автор объясняет полученные результаты в том числе влиянием цифровой среды на опыт взаимодействия молодых людей с текстом. Предполагается, что восприятие текст с цифровых носителей создает дополнительное напряжение, которое не позволяет пользователям цифровых технологий углубляться в содержание прочитанного, что сказывается на развитии понятийного мышления (R. Ackerman, M. Goldsmith, 2011; M. A. Clump, H. Bauer, C. Bradley, 2004).

Заключение. Таким образом, закономерности формирования и развития понятийного мышления в цифровую эпоху демонстрируют негативную тенденции. Студенты все чаще становятся зависимыми от технологий, что приводит к поверхностному восприятию информации и снижению способности анализировать сложные теории.

Развивая понятийное мышление студентов, необходимо акцентировать внимание на методах и формах, которые способствуют активному осмыслению информации, формированию аналитических и творческих навыков, что позволит им успешно адаптироваться к вызовам цифровой эпохи и в дальнейшем применять полученные знания на практике.

Список цитируемых источников

1. *Холодная, М. А.* Понятийные способности: теория, диагностика, эмпирика / М. А. Холодная, Я. И. Сиповская. — М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2023.— 172 с.
2. *Баранская, Л. Т.* Нейропсихология. Учебное пособие / Л. Т. Баранская. — Екатеринбург : УГМУ, 2020.— 115 с.
3. *Смолл, Г.* Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернет : пер. с англ. / Г. Смолл, Г. Ворган. — М. : КоЛибри, 2011.— 332 с.
4. *Медведская, Е. И.* Особенности логического мышления взрослых активных интернет-пользователей / Е. И. Медведская // Вестник БарГУ. Серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки». — 2023. — № 14 (2). — С. 90—95
5. *Холодная, М. А.* Методики диагностики понятийных способностей / М. А. Холодная, А. В. Трифонова, Н. Э. Волкова, Я. И. Сиповская// Экспериментальная психология. — 2019.— Т. 12, № 3.— С. 105—118.
6. *Щербакова, О. В.* Дефициты смыслового чтения у молодых взрослых: проявление несформированности понятийного мышления / О. В. Щербакова // Психологический журнал. — 2024. — Т. 45, № 1. — С. 19—31.

УДК 159.955

М. А. Король

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье обосновывается важность и необходимость развития таких личностных характеристик, как толерантность к неопределенности и критическое мышление у обучающихся юношеского возраста. Представлено описание эмпирически выявленных структурно-содержательных характеристик толерантности к неопределенности и умений критического мышления юношей и девушек. Описано отношение к неопределенности в различных жизненных сферах, формируемое при наличии умений критического мышления.

Ключевые слова: неопределенность; критическое мышление; толерантность к неопределенности; юношеский возраст.

Библиогр.: 5 назв.

RELATIONSHIP BETWEEN CRITICAL THINKING AND TOLERANCE TO UNCERTAINTY IN YOUNG STUDENTS

The article substantiates the importance and necessity of developing such personal characteristics as tolerance to uncertainty and critical thinking in adolescent students. A description of the empirically identified structural and substantive characteristics of tolerance to uncertainty and critical thinking skills in young men and women is presented. The attitude to uncertainty in various spheres of life, formed in the presence of critical thinking skills, is described.

Key words: uncertainty; critical thinking; uncertainty tolerance; adolescence.

Ref.: 5 titles.

Введение. Современный мир характеризуется постоянными изменениями и преобразованиями. В течение дня человек сталкивается с большим количеством разнообразной информации, которую ему необходимо обрабатывать, и на основании больших массивов информационно данных, принимать решения и действовать в соответствии с принятым решением. Для того, чтобы человек успешно функционировал в современном мире ему необходимо уметь отделять главную информацию от второстепенной, ложную — от истинной, а также находить пути и оптимальные варианты решения той или иной возникающей проблемы [1].

Особенно актуальными и востребованными становятся навыки критического мышления. Люди, умеющие критически мыслить, могут делать достоверные выводы из имеющейся информации и отделять полезные знания от менее значимых сведений. Ценными становятся гибкие навыки специалистов (softskills), которые помогают эффективно справляться с различными жизненными задачами и возникающими трудностями. Данные навыки высоко оцениваются работодателями и помогают любому человеку принимать верные решения, своевременно и верно выполнять учебные и рабочие поручения. В перечень четырех предпочтительных навыков входит критическое мышление [2].

Исходя из вышесказанного, любому специалисту необходимо обладать навыками критического мышления, а также толерантностью к неопределенности, так как люди, обладающие высокой степенью толерантности к неопределенности, как правило, способны видеть и ценить множество мнений и поэтому не спешат с высказыванием своего собственного; они задают больше вопросов и рассматривают

больше возможностей, пытаюсь решить сложные проблемы. Способность человека быть внимательным к явлениям окружающей среды, уметь взаимодействовать с данными явлениями имеет тесную взаимосвязь с уровнем развития у него способности принимать неопределенность и сохранять устойчивость в состоянии дискомфорта при ее наличии [2].

Основная часть. Толерантность к неопределенности рассматривается Т. В. Корниловой в качестве генерализированного личностного свойства, означающего стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти непроторенными путями и предпочитать более сложные задачи, иметь возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений [3].

По Р. Нортону, интолерантность к неопределенности представляет собой тенденцию воспринимать или интерпретировать неопределенную информацию как источник угрозы или психологического дискомфорта [3]. С позиции Р. Нортонa, ситуации могут рассматриваться как неопределенные в случае наличия следующих характеристик, представленных в них обстоятельств:

1. Многозначность. Существуют по крайней мере два значения ситуации, даже несмотря на то, что человек может не знать о множестве значений либо он может не понимать до конца значения ситуации.
2. Расплывчатость, неполнота, фрагментарность данных.
3. Вероятностный характер стимулов или ситуаций.
4. Отсутствие структуры, неструктурированность. Отсутствует очевидная организация информации.
5. Недостаток информации. В ситуации нет информация или информации очень мало.
6. Несогласованность, противоречивость, которые влекут за собой двусмысленность [3].

Толерантность к неопределенности, с точки зрения М. В. Варлаковой, занимает значимое место в развитии критического мышления.

По Р. Полу и М. Скривену, критическое мышление понимается как вид мышления, включающий процесс активного осмысления, применения, анализа, синтеза и оценки информации, собранной или созданной посредством наблюдения, опыта, размышлений, рассуждений или общения, основанный на универсальных интеллектуальных ценностях (ясность, точность, точность, последовательность, актуальность, убедительные доказательства, веские причины, глубина, широта и справедливость в суждениях) [1]. Признаками критического мыш-

ления являются: обоснованность, продуктивность оценочных суждений и выводов, поиск альтернативных продуктивных путей решения проблемы (А. С. Быкова) [3]; способность аргументировать принимаемые решения; способность к критическому самоанализу (А. В. Артемьев) [4]; аналитичность — отбор, сравнение, сопоставление фактов и явлений; ассоциативность — установление ассоциаций с ранее изученными фактами, явлениями; логичность — умение строить логику доказательности решение проблемы, последовательность действий; системность — умение рассматривать объект, проблему в целостности их связей и характеристик (Е. Полат) [5].

В трудах И. С. Литвиновой выделены цели критического мышления: изучение ситуации, информации или проблемы; оценка адекватности, эффективности этапов и результатов мыслительной деятельности; познание и раскрытие противоречий, ошибок, возникающих в ходе деятельности, и преодоление их; отбор дополнительного материала для убедительного опровержения или подтверждения гипотез; контроль над выполняемой деятельностью; обнаружение альтернатив решения проблем; разрушение привычных стереотипов мышления [2].

Для критического мышления характерна направленность на увеличение эффективности, результативности мышления. Противоположностью критического мышления является автоматическое мышление, при котором человек не рефлексирует, как и с помощью каких средств он достигает своих результатов [1].

В нашем исследовании приняли участие 50 обучающихся учреждения образования «Барановичский государственный университет» — студенты 1 курса по специальностям «Психология» и «Социально-педагогическое и психологическое образование».

Методики исследования:

1. «Опросник толерантности к неопределенности МАТ-50» Р. Нортон в адаптации М. В. Злобиной. Содержит в себе 52 вопроса, а также следующие шкалы: «Философия», «Межличностная коммуникация», «Публичный образ», «Рабочая сфера», «Решение проблем», «Социальная сфера», «Привычки», «Искусство».

2. Тест «Критическое мышление» А. А. Вихмана содержит в себе 17 заданий и направлен на выявление особенностей критического мышления. Содержит такие шкалы, как «Обнаружение фактов, аргументов, гипотез и опровержений», «Анализ и критика аргументов», «Оценка противоречий и альтернатив», «Формулировка вывода».

Применение методики «Опросник толерантности к неопределенности МАТ-50» Р. Нортон в адаптации М. В. Злобиной показало следующее.

Толерантность к неопределенности в области философской картины мира находится у студентов на среднем уровне (60 %), т. е. юноши и девушки считают, что существуют определенные правила, которых необходимо придерживаться, чтобы довести дело до конца, и чем более ясно такие правила существуют и соблюдаются, тем лучше будет обществу. У 30 % студентов обнаружен низкий уровень.

Толерантность к неопределенности в области межличностной коммуникации — на низком уровне (80 %), т. е. юноши и девушки начинают беспокоиться, когда не могут следить за ходом мыслей другого человека, их раздражает, когда они не могут услышать четкий ответ на свой вопрос. У 20 % студентов выявлен средний уровень.

Толерантность к неопределенности в области публичной самопрезентации — на среднем уровне (70 %), т. е. юноши и девушки не испытывают беспокойство, когда не знают, как на них реагируют незнакомые люди, а также, как воспринимают другие люди действия, совершаемые испытуемыми. У 30 % испытуемых выявлен низкий уровень.

Толерантность к неопределенности в области деятельности — на высоком уровне (70 %), т. е. юноши и девушки не нервничают, если некоторые их обязанности неясны, а также не испытывают сильную потребность в четких и ясных оценках, когда другие люди оценивают испытуемого. Однако 20 % респондентов все же очень нуждаются в четких ответах относительно своих рабочих обязанностей и возникающих сложностей, зависимы от оценок окружающих их людей, а в случаях, когда оценка не была получена, испытывают сильный стресс.

Толерантность к неопределенности в области решения проблем — на высоком уровне (60 %), т. е. юноши и девушки готовы работать над задачами, которые на начальном этапе могут быть несколько сложными и непонятными, даже в том случае, если нет возможности получить четкий и недвусмысленный ответ на свой вопрос. Имеют низкий уровень толерантности к неопределенности в данной области 30 % юношей и девушек, что говорит об их нежелании решать проблемы при недостаточном объеме информации. Они испытывают значительные трудности, если обнаруживают, что имеющихся знаний не хватит, чтобы решить вопрос.

Толерантность к неопределенности в социальной сфере — на низком уровне (40 %), т. е. юноши и девушки обладают потребностью в ясных представлениях о любом социальном взаимодействии, которое

осуществляется: им важно иметь четкие представления о месте встречи с людьми, а также окружающими, которые будут находиться рядом и взаимодействовать. Для остальных испытуемых (60 %) данные вопросы не являются решающими, они могут вполне комфортно себя чувствовать рядом с незнакомыми людьми и не испытывать тревожность, находясь в условиях, в которых они до этого не были.

Толерантность к неопределенности в области привычек — на среднем уровне (70 %), т. е. юноши и девушки имеют ряд привычек, которых придерживаются (воспроизводят в памяти подробно беседы, в большинстве случаев покупают товар, только если на нем указана цена, стараются понять смысл шутки до конца, так как в противном случае испытывают легкий дискомфорт). Низкий уровень обнаружен у 30 % обучающихся.

Толерантность к неопределенности в области искусства — на среднем уровне (80 %), т. е. юноши и девушки не отдают предпочтения произведениям с закрытым концом, они в равной степени готовы изучать различные варианты, считают, что стихотворение может содержать некоторые противоречия и парадоксы. Высокий уровень обнаружен у 20 % обучающихся.

Далее мы использовали методику «Критическое мышление» А. А. Вихмана. Так, по шкале «Обнаружение фактов, аргументов, гипотез и опровержений» мы выявили, что 60 % испытуемых умеют выявлять в тексте важные компоненты рассуждения, то есть факты (утверждения о том, что происходит в действительности), аргументы (доводы, приводимые в доказательство чего-либо), гипотезы (предположения) и опровержения (доводы, приводимые для обоснования ложности какого-либо мнения). У 30 % юношей и девушек выявлен низкий уровень.

По шкале «Анализ и критика аргументов» мы определили, что большинство студентов (70 %) испытывают сложности в нахождении фактов, которые ослабляют аргументацию, а также сложности с тем, чтобы определить, нужна ли дополнительная информация, чтобы выявить, достоверна ли предлагаемая информация. Однако у 20 % юношей и девушек выявлен высокий уровень, который свидетельствует о том, что они без затруднений проводят анализ поступающей информации.

Следующая шкала — «Оценка противоречий и альтернатив». Испытуемые в большинстве случаев (80 %) демонстрируют низкий уровень умения определять альтернативные варианты решения проблемы, формулировать серию предположений в ответ на вопрос, формулировать альтернативные гипотезы по поводу некоторого события. У 20 % студентов нет вышеназванных трудностей.

Большинство испытуемых (60 %) по шкале «Формулировка выводов» показали умение определять, какое из нескольких возможных умозаключений наиболее обосновано или наиболее подтверждено эмпирически, и какое из умозаключений сформулировано наиболее точно и репрезентативно.

Заключение. Таким образом, мы можем сделать вывод, что обучающиеся в юношеском возрасте обладают определенными умениями для того, чтобы обнаружить факты, гипотезы, аргументы, а также сформулировать на базе данных знаний выводы. Однако важно отметить, что наблюдаются сложности с анализом и критикой аргументов, а также с тем, чтобы оценить, насколько противоречиво то или иное суждение. Так, мы можем предположить, что конечные выводы студентов не подвергаются критическому осмыслению, так как не учитываются важные составляющие: анализ аргументов и противоречий. В свою очередь, говоря о толерантности к неопределенности в различных жизненных сферах личности, мы можем сделать вывод, что в большинстве случаев студентам в юности необходимы четкие и ясные указания при выполнении задач и решении проблем. Придерживаясь некоторых привычек в повседневной жизни, юноши и девушки не готовы их менять, также не готовы принимать, если другие люди их нарушают.

Согласно результатам корреляционного анализа, имеет место значимая обратная взаимосвязь между толерантностью к неопределенности в межличностной коммуникации и обнаружением фактов, аргументов, гипотез и опровержений ($r = -0,36$; $p = 0,04$). Чем больше юноши и девушки испытывают беспокойство, стресс в процессе взаимодействия с окружающими людьми, не получая ответа на свой вопрос, не имея возможности следить за ходом мысли другого человека, тем чаще они испытывают потребность в обнаружении фактов, прибегая к тщательному отбору аргументов и фактов, а также выявлению гипотез и опровержений. То есть если у девушек и юношей не сформировано умение ориентироваться в ситуации межличностного взаимодействия «здесь и сейчас», то они прибегают к поиску детальной информации, что может выступать психологическим барьером в установлении коммуникативного контакта.

Нами была выявлена значимая слабая прямая взаимосвязь между толерантностью к неопределенности в области привычек и оценкой противоречий и альтернатив ($r = 0,36$; $p = 0,04$). Не придерживаясь определенности в поведении при выполнении повседневных дел, юноши и девушки развивают в себе умение определять альтернативные

варианты решения проблемы, задачи, формулировать предположения, так как новый опыт демонстрирует им лучший/худший исход ситуации, появляется возможность сделать самостоятельный вывод на основании сделанных ошибок.

Таким образом, критическое мышление и толерантность к неопределенности являются важными личностными характеристиками современного человека. Развивая данные характеристики, юноши и девушки становятся активными гражданами своей страны, востребованными специалистами, так как готовы взаимодействовать с неопределенными, сложными ситуациями, а также тщательно анализировать и решать возникающие проблемы с учетом достоверных данных.

Список цитируемых источников

1. *Артемов, А. В.* Системное и критическое мышление в профессиональной деятельности педагога-психолога / А. В. Артемов // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2018. — № 4. — С. 80—90.
2. *Маслов, Е. С.* Когнитивные искажения и критическое мышление : учеб.-метод. пособие / Е. С. Маслов. — Казань : Казан. ун-т, 2022. — 28 с.
3. *Корнилова, Т. В.* Новый опросник толерантности — интолерантности к неопределенности / Т. В. Корнилова // Психологический журнал. — 2010. — Т. 31, № 1. — С. 74—86.
4. *Быкова, А. С.* Современные тенденции в трактовке понятия «критическое мышление» / А. С. Быкова // Вестник ОГУ. — 2021. — № 3. — С. 6—10.
5. *Полат, Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — М. : Академия, 2013. — 271 с.

УДК 159.95

Е. И. Медведская

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

ИЗМЕНЕНИЯ ПАМЯТИ ПРИ ОНЛАЙН-ПОИСКЕ: РЕТРОСПЕКЦИЯ ВЗРОСЛЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ

Статья посвящена проблеме трансформации когнитивных процессов под влиянием цифровых технологий. Представлены результаты ретроспекции происходящих изменений относительно двух объектов анализа: памяти другого человека и своей собственной. В качестве доминирующего направления изменений, представленного в обыденном сознании пользователей, выявлено ухудшение памяти, что соответствует

экспериментально установленному эффекту цифровой амнезии. Позитивные изменения фиксируются на уровне случайности и обуславливаются наличием у пользователя специальной познавательной цели и сформированной метакогнитивной позиции относительно интернета.

Ключевые слова: Интернет; контент-анализ; память; ретроспекция; Google-эффект.
Табл. 2. Библиогр.: 8 назв.

E. I. Medvedskaja

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

MEMORY CHANGES IN ONLINE SEARCH: RETROSPECTION OF ADULT USERS

The article is devoted to the problem of transformation of cognitive processes under the influence of digital technologies. It presents the results of retrospection of the changes taking place in relation to two objects of analysis: the memory of another person and one's own. Memory impairment has been identified as the dominant direction of changes presented in the everyday consciousness of users, which corresponds to the experimentally established effect of digital amnesia. Positive changes are recorded at the level of randomness and are determined by the presence of the user's special cognitive goal and a formed metacognitive position in relation to the Internet.

Key words: Internet; content analysis; online search; memory; retrospection; Google effect.
Table 2. Ref.: 8 title.

Введение. Перспективы, открывшиеся благодаря интернету и другим цифровым технологиям (доступность информации, легкость ее получения и передачи, интерактивность и др.), можно считать одной из детерминант оптимизма в понимании цифровых устройств как «усилителей» когнитивных возможностей их пользователей, что, в свою очередь, приводит к их все более экстенсивному использованию в различных областях жизнедеятельности. Однако, следует отметить недостаточную обоснованность подобного оптимизма, поскольку результаты научных исследований (пока еще довольно ограниченного объема), этот оптимизм фактически не подкрепляют. В частности, относительно памяти, экспериментально установлены краткосрочные и долгосрочные эффекты ухудшения запоминания, состоящие в экстернализации контента цифровому устройству.

Примером краткосрочного последствия такой экстернализации выступает «эффект камеры», состоящий в переносе своих воспоминаний об объектах на фотографии в смартфоне. Экспериментально установлено, что после экскурсии в музей молодые люди ($n = 27$)

существенно хуже описывали те экспонаты, которые они запечатлели на свой телефон. Однако, этот эффект не фиксировался при постановке до фотографирования специальной задачи на внимательное изучение предмета, рассмотрение его деталей и т. п. [1, р. 5—6]. Результаты описанного эксперимента демонстрируют, что стихийное обращение к цифровому устройству приводит к экстернализации воспринятого содержания, а осознанное обращение — нет.

Долгосрочным эффектом выступает цифровая амнезия или Google-эффект, впервые зафиксированный в серии экспериментальных исследований учеными из Колумбийского университета. Сущность указанного эффекта состоит в изменении семантики запоминания, а именно в смещении акцентов в работе с информацией с традиционного вопроса «Что запоминать?» на вопрос «Где это хранится/найти?» [2, р. 778]. Этот эффект обнаруживается как стремление обратиться к интернету при необходимости найти ответ на какой-либо вопрос (и сила этого стремления прямо коррелирует со сложностью вопроса), а также в отсутствии ориентации на запоминание при уверенности сохранения информации в цифровом формате. Названные проявления Google-эффекта при последующем изучении дополнены безответственным отношением пользователей к сохранению фактов, поскольку «информация из интернета поступает быстрее, чем из собственных воспоминаний» [3, р. 343].

Наличие Google-эффекта подтверждено и на уровне мозговой активности [4, р. 2546]. Посредством функциональной магнитно-резонансной томографии выявлено, что при поиске информации на разных носителях (цифровые устройства и традиционные бумажные энциклопедии) активируются разные отделы мозга. Помимо этого, установлено, что студенты в итоге онлайн-поиска хуже воспроизводят информацию, а также демонстрируют меньшую субъективную уверенность в правильности своих ответов по сравнению с поиском в книгах. Был также обнаружен и тренировочный эффект онлайн-поиска, и эффект достаточно быстрый. Уже через 6 дней систематического обращения к поисковым интернет-системам (43 студента ежедневно выполняли задания по поиску ответов на 80 вопросов) фиксировались большая точность поиска и сокращение его временных затрат. Но при этом функционально-магнитная томография продемонстрировала угнетение активности зон мозга, отвечающих за долговременную память [5, р. 89].

Результаты единственного в настоящее время мета-анализа Google-эффекта (включающего 22 исследования) позволили обобщить эмпирические данные его изучения следующим образом [6, р. 8]:

- эффект сильнее выражен при обращении к интернету посредством смартфона, чем компьютера;
- лица, обладающие большим объемом знаний, менее подвержены цифровой амнезии;
- выраженность Google-эффекта прямо связана со стажем онлайн-поисковой деятельности.

Представленный обзор исследований свидетельствует о происходящих под влиянием интернета изменениях механизмов памяти и рисках появления «пустоголовых» людей с незаполненной памятью [3, р. 61]. Имеющийся дефицит результатов научных исследований дает основание обратиться к еще одному источнику данных, а именно к содержанию житейского опыта, в котором могут быть отражены последствия интернет-опосредованной деятельности. Этот опыт у белорусских пользователей имеет стаж в четверть века, поэтому для его изучения правомерно использование ретроспекции как «особого метода наблюдения (с фиксацией фактов по памяти) и самонаблюдения» [7, с. 422]. Цель настоящего исследования заключается в описании изменений памяти, происходящих при онлайн-поиске информации в интернете, представленных в ретроспективе взрослых пользователей этой технологии. Онлайн-поиск в качестве объекта ретроспекции был выбран как интеллектуальный и самый популярный вид интернет-опосредованной деятельности у белорусов в период средней зрелости [8, с. 70].

Основная часть. Целевой группой для сбора информации выступили педагоги, имеющие высшую квалификационную категорию, что объясняется следующими причинами. Во-первых, по роду профессиональной деятельности — это лица, являющиеся активными интернет-пользователями. Во-вторых, это люди не только знакомые с психологией и дифференцирующие различные познавательные процессы, но и являющиеся, условно говоря, «практическими когнитивными психологами», поскольку именно актуальное состояние этих процессов и их изменения они должны учитывать при осуществлении образовательного процесса. И, наконец, это лица, имеющие значительный опыт достаточно эффективной профессиональной деятельности, в ходе приобретения которого они должны были бы овладеть общими навыками рефлексии.

В исследовании, проводимом на протяжении 2023—2024 гг. принимало участие 200 педагогов различных специализаций (физики, химики, математики, биологи, историки, филологи), в возрасте средней

взрослости от 40 до 60 лет ($M = 49,6 \pm 5,7$), работающих в различных учреждениях общего среднего образования Брестской области. Методикой сбора данных выступало свободное описание. Респондентам (анонимно и добровольно) предлагалось ответить на два вопроса открытого типа: «Замечали ли вы изменения памяти другого, взрослого человека при онлайн-поиске в Интернете? Если да, то какие?» и «Замечали ли вы изменения собственной памяти при онлайн-поиске в Интернете? Если да, то какие?».

Качественный контент-анализ полученных ответов позволил дифференцировать их на две категории: 1) общее направление изменений памяти (позитивное/негативное) и 2) конкретизация зафиксированных изменений. Количественная обработка данных состояла в частотном анализе выделенных категорий.

Первичная обработка данных вполне ожидаемо продемонстрировала, что не все респонденты смогли дать ответы на поставленные вопросы и что феномены лучше обнаруживаются относительно другого человека. В исследованной выборке 52 % опрошенных смогли описать трансформации собственной памяти и 67 % опрошенных описали изменения, происходящие у другого человека. Выявленные различия статистически достоверны: $\varphi = 3, p < 0,001$.

Для удобства анализа результаты обработки данных контент-анализа по выделенным категориям содержатся в таблицах. Результаты частотного анализа ответов представлены в процентах от общего числа участников исследования ($n=200$).

В таблице 1 отражены результаты ретроспекции относительно особенностей работы памяти других интернет-пользователей.

Даже беглый анализ данных таблицы 1 обнаруживает, что подавляющее большинство респондентов отмечают негативное направление изменений, используя для этого довольно объемный синонимичный ряд. Эти изменения затрагивают преимущественно долговременную память, выражаясь в снижении объема запоминаемого материала и трудностях его селектирования, т.е. смысловой обработки. Содержание представленных в таблице 1 обыденных наблюдений полностью отвечает описанному выше Google-эффекту. Детерминация его появления описывается участниками исследования следующим образом: «Ухудшается. Нет необходимости запоминать информацию. Ее всегда можно посмотреть в Интернете» или «Многие вещи перестаешь откладывать в памяти, т. к. знаешь, что, нажав на “волшебную кнопку”, ты и так получишь информацию».

Содержание фактов-воспоминаний респондентов относительно трансформаций собственной памяти представлено в таблице 2.

Т а б л и ц а 1 — Изменения памяти другого человека при онлайн-поиске, %

Направление изменений			
Позитивное		Негативное	
Улучшается	4,5	Ухудшается	21
		Ослабевает	12
		Снижается	4
		Атрофируется	0,5
		Нарушается	0,5
		Минимизируется	0,5
Конкретизация изменений			
Улучшается зрительная	0,5	Становится кратковременной	11
		Уменьшается объем	4
		Усиливается забывчивость	1,5
		Заполняется лишней информацией	1,5
		Становится выборочной	0,5
		Становится фрагментарной	0,5
		Быстро забывается информация	0,5

Т а б л и ц а 2 — Изменения собственной памяти при онлайн-поиске, %

Направление изменений			
Позитивное		Негативное	
Улучшается	6	Ухудшается	18
		Снижается	4
		Ослабляется	2
		Переполнена	1
		Засорена лишней информацией	0,5
		Нарушается	0,5
		Затормаживается	0,5
		Замедляется	0,5
Конкретизация изменений			
Развивается зрительная память, появляется больше новых знаний	1	Становится кратковременной	5
		Усиливается забывчивость	3,5
		Запоминается «мусор»	1,5
	0,5	Становится избирательной	1
		Меньше мелочей держится в памяти	1
		Плохо запоминается информация	1
		Становится меньше объем	1

Содержание изменений собственной памяти (таблица 2) аналогично описанным выше у другого человека. Позитивные изменения относительно самого себя указываются чаще, чем относительно другого человека. Однако по частоте встречаемости они остаются на верхнем пороге случайности в исследованной выборке. В ответах, отражающих это направление изменений, фиксируется тренировка памяти. В них содержится указание на Интернет как на средство достижения иных целей: «Учу слова, расширяю свой кругозор, поэтому память улучшается», «Если Интернет используется человеком для расширения кругозора, то память укрепляется». Таким образом, в описаниях прямо указывается на интернет как на инструмент, средство достижения целей саморазвития.

Заключение. Полученные результаты обнаруживают, что на уровне обыденного сознания большинством взрослых субъектов фиксируются изменения процессов памяти как последствия онлайн-поиска информации в Интернете, которые статистически более заметны относительно другого человека.

Доминирующим вектором происходящих изменений является ухудшение долговременной памяти (отсутствие задачи на запоминание, сокращение объема запоминаемой информации, ухудшение логической переработки контента). На уровне случайности фиксируются положительные изменения, которые объясняются присутствием у пользователя осознанного целеполагания при обращении к интернету и наличием метакогнитивной позиции, позволяющей контролировать свою интернет-опосредованную деятельность.

Таким образом, ведущаяся академическая дискуссия — о перспективах естественного интеллекта в контексте быстро эволюционирующего искусственного — в обыденной практике решается не в пользу позиции дополнения (создания гибридного интеллекта, усиливающего возможности друг друга), а в пользу позиции вытеснения или замещения искусственным интеллектом когнитивных функций человека. Т.е. в профессиональном педагогическом сознании отсутствует миф о том, что взаимодействие с умной технологией автоматически делает умнее и ее пользователя (свидетельством мифологичности этой идеи может выступать пример С. Джобса, который будучи создателем айфона, строгими домашними правилами ограждал от его использования собственных детей). В ответах респондентов, отмечающих позитивное влияние онлайн-поиска на память пользователей, можно найти и своеобразные ориентиры для организации просветительской работы

с населением и обоснования рациональных практик использования цифровых технологий, не наносящих ущерба естественным познавательным процессам их пользователям. В качестве таких ориентиров можно обозначить как минимум два: постановку пользователем задач на собственное познавательное развитие и произвольный контроль осуществляемой интернет-опосредованной активности.

Большое значение риски изменения механизмов памяти имеют для образования представителей поколений А и Z. С одной стороны, на разных ступенях образования обучающиеся сталкиваются с требованием изучения (запоминания) возрастающего объема учебного материала. И как показывает практика, эти требования часто исходят сами из себя (в прежней программе было много, значит, в новой должно быть еще больше) и мало соотносимы с объективными возрастными особенностями усвоения этих объемов (по крайней мере, имеющимися средствами). С другой, обучающиеся, нередко будучи опытными и активными интернет-пользователями уже к моменту начала систематического обучения, прекрасно знают об отсутствии необходимости запоминания (которое только усиливается пугающими объемами учебного материала), поскольку «в интернете есть все». Думается, что одним из доступных решений указанного противоречия может стать отбор обязательного минимума для запоминания в рамках изучаемых учебных дисциплин, а также обучение учащихся рациональным приемам запоминания.

Список цитируемых источников

1. *Henkel, L. A.* Point-and-shoot memories: the influence of taking photos on memory for a museum tour / L. A. Henkel // *Psychological Science*. — 2013. — Vol. 25. — P. 1—8. — URL: <https://pss.sagepub.com> (date of access: 23.10.2022).
2. *Sparrow, B.* Google effects on memory: Cognitive consequences of having information at our fingertips / B. Sparrow, J. Liu, D. M. Wegner // *Science*. — 2011. — Vol. 333, no 6043. — P. 776—778.
3. *Ward, A. F.* Supernormal: how the internet is changing our memories and our minds / A. F. Ward // *Psychological Inquiry*. — 2013. — Vol. 24, no 4. — P. 341—348.
4. *Dong, G.* Behavioral and brain responses related to internet search and memory / G. Dong, M. N. Potenza // *European Journ. of Neuroscience*. — 2015. — Vol. 42, no 8. — P. 2546—2554.
5. *Dong, G.* Short-term internet-search practicing modulates brain activity during recollection / G. Dong, M. N. Potenza // *Neuroscience*. — 2016. — Vol. 335. — P. 82—90.
6. *Gong, C.* Google effects on memory: a meta-analytical review of the media effects of intensive Internet search behavior / C. Gong, Y. Yang // *Frontiers in Public Health*. —

2024. — Vol. 12. — URL:<https://www.frontiersin.org/journals/public-health/articles/10.3389/fpubh.2024.1332030/full> (date of access: 23.10.2024).

7. Большой психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М. : АСТ ; СПб. : Прайм-Еврознак, 2009. — 811 с.

8. Беларусь в цифрах – 2020 : стат. справ. — Минск : Нац. стат. ком. Респ. Беларусь, 2021. — 71 с. — URL:https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public_compilation/index_16711 (дата обращения: 14.08.2023).

УДК: 159.9

Е. Ф. Нестер, Н. С. Звягова

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ У ЮНОШЕЙ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлены результаты исследования уровня тревожности в юношеском возрасте на примере студентов учреждения образования «Барановичский государственный университет». Рассмотрены ключевые факторы, влияющие на тревожность: академические нагрузки, социальные взаимодействия и личностные особенности. Особое внимание уделено половозрастной специфике проявления тревожных состояний. Полученные данные могут быть использованы для совершенствования психологического сопровождения студентов.

Ключевые слова: адаптация; студенты; тревожность; учреждение высшего образования; юношеский возраст; юноши.

Рис. 1. Библиогр.: 19 назв.

E. F. Nester, N. S. Zvyagova

Baranavichi State University, Baranovichi, Belarus

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF ANXIETY YOUNG MEN DURING THEIR STUDIES AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

The article presents the results of a study of the level of anxiety in adolescence using the example of students of the educational institution "Baranavichi State University". The key factors influencing anxiety are considered: academic workload, social interactions, and

personality traits. Special attention is paid to the gender and age specifics of the manifestation of anxiety states. The data obtained can be used to improve the psychological support of students.

Keywords: adaptation; students; anxiety; institution of higher education; adolescence; young men.

Fig. 1. Ref.: 19 titles.

Введение. Современная система высшего образования предъявляет значительные требования к психологической устойчивости студентов, создавая предпосылки для развития тревожных состояний. Особую актуальность приобретает исследование уровня тревожности у юношей во время обучения в учреждении высшего образования, поскольку этот период совпадает с важнейшими процессами личностного и профессионального становления.

Основная часть. Тревожность в юношеском возрасте имеет специфические проявления и последствия. Как отмечает А. М. Прихожан [1, с. 5], это «переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности». У студентов мужского пола тревожность часто маскируется под внешней уверенностью, что затрудняет её своевременное выявление и коррекцию [2].

В психологии существует множество подходов к определению тревожности.

Ч. Д. Спилбергер [3] выделяет два основных вида: личностную тревожность (устойчивая характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая тенденцию восприятия многих ситуаций как угрожающих) и ситуативную (реактивную) тревожность (напряжение, беспокойство, нервозность, возникающее как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию).

А. М. Прихожан [1] предлагает более детализированную классификацию, выделяя виды тревожности на основе ситуаций, с которыми они связаны: межличностная тревожность (общение); самооценочная тревожность (представления о себе); учебная тревожность (процесс обучения). Кроме того, исследователь различает открытые и скрытые формы тревожности. Открытая форма сознательно переживается и проявляется в поведении, тогда как скрытая может выражаться либо в чрезмерном спокойствии, либо в специфических способах поведения.

Различные психологические школы предлагают собственные объяснения природы тревожности. Психоаналитический подход [4] рассматривает тревожность как результат внутренних конфликтов между

структурами личности («Ид», «Эго» и «Супер-Эго»). З. Фрейд выделял три вида тревожности: объективную (связанную с реальными опасностями), невротическую (обусловленную внутренними конфликтами), моральную («тревожность совести»).

В рамках гуманистического подхода [5] тревожность связывается с рассогласованием между реальным и идеальным «Я», а также с угрозой самооценке.

Когнитивно-поведенческий подход [6] рассматривает тревожность как результат иррациональных убеждений и когнитивных искажений. Как отмечает А. Эллис [6], тревожность — это состояние, основанное на негативной самооценке и ведущее к неадекватному поведению.

В отечественной психологии тревожность часто рассматривается через призму деятельности и развития личности. Ф. Б. Березин определяет тревожность как «центральный элемент, который проявляется ощущением неопределённой угрозы, чувством неясной опасности» [7]. В. П. Зинченко и Б. Г. Мещеряков подчёркивают, что тревожность — это «индивидуальная психологическая особенность, которая выражается в склонности человека к частым и сильным переживаниям состояния тревоги и в низком пороге его возникновения» [8].

Современные исследования выявляют комплекс специфических проявлений тревожности, характерных для юношеского возраста. Этот период развития, совпадающий с обучением в университете, сопровождается рядом психологических особенностей, которые формируют уникальную картину тревожных переживаний. Одной из наиболее значимых характеристик является страх профессионального самоопределения. Юноши сталкиваются с необходимостью сделать жизненно важный выбор специальности, что вызывает интенсивные переживания. Повышенная чувствительность к оценкам окружающих приобретает в юношеском возрасте особую значимость. Социальный статус и мнение сверстников становятся крайне важными факторами самооценки.

Трудности в межличностных отношениях проявляются в нескольких аспектах. Во-первых, это сложности установления глубоких эмоциональных контактов, что связано с продолжающимся процессом формирования идентичности. Во-вторых, проблемы в романтических отношениях, где юноши часто испытывают страх отвержения или неудачи. В-третьих, конкурентные отношения в академической среде, которые могут провоцировать тревожные состояния.

Физические проявления тревожности у юношей имеют свои особенности. Если в подростковом возрасте они носят более выраженный и неуправляемый характер, то у студентов университета чаще наблюдаются умеренные вегетативные реакции (учащение пульса до 90—100 уд/мин), локальные проявления (потливость ладоней), контролируемая дрожь в конечностях [9].

Страх неудачи и негативной оценки приобретает в университетской среде особое значение. Исследования экзаменационной тревожности выявили, что у юношей этот страх часто связан не столько с академическими последствиями, сколько с угрозой для самооценки и профессиональной идентичности. Снижение продуктивности и адаптации является закономерным следствием хронической тревожности.

Таким образом, тревожность в юношеском возрасте представляет собой сложный комплекс когнитивных, эмоциональных и поведенческих реакций, тесно связанных с задачами развития, стоящими перед студентами университета. Ее проявления носят системный характер, затрагивая все сферы жизнедеятельности, что требует комплексного подхода к диагностике и коррекции [10].

Уровень тревожности у студентов-юношей формируется под воздействием сложного комплекса взаимосвязанных факторов, которые можно условно разделить на четыре основные группы.

Академические факторы играют первостепенную роль в формировании тревожных состояний. Учебная нагрузка в университете, особенно на старших курсах, часто превышает адаптационные возможности студентов. Экзаменационные сессии представляют собой не просто период интенсивной подготовки, а настоящий психологический стресс: «для подавляющего большинства студентов экзамены — это не только период интенсивной работы, но и психологический стресс. Наиболее часто экзаменационные переживания студента связаны с неверием в свои силы, что проявляется в заниженной самооценке» [11]. Конкуренция среди студентов, особенно в престижных вузах, создает постоянное напряжение и страх не оправдать ожидания преподавателей, родителей и собственные амбиции. Этот страх усугубляется осознанием того, что академические неудачи могут повлиять на будущую карьеру и профессиональную реализацию [12].

Социальные факторы не менее значимы в формировании тревожности. Процесс адаптации к новой социальной среде университета требует от юношей перестройки сложившихся моделей поведения. Межличностные отношения в студенческом коллективе часто стано-

вятся источником напряжения, особенно для интровертированных личностей. Как показали исследования О. А. Сагалаковой и др., «высокий уровень социальной тревоги характерен для большого числа молодых людей... именно потребность молодого человека в принятии, признании и одобрении другими, позитивном оценивании активизирует возникновение страха оценивания при выражении собственного мнения в обществе» [13]. Гендерные стереотипы, предписывающие юношам демонстрировать силу и независимость, затрудняют открытое выражение тревожных переживаний. Финансовая зависимость от родителей или необходимость совмещать учебу с работой также являются значимыми стрессорами [14, с. 63].

Личностные факторы определяют индивидуальную уязвимость к тревожным состояниям. Особенности темперамента, такие как эмоциональная лабильность или нейротизм, повышают вероятность развития тревожности. Уровень самооценки выступает важным регулятором — заниженная самооценка делает юношу более восприимчивым к стрессовым воздействиям. Сформированные копинг-стратегии определяют эффективность преодоления трудностей: проблемно-ориентированные стратегии снижают тревожность, тогда как избегание и эмоциональная ориентированность могут ее усиливать. Жизненный опыт, особенно психологические травмы, полученные в детстве и подростковом возрасте, создают предрасположенность к тревожным реакциям в сложных ситуациях [1].

Физиологические факторы составляют биологическую основу тревожности. Особенности нервной системы, такие как слабость нервных процессов или повышенная возбудимость, определяют порог чувствительности к стрессам. Гормональные изменения, характерные для юношеского возраста, влияют на эмоциональную регуляцию. Общее состояние здоровья, особенно наличие хронических заболеваний или астенических состояний, снижает стрессоустойчивость. Как отмечает Ф. Б. Березин [7], «определённый уровень тревожности присущ практически любой деятельности, играя роль важного условия её реализации. Например, тревожность способствует мобилизации усилий, необходимых для успешного решения сложных задач». Однако при превышении индивидуального порога тревожность теряет свою адаптивную функцию и начинает оказывать дезорганизующее влияние на все виды деятельности.

Исследования показывают сложный характер взаимосвязи между уровнем тревожности и академической успеваемостью. Н. К. Корсакова и И. А. Володарская отмечают, что «если уровень ситуативной

тревожности оптимален, то он помогает сформировать наиболее успешный учебный процесс, благодаря активации памяти, внимания, мышления человека, а также помогает человеку разумно действовать в напряжённых ситуациях» [15].

Однако повышенный уровень тревожности оказывает негативное влияние на когнитивные процессы: ухудшение концентрации внимания, снижение оперативной памяти, трудности в принятии решений, нарушение логического мышления.

А. Ю. Туровая с коллегами в своём исследовании студентов-медиков выявили, что «тревожность является значительным фактором, вызывающим функциональные расстройства, особенно невротической направленности» [16]. Это подтверждается и данными Т. М. Масловой, которая отмечает, что на первом курсе у студентов преобладает высокий уровень ситуативной тревожности, связанный с адаптацией к новым условиям обучения [17].

Высокий уровень тревожности негативно сказывается на социальной адаптации студентов. Как отмечают Г. З. Сафиуллина и Г. Р. Шагивалеева, «тревожный и неуверенный в себе человек всегда сомнителен, а мнительность пробуждает сомнения в других людях. Такая личность ожидает насмешек, обид и нападений от других, это способствует появлению агрессии, как реакции психологической защиты. В дальнейшем человек становится одиноким, замкнутым, безынициативным и застенчивым» [18].

Социальная тревожность, по данным О. А. Сагалаковой, имеет свою возрастную динамику — «самая интенсивная социальная тревога характерна для молодых людей 16—17 лет, в 18—19 лет интенсивность социальной тревоги идёт на спад за счёт сформированности механизмов регуляции и компенсации» [13].

А. А. Шутилина описывает проявления социальной тревоги: «когда человек испытывает интенсивную социальную тревогу, то обычные ситуации социального взаимодействия (общение со сверстниками, выступление перед классом, знакомство с новыми людьми) сопровождаются проявлениями тревоги (учащённое сердцебиение, повышение артериального давления, дрожь, повышенное потоотделение и т.д.)» [19].

Нами было проведено исследование, цель которого — выявить уровень тревожности у юношей, обучающихся в университете.

Базой для исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». Выборку составили 50 юношей. В качестве диагностического инструментария мы использовали

методики «Шкала тревожности студента» (Г. Ш. Габдреева) и «Шкала самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина».

Результаты исследования уровня тревожности у юношей по методике «Шкала тревожности студента» представлены на рисунке 1.

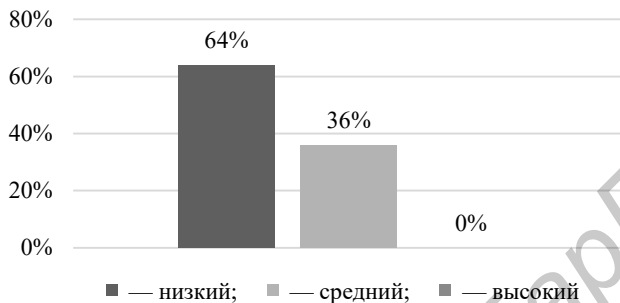


Рисунок 1 — Уровень тревожности у юношей по методике «Шкала тревожности студента»

Результаты исследования уровня тревожности среди юношей выявили характерное распределение показателей, как указано на рисунке. Полное отсутствие случаев высокой тревожности в выборке позволяет сделать ряд важных выводов о психологическом состоянии данной группы студентов.

Преобладание низкого уровня тревожности у большинства испытуемых свидетельствует о хорошей психологической адаптации к условиям обучения в университете. Такой результат может объясняться несколькими взаимосвязанными факторами. Во-первых, речь может идти о сформированных механизмах психологической саморегуляции, позволяющих эффективно справляться с учебными нагрузками и социальными вызовами студенческой жизни. Во-вторых, важную роль играет адекватная самооценка, которая помогает юношам реалистично оценивать свои возможности и справляться с возникающими трудностями. В-третьих, благоприятная социальная среда в университете и оптимально организованный учебный процесс создают условия для успешной адаптации.

При этом наличие среднего уровня тревожности у 36 % студентов отражает естественный процесс адаптации к новым условиям и требованиям университетской жизни. Такой умеренный уровень тревожности не должен вызывать опасений, так как он выполняет важную мобилизующую функцию — помогает сосредоточиться на учебных задачах,

мотивирует к подготовке к экзаменам, способствует развитию ответственности. Основными причинами подобных показателей могут быть ситуативные факторы: период экзаменационной сессии, необходимость публичных выступлений, временные трудности в межличностных отношениях или процесс профессионального самоопределения.

Особого внимания заслуживает полное отсутствие в выборке случаев высокой тревожности. Этот факт можно рассматривать как положительный индикатор общего психологического благополучия студенческой среды. Он может быть связан с эффективной работой психологической службы университета, грамотной организацией учебного процесса, учитывающей психофизиологические особенности юношеского возраста, а также с гендерной спецификой проявления эмоциональных состояний — юноши в целом склонны лучше контролировать внешние проявления тревожности.

Результаты исследования уровня тревожности у юношей по методике «Шкала самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина» представлены на рисунке 2.



Рисунок 2 — Уровень ситуативной и личностной тревожности у юношей по методике «Шкала самооценки уровня тревожности Спилберга-Ханина»

Анализ результатов исследования уровня тревожности у юношей по методике Спилберга-Ханина показывает, что ситуативная тревожность у большинства испытуемых находится на повышенном уровне — 44 % испытуемых имеют высокие показатели, 42 % — уме-

ренные, и лишь 14 % демонстрируют низкую тревожность. Это свидетельствует о высокой эмоциональной реактивности на текущие обстоятельства, возможных трудностях адаптации к учебным нагрузкам, чувстве неуверенности в новых ситуациях и потребности в психологической поддержке в стрессовых условиях.

Личностная тревожность, как устойчивая характеристика, распределяется следующим образом — 16 % юношей имеют низкие показатели, 62 % — умеренные, а 22 % — высокие. Несмотря на то, что умеренный уровень преобладает, в целом 84 % испытуемых имеют повышенные показатели тревожности, что может говорить о предрасположенности к тревожным реакциям в стрессовых ситуациях.

Сравнительный анализ показывает, что ситуативная тревожность значительно выше личностной (44 % против 22 % высокого уровня), а также наблюдается более выраженная поляризация в ситуативных реакциях. В то же время умеренный уровень личностной тревожности доминирует, что можно считать условно нормативным показателем.

На основании полученных данных можно сделать вывод о значительной эмоциональной напряженности в текущей учебной ситуации. В связи с этим рекомендуется развитие навыков стрессоустойчивости у студентов, проведение тренингов саморегуляции, индивидуальная работа с тревожными учащимися и создание психологически безопасной образовательной среды. Особое внимание следует уделить респондентам с высокой ситуативной тревожностью, поскольку они находятся в группе риска.

Заключение. Обобщая результаты исследования уровня тревожности среди юношей, можно отметить, что тревожность в значительной степени зависит от контекста и специфики выборки

Сравнительный анализ показывает, что ситуативная тревожность может значительно колебаться в зависимости от текущих условий, в то время как личностная тревожность является более стабильным показателем. При этом умеренный уровень тревожности, выявленный у части испытуемых, выполняет мобилизующую функцию и не представляет угрозы для психоэмоционального состояния.

Таким образом, можно сделать вывод, что при благоприятной социальной среде, адекватной самооценке и развитых навыках саморегуляции тревожность остается в пределах нормы и не оказывает негативного влияния на образовательный процесс. Однако в ситуациях высокого стресса, таких как экзаменационная сессия или важные жизненные изменения, тревожность может резко возрастать, требуя допол-

нительных мер поддержки. Это подчеркивает важность работы с тревожностью как на индивидуальном уровне (развитие стрессоустойчивости, психологическая помощь), так и на системном уровне (создание комфортной образовательной среды).

Список цитируемых источников

1. *Прихожан, А. М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. — СПб. : Питер, 2009. — 192 с.
2. *Шагалина, М. Н.* Особенности копинг-поведения в юношеском возрасте / М. Н. Шагалина // Международный студенческий научный вестник. — 2018. — № 5. — С. 206.
3. *Спилбергер, Ч. Д.* Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч. Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте. — М. : Физкультура и спорт, 1983. — С. 12—24.
4. *Фрейд, З.* Тревога и тревожность / З. Фрейд. — СПб. : Питер, 2001. — 247 с.
5. *Роджерс, К.* Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. — М. : Прогресс-Универс, 2014. — 401 с.
6. *Эллис, А.* Успокойся! / А. Эллис. — СПб. : Питер, 2020. — 290 с.
7. *Березин, Ф. Б.* Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. — Л. : Наука, 1988. — 270 с.
8. *Зинченко, В. П.* Большой психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. — М. : АСТ, 2009. — 811 с.
9. *Шутилина, А. А.* Особенности когнитивной дисрегуляции / А. А. Шутилина // Новая наука. — 2016. — № 6—3. — С. 101—103.
10. *Амбалова, С. А.* Особенности механизмов психоэмоционального состояния в юношеском возрасте / С. А. Амбалова // АНИ: педагогика и психология. — 2017. — № 4 (21). — С. 270—273.
11. *Корсакова, Н. К.* Связь тревожности и продуктивности / Н. К. Корсакова // Психология в вузе. — 2010. — № 4. — С. 84—94.
12. *Маслова, Т. М.* Динамика тревожности студентов / Т. М. Маслова // Вектор науки. — 2014. — № 4. — С. 168—171.
13. *Сагалакова, О. А.* Социальная тревога / О. А. Сагалакова // Вопросы психологии. — 2016. — № 6. — С. 63—75.
14. *Кузнецов, Д.* Демобилизирующая тревожность / Д. Кузнецов // Школьный психолог. — 2005. — № 2. — С. 47—49.
15. *Корсакова, Н. К.* Связь тревожности и продуктивности познавательной деятельности / Н. К. Корсакова, И. А. Володарская // Психология в вузе. — 2010. — № 4. — С. 84—94.
16. Проявления психоэмоционального стресса у студентов-медиков в зависимости от успеваемости в период сессии / А. Ю. Туровая [и др.] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2014. — № 5. — С. 145—146.
17. *Маслова, Т. М.* Динамика тревожности студентов вуза в процессе их профессионального становления / Т. М. Маслова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. — 2014. — № 4. — С. 168—171.

18. Сафиуллина, Г. З. Изучение уровня тревожности в юношеском возрасте / Г. З. Сафиуллина, Г. Р. Шагивалеева // Международный журнал экспериментального образования. — 2014. — № 6—1. — С. 101.

19. Шутилина, А. А. Особенности когнитивной дисрегуляции у людей с социальной тревогой / А. А. Шутилина // Новая наука: теоретический и практический взгляд. — 2016. — № 6—3 (87). — С. 101—103.

УДК 159.9

Е. Ф. Нестер, Е. С. Белько

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются различия в проявлении агрессии у юношей и девушек, основываясь на биологических, социальных и психологических факторах. Проведенное эмпирическое исследование выявило, что юноши чаще используют физическую и вербальную агрессию, тогда как девушки склонны к косвенным формам. Полученные результаты подчеркивают важность учета половых особенностей при разработке профилактических и коррекционных программ для работы со студенческой молодежью.

Ключевые слова: агрессия; вербальная агрессия; девушки; косвенная агрессия; физическая агрессия; юношеский возраст; юноши.

Библиогр.: 22 назв.

E. F. Nester, E. S. Belko

Baranavichi State University, Baranovichi, Belarus

FEATURES OF AGGRESSION IN ADOLESCENCE

The article examines the differences in the manifestation of aggression in boys and girls, based on biological, social and psychological factors. An empirical study has revealed that boys are more likely to use physical and verbal aggression, while girls are more likely to use indirect forms. The results obtained emphasize the importance of taking into account gender characteristics when developing preventive and correctional programs for working with students.

Key words: aggression; verbal aggression; girls; indirect aggression; physical aggression; adolescence; boys.

Ref.: 22 titles.

Введение. Агрессия является неотъемлемой частью человеческого поведения и проявляется в различных формах в зависимости от индивидуальных и социальных факторов. Особый интерес представляет изучение агрессии в юношеском возрасте, когда формируются личностные особенности, социальные роли и поведенческие стратегии. Одним из ключевых факторов, влияющих на проявление агрессии, является половая принадлежность.

Основная часть. В современной психологии существует несколько ключевых подходов к определению агрессии, каждый из которых раскрывает различные аспекты этого сложного феномена. Классическое определение, предложенное Р. Бэрном и Д. Ричардсоном, рассматривает агрессию как целенаправленное поведение, нацеленное на причинение вреда другому живому существу, которое стремится избежать такого обращения. Это определение подчеркивает три фундаментальных аспекта агрессивного поведения: его целенаправленность (наличие конкретной цели причинения вреда), вредоносность (фактическое нанесение ущерба) и нежелание жертвы подвергаться такому воздействию [1].

В рамках психоаналитического подхода, разработанного З. Фрейдом, агрессия понимается как проявление инстинкта «Танатоса» (влечения к смерти) и выполняет важную функцию психологической защиты. З. Фрейд выдвинул концепцию о постоянном накоплении агрессивной энергии в организме, которая требует периодической разрядки, что объясняет спонтанные вспышки агрессивного поведения у людей [2].

Этологический подход, представленный К. Лоренцем, трактует агрессию как инстинктивную форму поведения, направленную на сохранение вида через механизмы территориального поведения, установление иерархических отношений и половой отбор. К. Лоренц особо подчеркивал адаптивную функцию агрессии в животном мире, рассматривая её как важный фактор эволюционного развития [3].

Гуманистический подход Э. Фромма предлагает принципиально важное различие между «доброкачественной» агрессией (биологически адаптивной, служащей целям выживания) и «злокачественной» агрессией (деструктивной, не связанной с задачами выживания). Учёный делал особый акцент на социальных и культурных детерминантах агрессивного поведения, рассматривая его в контексте человеческой природы и общества [4].

Социально-когнитивный подход А. Бандуры представляет агрессию как социально приобретаемую форму поведения, формирующуюся через процессы моделирования и подкрепления. А. Бандура экспери-

ментально доказал, что агрессивному поведению можно научиться через наблюдение и подражание, что существенно расширило понимание механизмов формирования агрессивных паттернов поведения [5].

Эти разнообразные подходы демонстрируют многогранность феномена агрессии и необходимость комплексного рассмотрения его биологических, психологических и социальных аспектов.

Агрессия является многогранным явлением, поэтому существует несколько подходов к её классификации.

Один из наиболее распространённых подходов к классификации агрессии был предложен А. Бассом и А. Дарки. В рамках данного подхода выделяются несколько форм агрессивного поведения. Физическая агрессия выражается в нанесении физического ущерба другому человеку и проявляется в виде ударов, толчков, причинения боли или других видов физического насилия. Вербальная агрессия проявляется через угрозы, оскорбления, грубость в речи, сарказм и насмешки, направленные на психологическое давление на собеседника. Косвенная агрессия включает распространение слухов, манипуляции, социальную изоляцию и иные скрытые способы причинения вреда другому человеку, не подразумевающие прямого конфликта. Кроме того, А. Басс и А. Дарки выделяют такие аспекты агрессивного поведения, как раздражительность, характеризующаяся склонностью к вспышкам гнева и нетерпимости по отношению к окружающим, а также негативизм, который проявляется в виде оппозиционного поведения, протестов, сопротивления требованиям и нормам общества. Отдельно выделяется склонность к обвинению других, выражающаяся в стремлении перекаладывать вину за собственные неудачи на окружающих, избегая личной ответственности [6].

Согласно исследованиям Т. Л. Крюковой, агрессия может быть направлена как на других людей, так и на самого себя. В этом контексте выделяют гетероагрессию, представляющую собой агрессию, направленную на окружающих, которая может выражаться в физических, вербальных и социальных формах, и аутоагрессию — самоповреждающее поведение, включающее самобичевание, причинение вреда себе, рискованное поведение или даже суицидальные мысли и действия [7].

Фрустрационная теория агрессии, разработанная Дж. Долардом, описывает агрессивные реакции с точки зрения их происхождения. В рамках этой теории выделяются реактивная (импульсивная) агрессия, возникающая в ответ на внешние раздражители и сопровождающаяся вспышками гнева, не контролируемые сознанием, а также проак-

тивная (инструментальная) агрессия, которая представляет собой сознательное использование агрессивного поведения для достижения определённых целей, например, для демонстрации силы, доминирования или получения выгоды [8].

Р. Лазарус и С. Фолкман предложили классифицировать агрессию по её мотивации. В рамках данного подхода выделяются защитная агрессия, которая является ответной реакцией на угрозу или страх, способствующей сохранению безопасности и самозащите, а также доминирующая агрессия, проявляющаяся в стремлении контролировать ситуацию, подчинять окружающих и демонстрировать своё превосходство в социальных или личных отношениях [9].

Таким образом, классификации агрессии позволяют глубже понять её механизмы, формы проявления и факторы, влияющие на её развитие.

Половые различия в агрессивном поведении представляют собой сложный феномен, обусловленный взаимодействием биологических, социальных и психологических факторов. Многочисленные исследования демонстрируют устойчивые различия в формах и частоте проявления агрессии у юношей и девушек, что объясняется комплексным влиянием различных механизмов.

Биологические факторы играют существенную роль в формировании половых различий агрессивного поведения. Многочисленные исследования подтверждают, что у юношей наблюдается более высокий уровень тестостерона — гормона, который коррелирует с повышенной склонностью к физической и прямой вербальной агрессии [10; 11]. Нейрофизиологические исследования с использованием методов нейровизуализации (фМРТ) выявили значимые различия в активации мозговых структур: у мужчин чаще наблюдается повышенная активность миндалевидного тела, отвечающего за импульсивные эмоциональные реакции, в то время как у женщин лучше развиты префронтальные зоны коры, связанные с самоконтролем и регуляцией поведения [10; 12, 13]. Эти различия в мозговой организации могут объяснять большую импульсивность мужской агрессии и лучшую способность женщин контролировать агрессивные импульсы.

Социальные факторы оказывают не менее значимое влияние на половые различия в агрессии. Традиционные гендерные стереотипы и социальные ожидания формируют различные модели поведения: в большинстве культур от мужчин ожидают демонстрации силы и способности «постоять за себя», что поощряет открытые формы агрессии, тогда как от женщин требуют мягкости и доброты, что приводит

к подавлению прямых агрессивных проявлений [14; 15]. Воспитательные практики также вносят существенный вклад: исследования показывают, что мальчиков чаще наказывают за проявление слабости (например, за плач), но оправдывают драки как «естественное» поведение, тогда как девочек строже контролируют за любые агрессивные проявления, поощряя более социально приемлемые формы поведения [16; 17]. Эти социальные паттерны закрепляются через механизмы социального научения, описанные в теории Бандуры [5].

Психологические факторы также демонстрируют значимые различия. Многочисленные исследования подтверждают, что девушки в среднем обладают более развитой эмпатией и лучше распознают эмоции окружающих, что снижает склонность к прямой агрессии, но может способствовать развитию косвенных форм (сплетни, манипуляции, социальное исключение) [16; 18]. Юноши чаще используют агрессию как инструмент достижения и поддержания социального статуса в группе, тогда как для девушек агрессивное поведение чаще связано с защитой от эмоционального дискомфорта и межличностными конфликтами [19; 20]. Эти различия находят отражение в предпочитаемых стратегиях поведения: мужчины чаще прибегают к физической агрессии, женщины — к вербальной и косвенной [19; 21].

Половые различия в проявлении агрессии формируются под комплексным влиянием биологических, социальных и психологических факторов. Биологические особенности (уровень тестостерона, нейрофизиологические различия) создают предпосылки для большей импульсивности мужской агрессии и лучшего самоконтроля у женщин. Социальные стереотипы и воспитательные практики закрепляют эти различия, поощряя у мужчин открытые формы агрессии, а у женщин — косвенные. Психологические особенности, такие как развитая эмпатия у женщин и ориентация на статус у мужчин, определяют мотивацию и выбор стратегий агрессивного поведения.

Известный социальный психолог Л. Берковиц подробно анализирует комплексные последствия агрессивного поведения, рассматривая их на разных уровнях. На индивидуальном уровне он описывает формирование устойчивых агрессивных паттернов поведения через механизм «порочного круга агрессии», когда каждая агрессивная акция повышает вероятность последующих. Этот процесс сопровождается повышенным риском развития аддикций (алкоголизма, наркомании) и когнитивными нарушениями, связанными с хронической враждебностью. На межличностном уровне выделяет эффект эскалации

конфликтов и ответной агрессии («эффект бумеранга»), который приводит к разрушению близких отношений и социальных связей. Особое внимание он уделяет опасности трансгенерационной передачи агрессивных моделей поведения, когда дети усваивают агрессивные паттерны от родителей. На социальном уровне автор демонстрирует, как агрессия способствует нормализации насилия в микросоциуме, что в свою очередь ведет к повышению общего уровня преступности. Л. Берковиц также рассчитывает значительные экономические издержки, связанные с лечением жертв агрессии и содержанием правонарушителей. В физиологическом аспекте описывает хроническую активацию симпатической нервной системы и нарушение работы гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси у лиц с агрессивным поведением, что приводит к преждевременному старению организма [22].

Нами было проведено исследование, целью которого являлось выявление особенностей проявления агрессии у юношей и девушек.

Базой для исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». В исследовании приняли участие 100 студентов (50 юношей и 50 девушек) в возрасте от 18 до 21 года. В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Опросник агрессивности Басса-Дарки».

Проведенное исследование выявило существенные различия в проявлении различных форм агрессии среди юношей. Наиболее выраженной формой оказалась вербальная агрессия, которая в повышенной степени характерна для 48 % опрошенных, при этом у 4 % зафиксирован высокий уровень, а случаев очень высокого уровня не выявлено. Это свидетельствует о распространенности вербальных форм агрессивного поведения в молодежной среде как социально более приемлемого способа выражения негативных эмоций.

Показатели физической агрессии демонстрируют поляризованное распределение: у 28 % юношей отмечается низкий уровень, что говорит о хорошем самоконтроле, тогда как у 34 % респондентов (сумма повышенного, высокого и очень высокого уровней) наблюдается выраженная склонность к физическому агрессивному поведению. Особую тревогу вызывает тот факт, что 6 % юношей демонстрируют очень высокий уровень физической агрессии, что может представлять социальную опасность.

Результаты по косвенной агрессии распределяются относительно равномерно: 24 % юношей с низким уровнем, 40 % — со средним,

18 % юношей проявляют повышенный уровень, а 10 % — очень высокий. Это указывает на значительную распространенность скрытых, замаскированных форм агрессивного поведения.

Особого внимания заслуживают показатели раздражения: лишь 12 % юношей имеют низкий уровень, тогда как у 32 % отмечается повышенный уровень, что свидетельствует о проблемах с эмоциональной саморегуляцией. При этом высокий и очень высокий уровни суммарно составляют 8 %, что также является тревожным показателем.

Подозрительность как форма агрессии только 2 % юношей выявлена на низком уровне, тогда как у 60 % (сумма повышенного, высокого и очень высокого уровней) отмечается выраженная склонность к недоверию и подозрительности. Особенно тревожно, что 26 % респондентов демонстрируют высокий и очень высокий уровни.

Негативизм проявляется у 28 % юношей на низком уровне, однако у 28 % (повышенный и высокий уровни) отмечается склонность к оппозиционному поведению. При этом случаев очень высокого негативизма не зафиксировано.

Показатели чувства вины и обиды демонстрируют сходную картину: около четверти опрошенных (28 % и 36 % соответственно) имеют повышенный уровень этих характеристик, при этом высокие и очень высокие уровни суммарно составляют 24 % для чувства вины и 32 % для обиды. Это указывает на значительные проблемы в эмоциональной сфере и возможные внутриличностные конфликты.

Проведенное исследование выявило специфические особенности проявления агрессии среди девушек, существенно отличающиеся от мужского паттерна поведения.

Физическая агрессия у девушек проявляется значительно слабее, чем у юношей: у 32 % отмечается низкий уровень, однако у 46 % (сумма повышенного, высокого и очень высокого уровней) все же присутствует склонность к физическому агрессивному поведению, что опровергает стереотип о полном отсутствии физической агрессии у женщин.

Косвенная агрессия, традиционно считающаяся характерной для девушек, действительно демонстрирует высокие показатели: только 8 % имеют низкий уровень, тогда как у 48 % (высокий и очень высокий уровни) отмечается выраженная склонность к скрытым формам агрессивного поведения (сплетни, бойкоты, манипуляции).

Вербальная агрессия проявляется наиболее ярко: у 44 % девушек зафиксирован повышенный уровень, а у 10 % — высокий и очень

высокий уровни. Это подтверждает данные о том, что вербальная агрессия является основной формой выражения негативных эмоций у женщин.

Анализ показателей раздражения демонстрирует, что 32 % девушек проявляют повышенный уровень эмоциональной несдержанности, что может свидетельствовать о трудностях в регуляции эмоциональных состояний и повышенной реактивности на внешние раздражители. При этом у 16 % девушек (сумма высокого и очень высокого уровней) отмечаются выраженные проблемы с контролем раздражения, что может существенно осложнять их межличностные отношения.

Совокупный показатель повышенного, высокого и очень высокого уровней подозрительности достигает 64 % — почти две трети девушек склонны к недоверчивому, настороженному отношению к окружающим. У 32 % (высокий и очень высокий уровни) эта черта выражена особенно сильно, что может приводить к искаженному восприятию социальных ситуаций и необоснованным конфликтам.

Показатели обиды распределились следующим образом — 62 % девушек демонстрируют различные степени выраженности этого чувства, причем у 26 % (высокий и очень высокий уровни) отмечается устойчивая склонность к накоплению обид. Такие результаты могут указывать на глубинные проблемы в сфере межличностных отношений и эмоциональной адаптации.

Особый интерес представляют полярные показатели негативизма: с одной стороны, 34 % девушек демонстрируют низкий уровень оппозиционного поведения, с другой — у 14 % отмечается очень высокий уровень негативизма. Эта дихотомия может отражать существование двух различных стратегий поведения в выборке: адаптивной (принятие норм) и дезадаптивной (протестное поведение).

Не менее важны данные о чувстве вины: у половины опрошенных девушек (50 %) наблюдается выраженная склонность к самообвинению (повышенный, высокий и очень высокий уровни), что может свидетельствовать о внутренней конфликтности, перфекционизме и заниженной самооценке. У 14 % испытуемых женского пола этот показатель достигает очень высокого уровня, что может быть связано с риском аутоагрессивного поведения.

Нами также был проведен расчет U-критерия Манна-Уитни. Выявлены статистически значимые различия по такому показателю, как «косвенная агрессия» ($U=928,0$ при $p=0,05$). Это значит, что девушки используют косвенную агрессию чаще, чем юноши. Это объясняется

гендерными стереотипами (поощрение «женственного» поведения), особенностями социализации (девочек учат скрывать агрессию), более развитым эмоциональным интеллектом (лучшее понимание социальных связей) и групповой динамикой (косвенная агрессия как инструмент влияния в женских коллективах). Культурные нормы также строже осуждают прямое проявление агрессии у женщин.

Заключение. Исследование подтвердило наличие различий в проявлении агрессии у юношей и девушек. Юноши чаще демонстрируют физическую и вербальную агрессию, в то время как девушки склонны к косвенным формам (сплетни, манипуляции). Эти различия обусловлены биологическими, социальными и психологическими факторами, включая уровень тестостерона, воспитательные практики и эмоциональный интеллект. Полученные данные подчеркивают необходимость дифференцированного подхода к профилактике и коррекции агрессивных проявлений с учетом половых особенностей.

Список цитируемых источников

1. *Бэрон, Р.* Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. — СПб. : Питер, 1997. — 336 с.
2. *Фрейд, З.* По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд. — М. : Прогресс, 1992. — 567 с.
3. *Лоренц, К.* Агрессия: так называемое «зло» / К. Лоренц. — М. : Прогресс-Универс, 1994. — 272 с.
4. *Фромм, Э.* Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. — М. : АСТ, 2004. — 635 с.
5. *Бандура, А.* Теория социального научения / А. Бандура. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.
6. *Басс, А.* Методика диагностики показателей и форм агрессии / А. Басс, А. Дарки // Психодиагностика. — М. : МГУ, 1987. — С. 56—67.
7. *Крюкова, Т. Л.* Психология совладающего поведения / Т. Л. Крюкова. — Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2004. — 344 с.
8. *Доллард, Д.* Личность и психотерапия / Д. Доллард, Н. Миллер ; пер. с англ. — М. : Апрель Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2000. — 288 с.
9. *Lazarus, R. S.* Stress, Appraisal, and Coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. — New York : Springer Publishing Company, 1984. — 456 p.
10. *Coccaro, E. F.* Amygdala and orbitofrontal reactivity to social threat in individuals with impulsive aggression / E. F. Coccaro et al. // *Biological Psychiatry*. — 2007. — Vol. 62, no. 2. — P. 168—178.
11. *Hyde, J. S.* Gender similarities and differences / J. S. Hyde // *Annual Review of Psychology*. — 2014. — Vol. 65. — P. 373—398.
12. *Davidson, R. J.* Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation / R. J. Davidson, K. M. Putnam, C. L. Larson // *Science*. — 2000. — Vol. 289, no. 5479. — P. 591—594.

13. *Hermans, E. J.* Exogenous testosterone enhances responsiveness to social threat in the neural circuitry of social aggression in humans / E. J. Hermans et al. // *Biological Psychiatry*. — 2008. — Vol. 63, no. 3. — P. 263—270.

14. *Петровская, Л. А.* О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта / Л. А. Петровская // *Психология конфликта* / Сост. и общая редакция Н. В. Гришиной. — СПб., 2001. — С. 298—309.

15. *Eagly, A. H.* The nature–nurture debates: 25 years of challenges in understanding the psychology of gender / A. H. Eagly, W. Wood // *Perspectives on Psychological Science*. — 2013. — Vol. 8, no. 3. — P. 340—357.

16. *Underwood, M. K.* Social aggression among girls / M. K. Underwood. — New York : Guilford Press, 2003. — 300 p.

17. *Rose, A. J.* A review of sex differences in peer relationship processes / A. J. Rose, K. D. Rudolph // *Psychological Bulletin*. — 2006. — Vol. 132, no. 1. — P. 98—131.

18. *Björkqvist, K.* Gender differences in aggression / K. Björkqvist // *Current Opinion in Psychology*. — 2018. — Vol. 19. — P. 39—42.

19. *Левицкая, Л. В.* Половые особенности проявления агрессии в юношеском возрасте / Л. В. Левицкая, С. С. Стародубцева // *Общество: социология, психология, педагогика*. — 2016. — № 12. — С. 93—95.

20. *Card, N. A.* Direct and indirect aggression during childhood and adolescence / N. A. Card et al. // *Child Development*. — 2008. — Vol. 79, no. 5. — P. 1185—1229.

21. *Борисова, И. В.* Гендерные особенности агрессивности юношей и девушек / И. В. Борисова, В. И. Бирякина // *Клиническая и специальная психология*. — 2016. — № 1. — С. 45—58.

22. *Berkowitz, L.* Aggression: Its causes, consequences, and control / L. Berkowitz. — New York : McGraw-Hill, 1993. — 490 p.

УДК 159.9

Е. Ф. Нестер, Е. В. Бродинская

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЮНОШЕЙ О РОЛЕВОЙ СТРУКТУРЕ СЕМЬИ

В статье представлены результаты исследования особенностей представлений о ролевой структуре семьи у юношей, обучающихся в учреждении высшего образования. На основе эмпирических данных выявлено противоречие между декларируемым стремлением к равноправию и сохранением традиционных гендерных стереотипов, особенно в сферах воспитания детей и ведения домашнего хозяйства. Анализируется влияние социальных трансформаций, личностных особенностей на формирование семейных установок у современных юношей. Результаты демонстрируют сочетание консервативных взглядов с тенденцией к партнёрству в материальном обеспечении и интимной сфере.

Ключевые слова: гендерные стереотипы; распределение обязанностей; ролевая структура семьи; семейные представления; юношеский возраст.

Рис. 1. Библиогр.: 14 назв.

E. F. Nester, E. V. Brodinskaya

Baranavichi State University, Baranovichi, Belarus

FEATURES OF YOUNG BOYS' IDEAS ABOUT THE ROLE STRUCTURE OF THE FAMILY

The article presents the results of a study of the peculiarities of ideas about the role structure of the family among young men studying at a higher education institution. Based on empirical data, a contradiction has been revealed between the declared desire for equality and the preservation of traditional gender stereotypes, especially in the areas of parenting and household management. The influence of social transformations and personal characteristics on the formation of family attitudes among modern young men is analyzed. The results demonstrate a combination of conservative views with a tendency towards partnership in financial support and the intimate sphere.

Key words: gender stereotypes; distribution of responsibilities; family role structure; family beliefs; adolescence.

Fig. 1. Ref.: 14 titles.

Введение. Современные социальные трансформации существенно изменили традиционные представления о семейных ролях, создавая новые вызовы для молодого поколения [1]. Особый интерес в этом контексте представляет изучение особенностей формирования представлений о ролевой структуре семьи у юношей, обучающихся в учреждении высшего образования — периода, когда закладываются основы будущих семейных отношений.

Актуальность исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, в условиях размывания традиционных гендерных стереотипов и появления новых форм семейной организации молодым людям приходится вырабатывать собственные ориентиры в определении семейных ролей [2]. Во-вторых, юношеский возраст представляет собой критический этап формирования ценностных ориентаций, когда закладываются базовые представления о будущей семейной жизни [3]. В-третьих, образовательная среда высшей школы выступает важным фактором, влияющим на трансформацию этих представлений.

Основная часть. Современные исследования в области возрастной психологии [3; 4] подчеркивают значимость юношеского периода (16—25 лет) как критического этапа формирования семейных

представлений. Эволюция семейных ролей, как показал Э. Фромм [2] отражает трансформацию от патриархальных моделей к эгалитарным формам отношений, создавая особую социальную ситуацию развития для молодежи. В этот период, который Л. С. Выготский [5] определяет как «социальное самоопределение», происходит активное становление системы ценностей и жизненных приоритетов, причём представления о будущей семье занимают одно из центральных мест [3]. Особый интерес представляет анализ того, как социальные изменения и трансформация традиционных гендерных ролей влияют на формирование семейных установок у современной молодёжи. В условиях роста социальной нестабильности и кардинального изменения традиционных моделей семьи [2] изучение особенностей представлений о ролевой структуре семьи у студентов приобретает особую актуальность.

Теоретический анализ проблемы позволяет выделить несколько ключевых аспектов формирования представлений о ролевой структуре семьи в юношеском возрасте. Прежде всего, важно учитывать, что ролевая структура семьи представляет собой сложную систему распределения функций, обязанностей и ожиданий между её членами. В процессе социализации молодые люди усваивают определенные модели семейного поведения, которые впоследствии становятся основой их собственных семейных представлений. При этом современные исследования отмечают существенное влияние полоролевых стереотипов на формирование этих представлений. Традиционная модель, предполагающая чёткое разделение на мужские (добытчик, защитник) и женские (хранительница очага, воспитатель) роли, постепенно уступает место более гибким эгалитарным моделям [4]. Однако, процесс этой трансформации происходит неравномерно и зависит от множества факторов, включая особенности семейного воспитания, уровень образования и социальное окружение.

Особое значение в контексте нашего исследования приобретает анализ связи между личностными особенностями студентов и их представлениями о семейных ролях. Ряд исследований [6; 7] демонстрируют, что повышенный уровень тревожности, характерный для юношеского возраста, может существенно влиять на формирование семейных установок. Так, студенты с высоким уровнем тревожности чаще демонстрируют ригидность в восприятии семейных ролей, предпочитая традиционные, проверенные модели как более предсказуемые и безопасные. В то же время, исследования [7] показывают, что

студенты с развитыми навыками совладающего поведения проявляют большую гибкость в восприятии семейных ролей, легче адаптируются к изменяющимся социальным условиям.

Анализ современных исследований [8; 9] позволяет сделать вывод о существенном влиянии стратегий совладающего поведения на формирование семейных представлений. Студенты, склонные к использованию проблемно-ориентированных стратегий (планирование, активное решение проблем), как правило, демонстрируют более осознанный подход к распределению семейных ролей, учитывая как традиционные нормы, так и современные тенденции. Напротив, эмоционально-ориентированные стратегии (избегание, самообвинение) чаще ассоциируются с воспроизводством традиционных, иногда устаревших моделей семейного поведения [7]. При этом важно отметить существующие гендерные различия, юноши действительно чаще используют инструментальные копинг-стратегии, что может способствовать закреплению представлений о «доминантной» мужской роли в семье.

Современные эмпирические исследования выявляют ряд интересных тенденций в представлениях студентов о ролевой структуре семьи. Во-первых, отмечается явное расхождение между декларируемыми установками и реальными поведенческими намерениями. Так, если около 40 % опрошенных юношей теоретически поддерживают идею равного распределения семейных обязанностей, лишь 25 % готовы реализовать этот принцип на практике. Во-вторых, прослеживается четкая связь между уровнем тревожности и выбором традиционных ролевых моделей (коэффициент корреляции $r = 0,32$ при $p < 0,05$). В-третьих, существенное влияние оказывает профессиональная направленность: студенты технических специальностей статистически значимо чаще воспроизводят патриархальные модели семейных отношений по сравнению со своими сверстниками-гуманитариями [10].

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод о сложном, многогранном характере формирования представлений о ролевой структуре семьи у студентов. Эти представления складываются под влиянием целого комплекса факторов, включая социальные нормы, личностные особенности (прежде всего уровень тревожности) и используемые стратегии совладающего поведения. Полученные данные подчеркивают необходимость дальнейших исследований в этом направлении, а также разработки специальных психолого-педагогических программ, направленных на формирование гибких, адаптивных и осознанных семейных установок у современной молодежи [11].

Особое внимание в таких программах следует уделять развитию эффективных стратегий совладающего поведения и критическому осмыслению традиционных гендерных стереотипов [12].

В современной психологии произошёл значительный концептуальный сдвиг в понимании семейных ролей — от их рассмотрения как фиксированных структур к анализу динамических процессов их постоянного воспроизводства и трансформации. Два ключевых теоретических подхода — теория семейных систем М. Боуэна и концепция «doing family» — предлагают принципиально новые перспективы для анализа того, как молодые люди формируют свои представления о семейных ролях в процессе взросления.

Теория семейных систем М. Боуэна раскрывает глубинные механизмы функционирования семьи как эмоциональной системы. Центральное место в этой теории занимает концепция дифференциации «Я», которая описывает способность человека сохранять баланс между эмоциональной и интеллектуальной сферами в условиях семейного взаимодействия. Высокий уровень дифференциации позволяет юношам и девушкам формировать автономные представления о семейных ролях, не попадая в ловушку эмоционального слияния или изоляции. При этом М. Боуэн подчеркивает, что семейные системы склонны формировать эмоциональные треугольники — устойчивые паттерны отношений, в которых напряжение между двумя членами семьи разрешается через привлечение третьего. Эти треугольники часто становятся каналами межпоколенческой передачи определенных ролевых моделей и ожиданий, что особенно важно учитывать при анализе того, как молодые люди усваивают представления о семейных ролях от своих родителей и других родственников [13].

В отличие от системного подхода М. Боуэна, концепция «doing family» (буквально — «делание семьи») предлагает принципиально иную перспективу, рассматривая семейные роли не как нечто заданное, а как постоянно воспроизводимый результат повседневных практик. Согласно этому подходу, семейные роли создаются и пересоздаются в процессе бесчисленных микровзаимодействий — от распределения домашних обязанностей до празднования семейных праздников. Перформативный характер семейных ролей означает, что они существуют не как некие абстрактные схемы, а как конкретные действия, слова и жесты, которые постоянно подтверждают или изменяют существующие ролевые ожидания. Этот процесс носит принципиально гибкий и динамичный характер — в разных ситуациях и в разные периоды

жизни одни и те же люди могут по-разному «исполнять» свои семейные роли, адаптируя их к изменяющимся обстоятельствам и личным потребностям. Такой взгляд особенно важен для понимания того, как современные молодые люди конструируют свои представления о семейных ролях в условиях размывания традиционных гендерных и поколенческих границ [14].

Эти два подхода, дополняя друг друга, позволяют увидеть семейные роли одновременно и как продукт глубинных системных процессов, и как результат повседневного творческого конструирования. Такой двойной взгляд особенно ценен при анализе представлений о семейных ролях у студентов, находящихся в процессе активного переосмысления как унаследованных от семьи моделей, так и современных социальных ожиданий.

Нами было проведено исследование, цель которого — выявить особенностей представлений о ролевой структуре семьи у юношей, обучающихся в университете. Базой для исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». В исследовании приняли участие 60 юношей. В качестве диагностического инструментария мы использовали опросник «Распределение ролей в семье» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская). Результаты исследования представлены на рисунке 1.

Была выявлена выраженная асимметрия в восприятии семейных обязанностей среди молодых людей. В сфере воспитания детей наблюдается ярко выраженная традиционная ориентация — 82 % респондентов считают эту функцию преимущественно женской обязанностью. При этом лишь 2 % видят её как совместную задачу, а 16 % возлагают на мужчину, что свидетельствует о сохранении устойчивого стереотипа «женщины-воспитателя».

Аналогичная картина прослеживается и в отношении эмоционального климата семьи — 57 % опрошенных относят его создание к женской сфере ответственности, тогда как, только 28 % испытуемых рассматривают это как совместную задачу. Лишь 15 % юношей, принимавших участие в исследовании, считают, что поддержание эмоциональной атмосферы — это мужская обязанность, что подтверждает устойчивость представлений о «женской эмоциональности».

В вопросе материального обеспечения семьи мнения распределились несколько иначе — 48 % респондентов считают это совместной обязанностью, 37 % — преимущественно мужской, и лишь 15 % — женской. Это отражает переход к более равномерному распределению финансовой ответственности между супругами.

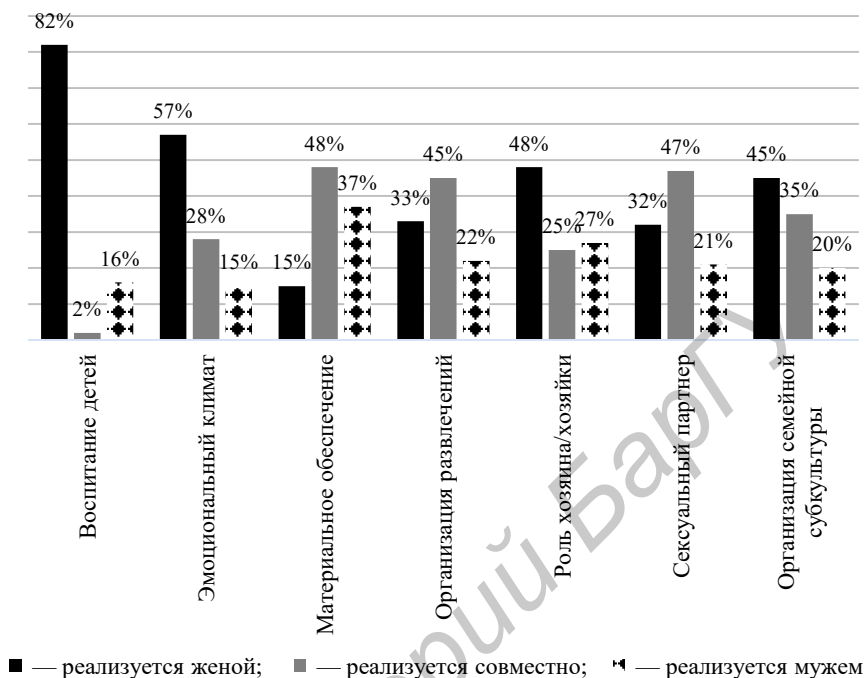


Рисунок 1 — Результаты исследования представлений о ролевой структуре семьи у юношей

Организация развлечений воспринимается 45 % опрошенных как общая задача, хотя 33 % по-прежнему относят её к женской сфере. Интересно, что 22 % считают это мужской обязанностью, что может свидетельствовать о появлении новых моделей досугового поведения.

В ведении домашнего хозяйства сохраняется традиционный уклон — 48 % испытуемых видят в этом женскую роль, тогда как 27 % — мужскую. Лишь четверть респондентов (25%) рассматривают хозяйственные вопросы как совместные.

В интимной сфере мнения разделились — 47 % опрошенных придерживаются партнёрской модели, но 32 % считают женщину ответственной за эту сторону отношений. Мужскую роль в этом аспекте выделяет 21 % юношей.

Формирование семейной субкультуры 45 % респондентов относят к женской сфере, 35 % — к совместной, и 20 % — к мужской, что отражает переходный характер представлений в этой области.

Таким образом, исследование демонстрирует сложную картину гендерных установок, где традиционные модели (особенно в воспитании детей и ведении хозяйства) сочетаются с элементами равноправного распределения обязанностей (в материальном обеспечении и интимной сфере). Наиболее консервативные взгляды сохраняются в сферах, традиционно считающихся «женскими», тогда как в финансовых вопросах заметна тенденция к партнёрству. Эти данные важны для понимания динамики гендерных ролей в современном обществе.

Заключение. Проведенное исследование выявило противоречивую картину представлений о семейных ролях у современных юношей, обучающихся в учреждении высшего образования. С одной стороны, сохраняется выраженная приверженность традиционным гендерным стереотипам в таких сферах, как воспитание детей (82 % считают это женской обязанностью) и ведение домашнего хозяйства (48 % относят к женской роли). С другой стороны, наблюдается тенденция к более равноправному распределению обязанностей в материальном обеспечении семьи (48 % видят это как совместную задачу) и интимной сфере (47 % придерживаются партнёрской модели).

Особого внимания заслуживает обнаруженный диссонанс между декларируемыми установками на равноправие и фактическим сохранением традиционных представлений о «женских» и «мужских» обязанностях. Этот парадокс особенно ярко проявляется в сфере воспитания детей, где подавляющее большинство респондентов (82 %) по-прежнему возлагают основную ответственность на женщину, несмотря на общую тенденцию к гендерному равенству в современном обществе.

Полученные результаты исследования имеют широкую сферу практического применения в различных областях социальной практики. В учебно-воспитательной среде учреждений высшего образования полученные данные могут быть использованы для разработки специальных психолого-педагогических программ, направленных на формирование осознанных семейных установок у студентов. Особую ценность представляют возможности внедрения в учебный процесс тренинговых программ по развитию навыков конструктивного распределения семейных ролей.

В сфере психологического консультирования выявленные закономерности позволяют разработать более эффективные стратегии работы с молодыми парами, особенно на этапе добрачного консультирования, когда особенно важно помочь будущим супругам согласовать свои ожидания относительно распределения семейных обязанностей. Для

специалистов по социальной работе результаты исследования предоставляют важные ориентиры при разработке программ поддержки молодых семей и профилактики семейных конфликтов, связанных с несовпадением ролевых ожиданий.

В области семейной политики полученные данные могут служить научной основой для совершенствования мер социальной поддержки молодых родителей и разработки информационных кампаний, направленных на популяризацию равноправных моделей семейных отношений.

Особую значимость исследование приобретает в контексте подготовки будущих специалистов помогающих профессий — психологов, социальных педагогов, социальных работников, которые в своей профессиональной деятельности смогут использовать эти данные для более эффективной работы с молодежью. Важно отметить, что выявленные тенденции особенно актуальны для работы в студенческой среде, где закладываются основы будущих семейных отношений, а значит, целенаправленная работа по формированию гибких и адаптивных представлений о семейных ролях может иметь долгосрочный позитивный эффект для укрепления института семьи в целом.

Список цитируемых источников

1. *Анцыферова, Л. И.* Психология повседневности / Л. И. Анцыферова. — М.: Просвещение, 2018. — 342 с.
2. *Фромм, Э.* Бегство от свободы / Э. Фромм; пер. с англ. А. Лактионова. — М.: АСТ, 2006. — 571 с.
3. *Мухина, В. С.* Возрастная психология : учеб. для студ. вузов / В. С. Мухина. — М.: Академия, 1999. — 456 с.
4. *Кон, И. С.* Мужчина в меняющемся мире / И. С. Кон. — М.: Время, 2019. — 496 с.
5. *Выготский, Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М.: Смысл, 2004. — 512 с.
6. *Никонов, Д. И.* Стратегии совладающего поведения у студентов / Д. И. Никонов // Психологический журнал. — 2016. — № 3. — С. 59—67.
7. *Lazarus, R. S.* Stress, Appraisal, and Coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. — New York : Springer Publishing Company, 1984. — 455 p.
8. *Albrecht, T. L.* Coping strategies and social support / T. L. Albrecht, D. E. Adelman. — New York : Academic Press, 1987. — 462 p.
9. *Козлова, Н. Н.* Психология семьи / Н. Н. Козлова. — СПб.: Речь, 2010. — 532 с.
10. *Шереметьев, И. П.* Социология семьи / И. П. Шереметьев. — М.: Юрайт, 2013. — 388 с.
11. *Чеснокова, О. С.* Психологическая подготовка молодежи к семейной жизни / О. С. Чеснокова. — Екатеринбург : Уральский университет, 2017. — 245 с.
12. *Кондаков, И. В.* Психология семейных отношений / И. В. Кондаков. — М.: Когито-Центр, 2015. — 356 с.

13. *Bowen, M. Family Therapy in Clinical Practice / M. Bowen. — New York : Jason Aronson, 1993. — 367 p.*

14. *Smart, C. Families of the 21st century / C. Smart. — London : SAGE Publications, 2007. — 271 p.*

УДК 159.923.2

В. А. Плотникова, Р. Г. Зверева

Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Россия

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье представлен анализ результатов исследования особенностей развития субъектности личности у студентов-психологов в процессе их обучения в вузе. В качестве основных детерминант развития мы выделяли независимость личности, самодостаточность, способность к саморазвитию, рефлексивность, эмпатические способности студентов. Целью работы является определение взаимосвязи уровня субъектности личности и ее ключевых факторов, а также оценка эффективности авторской тренинговой программы, направленной на развитие этих характеристик. Результаты эмпирического исследования показали положительные изменения в экспериментальной группе. Выводы подчеркивают необходимость системного подхода в развитии профессионально-важных качеств личности будущих психологов.

Ключевые слова: автономность; активность; индивидуальность; креативность; профессиональная подготовка психологов; психологическая готовность; рефлексивность; саморазвитие; самооценка; субъектность личности; эмпатия.

Библиогр.: 10 назв.

V. A. Plotnikova, R. G. Zvereva

Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF PERSONAL SUBJECTIVITY IN PSYCHOLOGY STUDENTS AT THE STAGE OF STUDY AT THE UNIVERSITY

The article presents an analysis of the results of a study on the features of the development of personal subjectivity among psychology students during their university education. The main determinants of development identified include personal independence, self-sufficiency, the ability for self-development, reflexivity, and the students' empathetic abilities. The aim of the work is to determine the relationship between the level of personal subjectivity and its key

factors, as well as to assess the effectiveness of an authorial training program aimed at developing these characteristics. The results of the empirical study showed positive changes in the experimental group. The conclusions emphasize the need for a systematic approach in the development of professionally important qualities of future psychologists.

Key words: autonomy; activity; creativity; empathy; individuality; professional training of psychologists; psychological readiness; reflexivity; self-development; self-esteem; subjectivity of personality.

Ref.: 10 titles.

Введение. Современное общество на этапе цивилизационных изменений выдвигает новые требования к будущим специалистам, в частности, к психологам. Сегодня особенно ценятся независимость, самодостаточность личности, постоянное саморазвитие, способность к самостоятельной постановке жизненных целей.

Став субъектом, личность вырабатывает индивидуальный способ организации жизнедеятельности. Этот способ позволяет осознавать свои проблемы, проявлять активность и инициативу по отношению к событиям внутреннего мира, оценивать качество и трансформацию внутреннего опыта, осознавать как собственные психологические границы, так и границы других людей. Осознание границ студентом-психологом позволяет ему понять, что есть Я и не-Я, способствующие самоутверждению и самореализации, более продуктивной адаптации.

В современной науке разработаны ценные теоретические положения, на которых базируется понимание субъектности (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. А. Петровский, А. К. Осницкий, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, О. А. Конопкин, А. С. Огнев, Е. Д. Божович, В. В. Селиванов, В. А. Таенко и др.). В настоящее время имеется множество исследований, посвященных изучению субъектности студентов (Е. Г. Денисенко, Ф. Г. Ивлева, В. Н. Карандашев, Е. В. Крутых, З. Г. Мустафина, Ф. Г. Мухаметзянова, М. Ю. Энеева), педагогов (Г. И. Аксенова, Н. М. Борытко, А. Б. Ваньков, Е. Н. Волкова, А. Н. Яшкова).

Учеными неоднократно подчеркивалась важность научного познания психологических особенностей человека как носителя активности и самодетерминации. Работы С. Л. Рубинштейна, в которых подход к построению методологических основ психологии начинается с анализа категории «деятельности» и заканчивается постановкой проблемы человека являются фундаментальными. Основой субъектного понимания личности является утверждение, что человек — это активный творец собственной психической реальности, благодаря выборочному характеру отношений личности с окружающим миром [1].

Опираясь на данное положение, субъект, в данном случае студент-психолог, характеризуется качественно своеобразным способом самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий активности. Этапы жизни, их содержание, жизненные события рассматривались исследователем как зависимые от человека.

Жизненный путь личности студента-психолога детерминирован самой личностью, с одной стороны, и объективными условиями, требованиями, событиями, обстоятельствами, эпохой, к которой она принадлежит, с другой. К. А. Абульханова-Славская отмечает, что эти детерминанты никогда не совпадают друг с другом. Поэтому качества личности как субъекта жизненного пути развиваются и проявляются в способе разрешения противоречий, без этой способности личность не развивается или теряет статус субъекта. Субъект, по определению Ксении Александровны, это гармоническая личность, которая сама себя реализует и достигает вершины в иерархическом развитии [2].

Основная часть. Целью исследования являлось определение и научное обоснование психологических детерминант развития субъектности личности студентов-психологов на этапе обучения в вузе.

Нами были решены следующие задачи:

1. Определены ключевые характеристики субъектности.
2. На констатирующем этапе изучена степень развития субъектности личности и её компонентов у студентов-психологов.
3. Разработана и реализована тренинговая программа, направленная на развитие компонентов субъектности как профессионально важных качеств.
4. Оценена и подтверждена эффективность тренинговой программы.
5. Выявлены дальнейшие перспективы развития.

Методологическую основу исследования составили: системный подход к анализу психологических явлений (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов, Н. В. Поддубный); теоретические положения деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); концептуальные положения о субъекте деятельности и субъекте жизни, характеристиках субъектности личности (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, В. И. Слободчиков, В. А. Петровский).

В ходе проведенного исследования расширено и углублено понятие субъектности личности студентов-психологов на этапе обучения в ВУЗе. Выявлена структура субъектности личности студентов-психологов, условия её развития в процессе обучения в ВУЗе. Результаты,

полученные в процессе исследования, могут быть использованы для дальнейшей работы над исследованием субъектности личности студентов в процессе профессиональной подготовки.

Обобщение выделенных разными авторами [1; 2; 7; 8; 9; 10] первичных элементов структуры субъектности позволяет отнести к наиболее важным атрибутивным характеристикам личности студентов-психологов следующие: активность; креативность; целостность; самосознание; осознание собственной уникальности; автономность; независимость от других; понимание и принятие другого; неконформизм. Следовательно, можно сказать, что субъект, в рамках данной работы, — это студент-психолог, всегда неразрывно связан с другими людьми, но, в то же время, он внутренне независим, автономен, суверенен, несет интегративную функцию человека как деятеля.

Субъектогенез человека раскрывается в работе В. Селиванова [9]. Кратко характеризуя выделенные автором стадии развития субъектности, можно отметить, что первые четыре стадии развития субъектности закладывают основы для активного усвоения ребенком правил взрослой жизни, которые используют ориентирами в выборе социально одобренных способов взаимодействия. Тут развивается способность формировать свою точку зрения на ситуацию, умение аргументировать свою позицию, способность не соглашаться с навязанным мнением. Пятая стадия развития субъектности высвечивает те варианты развития автономности, которые будут характерны на следующих этапах жизненного пути. На шестой стадии развития субъектности, к которой относится и исследуемая нами личность студентов-психологов, развивается умение личности самостоятельно преодолевать жизненные трудности, регулировать свои отношения с близкими, жить в гармонии с ними. Человек, как субъект профессиональной деятельности, только начинает формироваться, а как субъект психической активности достигает вершины. На стадиях полноценной и воплощенной субъектности происходит актуализация личностного потенциала, который может выступать критерием психического здоровья, психологического благополучия. Автономность и самостоятельность достигается за счет формирования своей индивидуальности в процессе общения со значимыми другими. В то же время, низкий уровень полноценной и воплощенной субъектности можно считать индикатором потребности в психологической помощи, о чем свидетельствует психотерапевтическая практика. На стадии угасающей субъектности обостряются проблемы, имеющие проявление в дедифференциации и дезинтеграции.

Таким образом, для развития субъектности личности студентов-психологов психологические особенности представлены, в первую очередь, внутренним принятием студентами своей будущей профессии, положительным отношением к ней, потребностью в познании и интересом к ней, создание определенного образа профессии. Эффективность развития субъектности личности студента психолога значительно повышается в условиях, когда студенты анализируют значимость индивидуально-личностных качеств для выбранной профессии, строят модель будущей деятельности, определяют рациональные способы достижения своей профессиональной цели. Студенты, отчетливо осознающие цели обучения, задачи и требования будущей профессии, создают собственный образ себя как специалиста, в будущем более успешные в профессиональной сфере [3].

Следовательно, можно утверждать, что именно развитие субъектности личности студентов-психологов является одним из важнейших аспектов их профессионального становления. Развитая субъектность позволяет студентам-психологам приобретать индивидуальный стиль поведения, маркировку и защиту своих границ, поддержание равноправных отношений, самоопределение, рефлексивное осмысление и отделение собственных чувств и мыслей от чувств и мыслей других людей, обеспечивает независимость в принятии решений. Именно такие характеристики важны для личности студентов-психологов.

В структуру эмпирического исследования вошли: констатирующий и формирующий этапы эксперимента, количественный и качественный анализ результатов в экспериментальной и контрольной группах.

Нами были использованы следующие диагностические методики: опросник определения уровня субъектности (автор И. А. Серегина); опросник «Уровень развития субъектности личности» (автор М. А. Щукина); опросник «Уровень субъективного контроля» (авторы Е. Ф. Бажин, Н. А. Голицина); опросник рефлексивности (автор А. В. Карпов); опросник «Волевые качества личности» (автор М. В. Чумаков); тест на определение уровня самооценки (автор М. Соренсен); тест «Диагностика уровня эмпатических способностей» (автор В. В. Бойко).

Изучая уровень субъектности личности студентов на этапе констатирующего исследования, мы увидели, что уровень субъектности отражается в следующем процентном соотношении: 42,5 % имеют высокий уровень, что говорит о стабильной субъектной позиции в жизни, 40 % — средний, и 17,5 % низкий, что говорит о том, что данный процент исследуемых чаще ведут себя как объекты обстоятельств.

В ходе анализа локуса контроля группы студентов-психологов, было выявлено, что 55% имеют экстернальный локус контроля, что говорит о зависимости от внешних обстоятельств, в то время как 45 % имеют интернальный локус контроля, что значит, что они признают свою ответственность за события в жизни.

Изучая рефлексивность выбранной группы студентов-психологов, было выявлено, что 2,5 % имеют высокий уровень рефлексивности, что говорит о склонности к анализу своих действий; 72,5 % имеют средний уровень, что указывает на способность обдумывать свою деятельность, но не всегда в деталях; 25 % имеют низкий уровень, что говорит об их недостаточной склонности к саморефлексии.

В процессе анализа самооценки опрошенных студентов, было выявлено, что 20 % имеют хороший уровень самооценки, что говорит о уверенности в себе, 25 % имеют немного пониженный уровень, что говорит о некоторой нестабильности самооценки в ситуациях фрустрации, 45 % — умеренно пониженный, что указывает на частые сомнения в собственных достижениях, 10 % испытуемых имеют сильно пониженный уровень, что говорит о трудностях в коммуникации.

Исследуя эмпатические способности выбранной группы студентов-психологов было установлено, что высокий уровень по шкале эмпатии не имеют ни один из исследуемых, 40 % имеют средний уровень, что говорит о способности понимать собеседника, но не всегда, 50 % имеют низкий уровень, что указывает на сложности в установлении эмоционального контакта, 10 % имеют заниженный уровень эмпатии, что говорит о сложностях почти во всех случаях в установлении эмоционального контакта.

На основании полученных результатов, нами были выделены следующие области для развития: рефлексивность, автономность, локус контроля, самооценка, эмпатические способности и разработана тренинговая программа, проведённая в экспериментальной группе. Программа состояла из трёх занятий, проводившихся с периодичностью один раз в неделю, продолжительность каждого занятия составила два часа.

Первое занятие предназначалось для развития навыков рефлексии, а также формирования здоровой самооценки. Оно включало в себя теоретический блок по теме, а также практический, состоящий из следующих упражнений: упражнение на определение собственных ценностей, упражнение на вычисление навязанных ценностей, упражнение на тренировку рефлексивного процесса в виде таблицы.

Второе занятие было направлено на формирование автономности личности студентов, а также балансирование локуса контроля. Оно включало в себя теоретический блок по теме, а также практический, состоящий из следующих упражнений: упражнение на определение ответственности через собственную речь, упражнение на определение степени собственной ответственности в различных ситуациях, упражнение на встраивание границ. Упражнение на определение границ близости и влияния.

Третье занятие предназначалось для повышения уровня эмпатии, а также понимания роли эмпатии в установлении и поддержании благополучных взаимоотношений. Оно включало в себя теоретический блок по теме, а также практический блок, состоящий из следующих упражнений: упражнение на распознавание чувств, упражнение на распознавание состояний, упражнение на распознавание сигналов невербального языка.

При проведении занятий соблюдались следующие принципы: постоянство; конфиденциальность; активность; искренность в общении и право сказать «нет»; доверительный стиль общения; недопустимость оценочных суждений в отношении другого человека.

После проведённых тренинговых занятий был осуществлён контрольный диагностический срез.

В результате проведенного контрольного среза были отмечены положительные изменения в экспериментальной группе по выделенным шкалам, что подтверждает эффективность формирующего эксперимента.

Субъектность: низкий уровень понизился на 5 % (с 17,5 % до 12,5 %), средний уровень вырос на 5 % (с 40 % до 45 %), высокий уровень остался прежним (42,5 %). Контрольная группа показала минимальный рост.

Уровень субъективного контроля: экстернальный локус контроля понизился на 7,5 % (с 55 % до 47,5 %) за счёт повышения интернального локуса (с 45 % до 52,5 %). Контрольная группа показала снижение в экстернальном локусе и повышение в интернальном на 1,5 % (с 45 % до 46,5 %), что может быть обусловлено временным фактором: часть группы за прошедшее время с первого среза могла обрести новый опыт, влияющий на развитие интернального локуса контроля.

Рефлексивность: низкий уровень понизился на 12,5 % (с 25 % до 12,5 %), средний уровень вырос на 10 % (с 72,5 % до 82,5 %), высокий уровень вырос на 2,5 % (с 2,5 % до 5 %). В контрольной группе данный показатель не изменился.

Самооценка: сильно пониженный уровень остался прежним, 10 %, умеренно пониженный уровень снизился на 7,5 % (с 45 % до 37,5 %), немного пониженный уровень стало иметь на 5% больше исследуемых (с 25 % до 30 %), хороший уровень самооценки вырос на 2,5 % (с 20 % до 22,5 %). В контрольной группе данный показатель не изменился.

Эмпатия: заниженный уровень стали иметь на 2,5 % исследуемых меньше (с 10 % до 7,5 %), низкий уровень эмпатии уменьшился на 10% (с 50 % до 40 %), средний уровень эмпатии вырос на 10 % (с 40 % до 50 %), высокий уровень эмпатии вырос на 2,5 % (с 0 до 2,5 %).

В ходе проведенного исследования были выявлены ключевые психологические особенности развития субъектности личности у студентов-психологов на этапе их обучения в вузе. Результаты эмпирического анализа подтвердили, что формирующий эксперимент, направленный на развитие таких компонентов, как автономность, локус контроля, рефлексивность, самооценка и эмпатия, оказал положительное влияние на субъектность студентов.

Увеличение среднего уровня субъектности на 5 % в экспериментальной группе свидетельствует о том, что целенаправленная работа над «слабыми» компонентами субъектности действительно способствует их развитию.

Увеличение уровня субъективного контроля, рефлексивности и эмпатии также подтверждает эффективность работы, направленной на развитие самосознания и ответственности студентов за свои действия.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают важность системного подхода к обучению студентов-психологов, акцентируя внимание на развитии их субъектности как необходимого условия для успешной профессиональной деятельности. В дальнейшем рекомендуется продолжать работу в этом направлении, расширяя тренинговые программы и внедряя новые методики, направленные на развитие ключевых психологических качеств, способствующих формированию полноценной субъектности личности.

Заключение. В ходе проведенного исследования были выявлены ключевые аспекты развития субъектности личности студентов-психологов на этапе их обучения в вузе. Результаты эмпирического анализа подтвердили, что целенаправленная работа над такими компонентами, как автономность, локус контроля, рефлексивность, самооценка и эмпатия, оказывает положительное влияние на формирование субъектности. Увеличение среднего уровня субъектности на 5 % и увеличение показателей её компонентов в экспериментальной группе подчеркивает важность системного подхода к обучению будущих психологов.

Разработанная тренинговая программа, направленная на развитие профессионально важных качеств будущего психолога, показала свою эффективность.

Список цитируемых источников

1. *Рубинштейн, С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — М. : Наука, 1997. — С. 113—129.
2. *Абульханова-Славская, К. А.* О субъекте психической деятельности / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1973. — 287 с.
3. *Барабанова, В. В.* Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В. В. Барабанова, М. Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. — 2002. — № 5. — С. 28—41.
4. *Брушлинский, А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение : избранные психол. труды / А. В. Брушлинский. — М. : Изд-во ин-та практической психологии; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 392 с.
5. *Кумыкова, Е. В.* Принцип субъекта как основа психологического подхода к проблеме автономности личности // Психология человека в современном мире : Т. 1. Комплексный и системный подходы в исследованиях человека. Личность как субъект жизненного пути / под ред. С. Л. Журавлева, В. А. Барабанщикова, М. И. Воловиковой. — М. : Институт психологии РАН, 2009. — С. 210—212.
6. *Нартова-Бочавер, С. К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. — СПб. : Питер, 2008. — 400 с.
7. Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. — М. : ПЕР СЭ, 2002. — 368 с.
8. *Роменец, В. А.* Психология творчества / В. А. Роменец. — Киев : Лыбидь, 2001. — 288 с.
9. *Татенко, В. А.* Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. — Киев : Просвещение, 1996. — 404 с.
10. *Якиманская, И. С.* Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 176 с.

УДК 159.9.07

А. В. Подольская, Н. А. Ястреб

Вологодский государственный университет, Вологда, Российская Федерация

АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ВЕЖЛИВОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ ОПИСАНИЮ КОММУНИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

В статье авторы анализируют модели вежливости и их применение в педагогическом коллективе. Вежливость выступает ключевым регулятором поведения, способ-

ствующим гармоничному общению и эффективному взаимодействию. Рассматриваются различные подходы к определению вежливости, такие как речевые максимы, этические категории, оценка статуса и сохранение лица.

Ключевые слова: вежливость; основные модели вежливости; кросс-культурный анализ; ликоугрожающие акты; максимы.

Библиогр.: 15 назв.

A. V. Podolskaya, N. A. Yastreb
Vologda State University, Vologda, Russian Federation

ANALYSIS OF MODELS OF POLITENESS AND THE POSSIBILITY OF THEIR APPLICATION TO THE DESCRIPTION OF COMMUNICATION IN THE TEACHING STAFF

In the article, the authors analyze models of politeness and their application in the teaching staff. Politeness is a key regulator of behavior that promotes harmonious communication and effective interaction. Various approaches to the definition of politeness are considered, such as speech maxims, ethical categories, status assessment, and face preservation.

Key words: politeness; basic models of politeness; cross-cultural analysis; face-threatening acts; maxims.

Ref.: 15 title.

Введение. В современном мире, где межличностное взаимодействие играет ключевую роль в успешности любых социальных институтов, исследование моделей вежливости и их применения в педагогическом дискурсе становится особенно актуальным. Вежливость рассматривается как важнейший регулятор поведения человека в обществе, способствующий гармонизации общения и достижению эффективного социального взаимодействия.

Вежливость помогает поддерживать ровные и бесконфликтные отношения между участниками коммуникации. В педагогическом коллективе, где взаимодействие происходит на разных уровнях (преподаватель-преподаватель, преподаватель-студент, администрация-преподаватель), использование стратегий вежливости способствует созданию благоприятной образовательной среды.

Педагогический дискурс характеризуется наличием четкой социальной иерархии. Исследование стратегий вежливости в этом контексте помогает понять, как выбор той или иной модели поведения влияет на эффективность коммуникации и достижение целей участников.

Основная часть. Теории вежливости разрабатывались и изучались в рамках социологии, философии и лингвистики. В. А. Кондрашов определял вежливость как положительное моральное качество личности человека, характеризующее его поступки, поведение и отношение к другим людям с точки зрения гуманистических ценностей, признание человека высшей ценностью для других людей [1].

Джеффри Лич, британский лингвист, предложил принцип вежливости, который выражает некий эталон взаимного отношения собеседников друг к другу, который способствует успеху коммуникации [2]. Н. И. Формановская рассматривает вежливость как социально-культурный компонент общения [3]. Т. В. Ларина рассматривает вежливость как универсальную коммуникативную категорию, которая представляет собой систему национально-специфических стратегий поведения, направленных на гармоничное, бесконфликтное общение и соответствующих ожиданиям партнера [4].

Важной вехой в изучении моделей вежливости стала модель П. Грайса [5], которая вдохновила исследователей на размышления о том, какие стратегии нужно учитывать для понимания механизмов построения коммуникации. Грайс сформулировал общий принцип кооперации, согласно которому цель участников общения — достижение взаимопонимания. В работе «Логика и речевое общение» [5] он утверждает, что основу речевой коммуникации составляет готовность собеседников действовать в соответствии с принятой целью и направлением разговора. Социолингвист Р. Лакофф, предложила расширить принцип кооперации Г. П. Грайса правилами вежливости, которые предписывают удовлетворять потребности адресата: «излагай свои мысли ясно» и «будь вежлив» [6].

Теория вежливости П. Браун и С. Левинсона. Радикальный поворот в теоретических исследованиях вежливости произошел с появлением теории вежливости П. Браун и С. Левинсона [7]. Она опирается на понятие «лица» Э. Гоффмана и строится вокруг «ликоугрожающих актов» [8]. У Гоффмана под лицом понимается позитивный публичный образ, который человек проецирует в ситуации общения, демонстрируя социально одобряемые атрибуты [8]. Согласно Гоффману, человек стремится сохранить лицо в ситуациях социального взаимодействия. Это стремление связано с эмоциями: когда удаётся сохранить лицо, человек испытывает удовлетворение, однако «потеря лица» вызывает негативные эмоции.

Браун и Левинсон расширили это понятие и выделили два типа лица. «Позитивное» лицо включает социально одобряемые качества

человека, а «негативное» связано с личной территорией, границами личности и ее правом на самоопределение. В процессе коммуникации часто возникают ситуации, которые могут угрожать «позитивному» и «негативному» лицу как говорящего, так и слушающего. Эти действия получили название «ликуюгрожающих актов». Они делятся на четыре типа в зависимости от того, на какое из лиц направлена угроза. *Угроза позитивному лицу говорящего* проявляется, например, в извинениях или признании вины, когда говорящий пытается преуменьшить положительные качества других, нанося ущерб своему лицу. *Угроза негативному лицу говорящего* возникает при выражении благодарности или принятии предложений, создавая чувство долга и ограничивая свободу действий, что дестабилизирует его «негативное лицо». *Угроза позитивному лицу слушающего* связана с действиями говорящего, которые игнорируют чувства слушающего, например, критика, неодобрение или оскорбления. *Угроза негативному лицу слушающего* осуществляется с помощью речевых актов, которые ограничивают его свободу действий: приказы, просьбы, угрозы и даже комплименты, создающие чувство обязанности. П. Браун и С. Левинсон подчёркивают, что «ликуюгрожающие акты» не являются отклонением от коммуникационного процесса, а представляют собой его естественную часть.

На основании деления лица на позитивное и негативное можно выделить два типа вежливости. *Позитивная вежливость* направлена на поддержание лица человека, повышение его социального статуса и уверенности в себе. Она может проявляться в публичной похвале, поддержке, выражении согласия и других формах. Эта гиперстратегия используется для привлечения и приближения собеседника. *Негативная вежливость*, или вежливое невнимание, проявляется в признании и уважении границ, личной территории человека. Она проявляется в предоставлении человеку возможности высказывать свое мнение, распоряжаться своим временем, а также в невмешательстве в личное пространство человека. Эта гиперстратегия необходима для выражения уважения и независимости.

Теория Браун и Левинсона, по мнению ее авторов, является универсально применимой к различным типам сообществ. Данную модель вежливости можно использовать при описании коммуникация в педагогическом коллективе.

Позитивная и негативная вежливость в педагогическом коллективе. В. С. Лазарев определяет педагогический коллектив как «группу совместно работающих педагогов, имеющих общие образо-

вательные цели, достижение которых является для них также лично значимым, и реализующих структуру межличностных взаимоотношений и взаимодействий, способствующих достижению общих целей» [9]. Следовательно, межличностные отношения в педагогическом коллективе являются неотъемлемой частью и являются важным объектом исследования.

Чтобы более подробно использовать теорию Браун-Левинсона в описании коммуникаций, необходимо рассмотреть основные типы коммуникации в педагогическом коллективе.

Формальные коммуникации между педагогами представляют собой первоочередные необходимые взаимодействия, в основу которых заложены рабочие отношения. Здесь, при использовании теории Браун-Левинсона, в первую очередь стоит опираться на понятие «позитивного лица», поскольку в рабочих отношениях каждый человек хочет казаться наиболее приятным и не вызывать негативных эмоций, но данная стратегия далеко не всегда является конструктивной. Это связано с тем, что человек сам по себе существо эмпатичное и достаточно тонко чувствует эмоции. Поэтому при использовании извинений, благодарности, выражения чувства вины и других речевых актов, отсутствие искренности может стать угрозой одному из «лиц» слушающего или говорящего.

Неофициальные коммуникации, в частности, неформальные встречи, мероприятия и другие формы общения вне рамок рабочего процесса являются очень важным аспектом социализации личности, но в тоже время оказывает большое влияние на выстраивание границ между «личным» и «рабочим». Человек, постоянно находясь в разных социальных группах, выстраивает новые социальные связи и находит близких коллег и друзей. Наличие у педагога друга в педагогическом коллективе несет за собой не только позитивные, но и негативные последствия. Можно представить ситуацию, где два друга являются также директором и заместителем директора. В таком случае директор может столкнуться с ситуацией внутреннего конфликта ролей, если будет необходимость дать сложную задачу заместителю в момент тяжелой жизненной ситуации у него. В такой ситуации может произойти появление угроза их официальному «позитивному» и «негативному лицу» как директора, так и его заместителя. Это может выражаться в несогласии сотрудника, манипуляциях, приказе/просьбе со стороны начальника и многом другом. В данной ситуации главной угрозой состоит в том, что директору необходимо будет четко выдержать свое позитивное лицо, как начальнику, а не как другу.

Наиболее типичными угрозами позитивному лицу в педагогическом коллективе являются критика, неодобрение, обвинение, выговор, жалоба, насмешка и оскорбление. Например, после проведенного открытого урока педагоги анализируют работу коллеги и высказывают обратную связь. Она может быть, как конструктивной, так и деструктивной. В обоих форматах эта критика может заставить человека нервничать, переживать и испытывать другие негативные эмоции, что в свою очередь угрожает позитивному лицу педагога. Позитивная вежливость в педагогическом коллективе может проявляться в выражении одобрения и признания, в проявлении интереса к человеку и его работе, в проявлении уважения и поддержки.

Негативное лицо члена педагогического коллектива наиболее уязвимо в таких ситуациях, как оправдание, вынужденное обещание или предложение, приказ, зависть, гнев и недоверие. Например, директор приказывает всем работникам в субботу явиться на уборку территории вне зависимости от их планов на выходной. В такой ситуации педагог не может самостоятельно принимать решение о своем свободном времени и подчиняться приказу руководителя. Это выступает прямым нарушением личной границы и является угрозой негативному лицу человека. Негативная вежливость в педагогическом коллективе может проявляться в оскорблениях, игнорировании, комментариях о внешности человека, в приказном тоне, манипуляциях и психологическом влиянии, сплетнях и критике.

Заключение. Актуальность коммуникаций в педагогическом коллективе в современную эпоху требует от педагогов дополнительного внимания к тому, как эмоции и намерения могут искажаться при цифровом взаимодействии. Применение теории Брауна-Левинсона в этой области может не только обогатить понимание коммуникаций в образовательной среде, но и помочь в разработке эффективных стратегий взаимодействия, способствующих созданию более гармоничной и продуктивной атмосферы в педагогическом коллективе. Таким образом, осознание этих аспектов становится необходимым для успешного функционирования образовательной среды и поддержки ее участников в их профессиональной деятельности.

Список цитируемых источников

1. *Кондрашов, В. А.* Этика. Эстетика / В. А. Кондрашов, Е. А. Чичина. —Р-н/Д. : Феникс, 1999. — 512 с.

2. *Leech, G.* An anatomy of politeness in communication / G. Leech // International Journal of Pragmatics. — 2003. — Vol. 14. — P. 101—123.
3. *Формановская, Н. И.* Речевой этикет и культура общения / Н. И. Формановская. — М. : Высш. шк., 1989. — 156 с.
4. *Ларина, Т. В.* Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т. В. Ларина. — М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2009. — 512 с.
5. *Грайс, Г. П.* Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика / Г. П. Грайс. — Вып. 16. — М. : Прогресс, 1985. — 500 с.
6. *Lakoff, R.* Talking power / R. Lakoff. — New York : Basic Books, 1990. — 324 p.
7. *Brown, P.* Politeness: Some Universals in Language Usage / P. Brown, S. Levinson. — Cambridge : Cambridge University Press, 1987. — 345 p.
8. *Гоффман, Э.* Ритуал взаимодействия: очерки поведения лицом к лицу / Э. Гоффман. — М. : Смысл, 2009. — 319 с.
9. *Селюкова, Э. А.* Педагогический коллектив и развитие эго в процессе глобализации и конвергенции образования / Э. А. Селюкова // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — № 7. — С. 91—100.

УДК 159.9

В. В. Поведайло

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ЛИЧНОСТНАЯ УЯЗВИМОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ ТРАНЗИТИВНОГО ОБЩЕСТВА

В статье рассматривается феномен личностной уязвимости в контексте транзитивного общества. Раскрываются подходы к пониманию уязвимости в психологии, подчеркивается ее связь с социальными трансформациями. Анализируется влияние прекарности, социальной нестабильности и кризиса идентичности на формирование уязвимости. Описываются типы личностной уязвимости и внутренние и внешние факторы, способствующие их развитию. Подчеркивается роль разрушения институциональных опор и нормативной неопределенности в усилении уязвимости. Обосновывается значимость теоретического анализа данного феномена в условиях переходной эпохи.

Ключевые слова: личностная уязвимость; транзитивное общество; прекарность; идентичность; социальная нестабильность.

Библиогр.: 18 назв.

PERSONAL VULNERABILITY AS A PSYCHOLOGICAL PHENOMENON OF A TRANSITIVE SOCIETY

The article examines the phenomenon of personal vulnerability in the context of a transitive society. It outlines psychological approaches to understanding vulnerability and highlights its connection to social transformations. The impact of precarity, social instability, and identity crisis on the formation of vulnerability is analyzed. Types of personal vulnerability are described along with internal and external factors contributing to their development. The role of institutional erosion and normative uncertainty in exacerbating vulnerability is emphasized. The significance of a theoretical analysis of this phenomenon in the context of societal transition is substantiated.

Key words: personal vulnerability; transitive society; precarity; identity; social instability.

Ref.: 18 titles.

Введение. Актуальность теоретического анализа феномена личностной уязвимости в транзитивном обществе обусловлена глубокими социальными преобразованиями, сопровождающими переход от традиционных к постиндустриальным формам общественного устройства. Эти процессы сопряжены с нестабильностью, разрушением привычных ролевых структур, ростом неопределенности и снижением эффективности институтов социальной поддержки. В подобных условиях индивид все чаще сталкивается с чувством утраты контроля над жизнью, снижением устойчивости идентичности и необходимостью самостоятельно справиться с вызовами, которые ранее регулировались системой коллективных норм и ценностей. Повышение уровня личностной уязвимости становится следствием не только индивидуальных особенностей, но и макросоциальных процессов, порождающих ощущение внутренней нестабильности и социальной дезориентации.

С научной точки зрения, теоретическое осмысление уязвимости личности в контексте транзитивности представляет собой важную задачу, поскольку позволяет выявить фундаментальные механизмы адаптации индивида в условиях культурной, экономической и ценностной нестабильности. В условиях, когда личность вынуждена функционировать в среде с размытыми границами и неопределенными перспективами, особенно важно выявить, каким образом формируется ее уязвимость и какие ресурсы могут способствовать ее преодолению. Теоретическое изучение этого феномена способствует расширению понятийного

аппарата современной психологии личности, а также созданию оснований для прикладных интервенций, направленных на укрепление психологической устойчивости в эпоху социальных переходов.

Основная часть. Феномен личностной уязвимости в последние годы превратился в один из центральных объектов научного анализа в связи с нарастанием глобальной нестабильности, фрагментацией социальной реальности и углублением индивидуального кризиса. Эти тенденции обусловлены множеством разнонаправленных факторов — от экономических потрясений и политической турбулентности до ускорения культурных изменений и технологической перегрузки. Все это формирует состояние хронической неопределенности, в котором индивид оказывается лишен устойчивых ориентиров, затруднена опора на институциональные механизмы поддержки, а чувство контроля над собственной жизнью постепенно ослабевает [1].

Особое значение в данной связи приобретает трансформация социальной среды, сопровождаемая эрозией стабильных идентичностей, переходом от коллективных форм самореализации к индивидуализированным стратегиям выживания, а также распространением прекарных условий труда и жизни. Личность в таких условиях сталкивается с разрушением привычных сценариев социализации, что ведет к нарастанию тревожности, фрустрации, снижению субъективного благополучия и формированию стойкого ощущения внутренней незащищенности [2].

Особенно выражено данное явление в контексте транзитивного общества — специфической социальной фазы, характеризующейся неустойчивостью нормативных систем, сменой парадигм и разрушением предшествующих форм общественного устройства. В подобной структуре социума наблюдается ослабление институционального контроля, нестабильность правовых и экономических основ, снижение уровня социальной мобильности и доверия к власти. Новые формы социальной организации, находясь в стадии формирования, еще не способны полноценно компенсировать утрату прежних опор. Это приводит к возникновению «вакуумных зон» социальной неопределенности, где личность оказывается предоставленной самой себе без возможности четко определить свое место в социальной иерархии или долгосрочные жизненные перспективы [3].

Современная научная мысль отходит от ограниченно-клинической трактовки уязвимости, характерной для традиционных моделей психодиагностики, и все чаще определяет ее как комплексное, многослойное

образование. Оно включает в себя не только биологически и психодинамически обусловленную чувствительность к внешним воздействиям, но и такие компоненты, как недостаточность адаптивных стратегий, снижение резистентности к социокультурным вызовам, нестабильность идентичности, а также ослабленную способность к восстановлению личностной целостности после кризисов.

Таким образом, личностная уязвимость сегодня трактуется не изолированно, а в рамках междисциплинарного подхода, учитывающего неразрывную связь между внутренними психическими процессами и внешними социальными структурами. Она становится маркером того, насколько личность способна выстраивать эффективные механизмы совладания в условиях неопределенности, отсутствия стабильных ролевых моделей и разрушения культурных кодов. В этом смысле уязвимость выступает не только как симптом, но и как потенциальная точка роста, активизирующая процессы личностной трансформации и смыслообразования [4].

Сама по себе личностная уязвимость формируется как результат сложного взаимодействия внутренних психологических ресурсов индивида и внешнего социокультурного контекста, в котором он развивается и функционирует. Внутренние предпосылки уязвимости охватывают широкий спектр характеристик — от базового уровня тревожности, особенностей темперамента, способности к аффективной саморегуляции до когнитивной гибкости, зрелости Я-концепции и уровня развития рефлексивных способностей. Существенную роль играют также установки личности, стилевые особенности мышления, степень развитости механизмов психологической защиты и копинг-стратегий, определяющих способность к преодолению стрессовых воздействий и неопределенных ситуаций [4].

Наряду с этим, не менее значимыми являются экзогенные факторы, отражающие качество внешней среды и условия социальной реализации индивида. На формирование уязвимости оказывают влияние такие параметры, как уровень социальной поддержки (институциональной и межличностной), доступ к устойчивым жизненным траекториям, стабильность базовых социальных ролей и возможность интеграции в ценностную систему общества. Ключевым аспектом здесь выступает наличие или, напротив, дефицит коллективных смыслов, ролевых ожиданий и нормативных ориентиров, позволяющих личности формировать устойчивую идентичность и планировать будущее в рамках социально признанных моделей поведения [5].

В современной научной литературе подчеркивается, что личностная уязвимость значительно усиливается в контексте социальной дезориентации и кризиса смыслов. В ситуациях, где подрывается базовое доверие к социальным институтам, нарушается преемственность культурных норм и исчезает представление о предсказуемом будущем, личность оказывается в состоянии экзистенциальной неустойчивости. Это состояние сопровождается тревожностью, ощущением бессилия, внутренней растерянностью и снижением способности к целеполаганию. Особенно остро подобная уязвимость проявляется в транзитивных обществах, где одновременно происходят процессы десоциализации, фрагментации идентичности и разрушения привычных паттернов взаимодействия между индивидом и обществом [6].

Психологический смысл уязвимости заключается в повышенной чувствительности личности к внешним воздействиям, сниженной способности к адаптации и устойчивому функционированию в условиях нестабильной или угрожающей социальной среды. Уязвимая личность, как правило, характеризуется ограниченными ресурсами саморегуляции, дефицитом стратегий совладания, а также внутренней неготовностью к быстрой перестройке когнитивных и поведенческих схем в ответ на изменяющиеся обстоятельства. Такое состояние сопровождается ощущением утраты контроля над происходящим, снижением самооффективности, внутренней фрустрацией, а также переживанием социальной изоляции, неполноценности и отторжения со стороны социума [7].

В ситуации социальной турбулентности, вызванной глубинными трансформациями общественного уклада, эти индивидуальные проявления утрачивают свою уникальность и становятся частью широкой социальной динамики. Массовое распространение состояний тревожности, дезориентации, экзистенциальной неопределенности и утраты идентичности свидетельствует о том, что личностная уязвимость перестает быть исключением и становится нормативной реакцией на деструктивные изменения среды [8].

Особенно остро уязвимость проявляется в транзитивный период, когда общественные институты находятся в стадии перестройки, а прежние модели социальной интеграции — такие как устойчивые ролевые структуры, культурные каноны, механизмы поддержки и воспроизводства идентичности — оказываются под сомнением или окончательно утрачиваются. Личность, лишенная опоры на стабильную

социальную среду, оказывается в состоянии когнитивного и экзистенциального напряжения, которое порождает стойкое ощущение нестабильности, фрагментации «Я» и дефицита социальных смыслов [9].

Истоки концепта уязвимости берут свое начало в рамках гуманистической и экзистенциальной психологии, где это понятие первоначально связывалось с идеей открытости личности к переживаниям, способности к аутентичному самоисследованию и внутреннему росту. В трудах представителей гуманистического направления уязвимость рассматривалась не как слабость, а как необходимое условие формирования зрелой, интегрированной личности, способной к эмпатии, моральной ответственности и смыслообразованию. В экзистенциальной традиции — особенно в контексте идей тревоги, выбора, свободы и ответственности — уязвимость рассматривалась как фундаментальная черта человеческого существования, сопровождающая осознание конечности и неопределенности бытия [10].

Однако в условиях стремительно изменяющегося и нестабильного социального ландшафта это понятие приобрело новые акценты. В современном научном дискурсе уязвимость все чаще рассматривается как индикатор фрустрации базовых потребностей, социальной незащищенности и усиливающейся экзистенциальной тревоги. Это связано с тем, что личность все чаще сталкивается с реальностью, в которой традиционные формы стабильности — труд, семья, социальная принадлежность — утрачивают предсказуемость, а институциональные механизмы поддержки оказываются неэффективными.

В последние десятилетия все больше исследователей указывают на тесную взаимосвязь между уязвимостью и такими социально-психологическими феноменами, как прекарность — состояние постоянной социальной и экономической нестабильности; маргинализация — исключение индивида из значимых социальных связей; когнитивная перегрузка — следствие чрезмерного информационного давления в условиях цифровой среды; и разрушение идентичности — утрата целостного образа «Я» в условиях ценностного релятивизма и кризиса культурных ориентиров [11; 12].

Эти процессы усиливают внутренний конфликт между стремлением личности к автономии и стабильности — и невозможностью реализовать их в текущем социуме. Уязвимость, таким образом, перестает быть исключительно психологической константой и превращается в маркер социальной ситуации: индикатор степени разрыва между

личными ресурсами и общественными ожиданиями, между стремлением к самоопределению и невозможностью реализовать себя в условиях системной неопределенности.

Личностная уязвимость в наибольшей степени проявляется у тех категорий населения, которые систематически подвергаются воздействию изменяющихся жизненных обстоятельств и не имеют доступа к устойчивым формам социальной поддержки. К числу таких групп относятся молодежь, находящаяся на этапе формирования идентичности и профессионального самоопределения; пожилые люди, сталкивающиеся с утратой социальных ролей и изоляцией; женщины, совмещающие профессиональные и семейные обязанности в условиях гендерного неравенства; трудовые мигранты, испытывающие дефицит легитимных каналов интеграции; а также лица, занятые в нестабильных или низкооплачиваемых сферах экономики. Эти социальные группы особенно уязвимы к изменению внешней среды, поскольку обладают ограниченными возможностями влияния на условия своей жизни, а также ограниченным доступом к механизмам ресурсного восстановления [13].

Одним из наиболее значимых факторов, усиливающих состояние уязвимости, является подрыв доверия к базовым социальным институтам — таким как система образования, здравоохранения, правоохранительные органы, институты государственной власти и гражданского общества. Эти институты исторически выполняли функцию опоры и стабильности, обеспечивая нормативное поведение, справедливое распределение ресурсов и поддержание общественного порядка. Их дисфункция, формализованность или явная неэффективность способствуют росту внутренней неуверенности, ощущения социальной несправедливости и недоверия к будущему.

Потеря веры в институты приводит к тому, что личность лишается чувства защищенности и предсказуемости социальной среды. Нарушается базовое ощущение контролируемости жизни, а вместе с ним — и способность к долгосрочному планированию, выстраиванию смысловых перспектив и принятию стабильных решений. Это ведет к фрагментации идентичности, нарастанию тревожности, социальной апатии и формированию внутреннего убеждения в невозможности повлиять на собственную судьбу. В условиях транзитивного общества, где институты находятся в стадии реформирования, эта тенденция приобретает особую остроту, поскольку отсутствие новых надежных структур лишь усугубляет вакуум доверия и закрепляет уязвимость как постоянное состояние личности [14].

В условиях транзитивного общества вышеуказанные факторы личностной уязвимости многократно усиливаются за счет глубоких структурных изменений, происходящих на уровне общественных связей и культурных ориентиров. Одним из ключевых признаков этого переходного состояния является фрагментация социальных связей — ослабление горизонтальных и вертикальных форм солидарности, разрушение устойчивых ролевых ожиданий и снижение уровня коллективной вовлеченности. Личность, утратившая чувство принадлежности к социальным общностям, оказывается в состоянии социальной дезинтеграции, теряя возможность опираться на механизмы групповой идентификации и поддержку со стороны среды [15].

Параллельно с этим происходит интенсивная индивидуализация жизненных стратегий, предполагающая, что индивид несет единичную ответственность за свою судьбу, успех, самореализацию и благополучие. Эта тенденция, несмотря на иллюзию расширения свободы, приводит к нарастанию внутренних напряжений, поскольку в условиях нестабильности и неопределенности далеко не все обладают достаточными ресурсами для автономного и устойчивого построения жизненного пути. В результате личность оказывается в состоянии неопределенности, вынуждена постоянно адаптироваться, принимать решения без опоры на институциональные гарантии и предсказуемые социальные нормы [16].

Особую значимость в формировании уязвимости приобретает эрозия коллективных идентичностей. Такие формы принадлежности, как этническая, религиозная, профессиональная и семейная, ранее служившие устойчивыми основаниями для самоопределения, ныне утрачивают нормативную и эмоциональную значимость [17]. Эти идентичности больше не выполняют функцию интеграции и защиты личности от внешних стрессоров, так как-либо перестают быть социально признанными, либо размываются в условиях культурной глобализации и нормативного плюрализма. В то же время новые формы идентичности — цифровые, креативные, сетевые — еще не обладают институциональной легитимностью и не в состоянии полноценно заменить прежние устойчивые опоры.

Подобная ситуация приводит к образованию психосоциального вакуума — состояния, при котором отсутствуют как традиционные системы социальной поддержки, так и сформированные механизмы новых ролевых и ценностных ориентаций [18]. В этом вакууме личность оказывается предоставленной самой себе, сталкиваясь с необхо-

димостью самоопределения в условиях неопределенности, дефицита признания и постоянного давления на уровне ожиданий. В таких обстоятельствах уязвимость перестает быть исключением и становится неотъемлемым компонентом повседневного жизненного опыта, отражая обостренную чувствительность к социокультурным и экономическим вызовам транзитивного мира.

Заключение. Таким образом, личностная уязвимость в современных условиях — это не только индикатор психической нестабильности или результата негативного опыта, но и системный ответ личности на меняющийся мир. Она выступает маркером недостаточной адаптированности как отдельных индивидов, так и общества в целом к условиям переходного периода, в которых ценности, нормы и ресурсы подвержены пересмотру и трансформации. Углубленный анализ данного феномена необходим не только для понимания индивидуальных адаптационных механизмов, но и для выработки эффективных форм психологической и социальной поддержки в эпоху неопределенности.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке БРФФИ в рамках проекта на тему «Экзистенциальные ценности современной молодежи в транзитивном мире с учетом психологических, социокультурных и региональных детерминант» (ДоговорГ25М-067).

Список цитируемых источников

1. *Ненашева, М. В.* Феномен жизнестойкости в контексте глобальных вызовов современности / М. В. Ненашева // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: «Гуманитарные и социальные науки». — 2022. — Т. 22, № 5. — С. 69—77.
2. *Кобзева, О. В.* Феномен идентичности в психологии / О. В. Кобзева // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 58-2. — С. 332—335.
3. *Попов, В. В.* Транзитивное общество: опыт концептуализации / В. В. Попов, О. А. Музыка, С. А. Киселев // Международный научно-исследовательский журнал. — 2016. — № 12-2 (54). — С. 159—161.
4. *Несмеянова, С. Э.* Концепция уязвимости отдельных групп лиц: международный и национальный опыт / С. Э. Несмеянова, Е. Г. Калинина // Российское право: образование, практика, наука. — 2017. — № 4 (100). — С. 7—12.
5. *Черноусова, Т. В.* Стратегии проживания ситуации неопределенности как предмет социально-психологического анализа / Т. В. Черноусова // Психология человека в образовании. — 2022. — Т. 4, № 4. — С. 421—434.
6. *Клейберг, Ю. А.* Десоциализация и дегуманизация личности в ситуации социальной турбулентности: психолого-девиантологический дискурс / Ю. А. Клейберг // Вестник Краснодарского университета МВД России. — 2017. — № 1 (35). — С. 150—158.

7. Гусейнов, А. Ш. Толерантность к неопределенности как регулятор субъектной активности личности / А. Ш. Гусейнов // Общество: социология, психология, педагогика. — 2018. — № 12. — С. 127—130.

8. Щекотин, Е. В. Онтология "турбулентного социума": понятия и принципы / Е. В. Щекотин // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. — 2015. — № 12 (62), Ч. IV. — С. 210—212.

9. Сикорская, Л. Е. Кризис институтов социализации современной молодежи / Л. Е. Сикорская // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика». — 2009. — Т. 15, № 4. — С. 258—265.

10. Гришина, Н. В. Экзистенциальная психология: поиск пути / Н. В. Гришина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. — 2012. — № 2. — С. 60—67.

11. Марцинковская, Т. Д. Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития / Т. Д. Марцинковская // Консультативная психология и психотерапия. — 2019. — Т. 27, № 3. — С. 77—96.

12. Шевченко, И. О. От прекаризации занятости – к прекаризации жизни? / И. О. Шевченко, П. В. Шевченко // Социологические исследования. — 2022. — № 7. — С. 63—75.

13. Эксклюзия как критерий выделения социально уязвимых групп населения / А. А. Шабунова [и др.] // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. — 2016. — № 2 (44). — С. 29—47.

14. Черкесов, Б. А. Формирование личности в условиях социальной нестабильности / Б. А. Черкесов, О. Б. Лобода // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2014. — № 4. — С. 194—198.

15. Белоброва, О. Д. Социальная фрагментация как сущностный феномен дифференциации / О. Д. Белоброва // PolitBook. — 2016. — № 4. — С. 56—64.

16. Маринов, М. Б. Влияние социальной индивидуализации на стратегию жизни личности / М. Б. Маринов // Социально-гуманитарные знания. — 2008. — № 4. — С. 249—254.

17. Симонян, Э. Г. Кризис коллективной идентичности и культурная травма / Э. Г. Симонян // Социально-гуманитарные знания. — 2019. — № 4. — С. 172—178.

18. Лысенкова, Е. А. Экзистенциальный вакуум как психологический феномен / Е. А. Лысенкова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. — 2011. — № 2. — С. 255—259.

УДК 159.9

К. А. Подлипская, И. Л. Кишея

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена изучению особенностей переживания одиночества в подростковом возрасте. Рассматриваются подходы российских психологов к пониманию феномена одиночества, его виды и влияние на личностное развитие подростков.

Представлены результаты эмпирического исследования, выявляющего глубину и типы одиночества у учащихся 6—8 классов. Отмечается необходимость психологической поддержки подростков для успешной социальной адаптации. Делается вывод о двойственной роли одиночества в развитии личности.

Ключевые слова: одиночество; подростковый возраст; психологическая поддержка; социализация; эмоциональное развитие.

Библиогр.: 12 назв.

K. A. Podlipskaya, I. L. Kisheya

Baranavichi State University, Baranavichi, Belarus

FEATURES OF THE EXPERIENCE OF LONELINESS IN ADOLESCENCE

The article examines the peculiarities of experiencing loneliness during adolescence. It analyzes Russian psychologists' approaches to understanding loneliness, its types, and its impact on adolescent personality development. The results of an empirical study identifying the depth and types of loneliness among 6th–8th grade students are presented. The necessity of psychological support for successful social adaptation is emphasized. The dual role of loneliness in personality development is concluded.

Key words: adolescence; loneliness; socialization; emotional development; psychological support.

Ref.: 12 titles.

Введение. В условиях стремительного развития цифровых технологий наблюдается глобальная трансформация социальных взаимодействий. Интернет-платформы, социальные сети, онлайн-шопинг и виртуальные игры стали неотъемлемой частью повседневной жизни, постепенно вытесняя традиционные формы общения. Цифровая среда предлагает мгновенный доступ к информации, развлечениям и коммуникации, однако параллельно снижает потребность в непосредственном контакте между людьми. Это способствует ослаблению социальных связей в реальной жизни, формируя новую модель поведения, в которой виртуальное взаимодействие преобладает над живым.

Особенно остро влияние цифровизации проявляется в подростковом возрасте — ключевом периоде психосоциального развития. В это время происходят глубокие биологические, когнитивные и эмоциональные изменения, сопровождающиеся активным поиском идентичности и места в социуме. Подростки остро нуждаются в признании и принятии со стороны сверстников, однако не всегда находят достаточную поддержку в реальном окружении. Конфликты с родителями,

трудности в общении, страх отвержения и социальной оценки могут провоцировать чувство изоляции. В таких условиях виртуальная среда становится альтернативным пространством для самореализации, позволяя компенсировать дефицит общения. Однако, несмотря на кажущуюся гиперсвязанность в соцсетях, многие подростки сталкиваются с усилением чувства одиночества, поскольку онлайн-коммуникация не всегда обеспечивает глубину и эмоциональную насыщенность реальных отношений.

Таким образом, проблема переживания одиночества в подростковом возрасте приобретает особую актуальность в контексте цифровизации общества. Исследование данного феномена необходимо для понимания механизмов его возникновения, а также разработки стратегий психологической поддержки, направленных на гармонизацию онлайн- и оффлайн-взаимодействий.

Основная часть. Рассмотрим и проанализируем подходы к изучению данного феномена в российской психологии.

И. С. Кон подробно анализировал феномен одиночества [1]. Автор подчеркивал, что одиночество — это не просто физическое отсутствие контактов с другими людьми, а состояние, возникающее из-за дефицита эмоциональной связи и недостатка значимых отношений.

И. С. Кон считал, что ощущение одиночества может возникать даже у человека, находящегося в окружении других людей, если его потребности в эмоциональном общении и поддержке не удовлетворяются. Одиночество — это не столько отсутствие контактов, сколько отсутствие доверительных отношений и значимой близости.

Р. С. Немов в своих работах рассматривал одиночество как сложное психологическое явление, тесно связанное с эмоциональными и личностными переживаниями человека [2]. Он подчеркивал, что одиночество — это состояние, характеризующееся чувством оторванности и изоляции, которое не всегда вызвано отсутствием контактов с людьми, но часто связано с качеством этих связей и субъективным ощущением отверженности.

Для Р. С. Немова одиночество — это не только индивидуальный опыт, но и социально-обусловленный процесс, связанный с культурными и межличностными факторами.

С. Г. Корчагина в своих исследованиях выделяет несколько типов одиночества, сосредотачиваясь на их психологических характеристиках и причинах [3]. В её подходе одиночество не ограничивается

одним негативным аспектом, а рассматривается как сложное многоуровневое явление, включающее динамические состояния идентификации и отчуждения.

С. Г. Корчагина различает несколько видов одиночества:

1. *Диффузное одиночество*: возникает при попытке человека найти подтверждение своей значимости в отношениях, но при этом общение остаётся поверхностным.

2. *Отчуждающее одиночество*: проявляется в виде тревожности, низкой эмпатии и неспособности к установлению глубоких связей.

3. *Диссоциированное одиночество*: характеризуется резкими сменами идентификации и отчуждения, когда человек сначала сливается с другим, а затем отстраняется от него.

А. В. Мудрик, рассматривает одиночество как нормальный и даже необходимый этап социализации подростка [4]. По его мнению, временные периоды одиночества стимулируют осознание подростком своей индивидуальности, побуждают к внутреннему анализу, развитию рефлексии и самопознанию. Однако если одиночество становится хроническим, оно может привести к дезадаптации, отчуждению и внутренней изоляции. Автор выделяет такие факторы риска одиночества, как недостаток общения в семье, конфликтность ближайшего окружения, а также неудовлетворённость отношениями со сверстниками.

Н. Е. Щуркова в своих исследованиях акцентирует внимание на роли социальной среды в формировании и переживании одиночества подростком [5]. Она указывает, что успешная социализация напрямую зависит от наличия поддерживающей среды — как в семье, так и в школе. Отсутствие доверительных отношений с родителями и учителями, недостаток признания в группе сверстников усиливают ощущение изолированности. Автор подчёркивает, что подростки с дефицитом навыков эффективной коммуникации и с низкой социальной активностью особенно уязвимы к переживанию одиночества.

Важное место в понимании феномена одиночества занимает исследование И. В. Дубровиной, которая связывает его с особенностями эмоционального развития подростка [6]. По её мнению, одиночество у подростков часто является следствием кризиса самооценки, возникающего на фоне поиска личностной идентичности. Негативное отношение к себе, неуверенность в своих силах, завышенные ожидания от окружающих могут усиливать чувство одиночества даже при внешне благополучных социальных контактах. Автор подчёркивает, что переживание одиночества может быть также связано с нарушением

внутренней целостности образа «Я», когда подросток испытывает внутренние противоречия, не находя поддержки ни в себе, ни в окружении.

Также важно отметить подход Л. И. Божович, которая рассматривала одиночество как часть возрастного кризиса подростничества [7]. По её мнению, переживание одиночества связано с потребностью в обособлении, формировании самостоятельного «Я». В определённой степени стремление к уединению в подростковом возрасте является нормой развития, однако при неблагоприятных социальных условиях оно может переходить в болезненные формы отчуждённости.

Ю. М. Швалб рассматривал одиночество через призму экзистенциальной психологии, связывая его с кризисом смысла жизни и утратой значимых ориентиров. В его работах подчёркивается, что одиночество — это не просто дефицит общения, а глубокое переживание экзистенциальной пустоты, когда человек ощущает себя оторванным не только от других, но и от собственных жизненных целей.

Автор выделял два ключевых аспекта одиночества:

1. Когнитивный — осознание несоответствия между желаемым и реальным уровнем социальных связей.

2. Эмоциональный — переживание тоски, покинутости, ненужности.

Он также отмечал, что одиночество может быть конструктивным (стимулирующим самоанализ и личностный рост) и деструктивным (ведущим к депрессии и социальной дезадаптации) [8].

О. В. Данчева изучала одиночество в контексте социальной психологии, уделяя особое внимание межличностным отношениям и коммуникативным барьерам. В её исследованиях одиночество рассматривается как следствие нарушенной социальной интеграции, когда человек не может занять желаемую позицию в группе или обществе.

Автор выделяет следующие факторы, усиливающие одиночество:

– Низкая социальная компетентность (неумение выстраивать доверительные отношения).

– Завышенные ожидания от других (идеализация отношений, ведущая к разочарованию).

– Социальные стереотипы (например, представление о том, что «быть одному — значит быть неудачником»).

Она также подчёркивала, что одиночество может быть ситуативным (временным) и хроническим (устойчивым), причём последнее требует психологической коррекции [9].

Таким образом, в российской психологии одиночество понимается как сложный психологический феномен, связанный с личностными особенностями, социальной адаптацией и условиями развития. Важно подчеркнуть, что одиночество может выполнять как негативную, так и позитивную роль: с одной стороны, способствовать личностному росту и самопознанию, а с другой — приводить к дезадаптации и психологическим трудностям при отсутствии поддержки и понимания со стороны значимых взрослых и сверстников.

Научная новизна исследования: систематизированы научные подходы по изучению феномена «одиночество». Обновлено и конкретизированы эмпирические данные о переживании чувства одиночества в подростковом возрасте

Цель исследования: выявить особенности переживания одиночества в подростковом возрасте.

В связи с обозначенной целью были определены следующие задачи: рассмотреть и систематизировать подходы к изучению одиночества в российской психологии, определить виды и степень переживания одиночества у подростков.

Объектом исследования выступает феномен «одиночества».

Методы исследования: теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, метод тестирования, методы математической и статистической обработки данных.

Были использованы следующие *методики:* опросник «Одиночество» С. Г. Корчагиной, опросник для определения вида одиночества С. Г. Корчагиной.

Базой для исследования выступила ГУО «Средняя школа №19 г. Барановичи», Республика Беларусь. Выборку составили 60 человек, учащиеся 6—8 классов, в возрасте 12—15 лет (30 девочек, 30 мальчиков).

Результаты исследования показывают, что для 60 % подростков (32 % — не переживают одиночества вовсе, 28 % — переживают его неглубоко) характерно отсутствие выраженного чувства одиночества. Это свидетельствует о том, что для большинства подростков типичны активная жизненная позиция, самоуверенность, общительность и инициативность. Эти качества помогают им успешно справляться с потенциальными негативными переживаниями, связанными с одиночеством, и способствуют эффективной социализации и личностному развитию.

Подростки с более глубокими уровнями переживания одиночества (40 % в сумме — 24 % глубоко и 16 % очень глубоко) испытывают потребность в поддержке и понимании со стороны значимых людей. Это особенно важно для тех, у кого одиночество принимает формы

отчуждения или дезориентации в межличностных отношениях, что может привести к трудностям в социальной адаптации, снижению уровня самооценки и формированию чувства собственной неполноценности. Такие подростки особенно уязвимы к развитию тревожных и депрессивных состояний, что требует внимания со стороны педагогов, психологов и родителей.

Таким образом, в подростковом возрасте одиночество может проявляться по-разному: для кого-то оно становится временным состоянием, с которым они успешно справляются, а для других может стать причиной эмоциональных и социальных трудностей, препятствуя гармоничному развитию личности.

Для определения глубины переживания одиночества и его видов использован опросник С. Г. Корчагиной, в котором выделяются три вида одиночества:

1. Диффузное одиночество переживает большинство подростков — 55 %. Их отличает подозрительность в межличностных отношениях и сочетание противоречащих личностных и поведенческих характеристик: сопротивление и приспособление в конфликтах; наличие всех уровней эмпатии; возбудимость, тревожность и эмотивность характера, коммуникативная направленность. При этом подростки проявляют стремление к социальным контактам, несмотря на внутренние барьеры, что свидетельствует о сохранении у них потенциальных возможностей для успешной адаптации.

2. Отчуждающее одиночество характерно для 25 % подростков. Оно проявляется в высокой возбудимости, тревожности, циклотимности характера, низкой эмпатии, противоборстве в конфликтах, выраженной неспособностью к сотрудничеству, подозрительности и зависимости в межличностных отношениях. Эти подростки часто испытывают трудности в установлении доверительных связей и нуждаются в целенаправленной психологической поддержке, направленной на развитие навыков эмпатии, уверенности и сотрудничества.

3. Диссоциированное одиночество обнаруживается у 20 % подростков. Оно характеризуется сменой этапов полной идентификации с другим человеком и последующего резкого отчуждения от него. Сначала подросток отождествляет себя с другим, принимая его образ жизни, безгранично доверяет ему «как самому себе», но затем резко отстраняется, разрывая эмоциональную связь. Это поведение может отражать нестабильную самооценку, внутренние противоречия и дефицит позитивной самоидентификации.

Выявленные типы одиночества у подростков подтверждают важность программ психологической поддержки, направленных на улучшение эмоциональной устойчивости и развития социальных навыков. Такие программы могут включать тренинги уверенности в себе, коммуникативные тренинги, групповую терапию и консультации, направленные на развитие самопонимания, навыков взаимодействия и эмпатии.

Несмотря на необходимость поддержки, подростки, испытывающие диффузное или неглубокое одиночество, могут воспринимать своё состояние как естественную часть процесса взросления. Одиночество для них может становиться внутренним ресурсом для самопознания и саморазвития, пространством для осмысления своих целей, ценностей и желаний. Это свидетельствует о формировании личностной зрелости, эмоциональной гибкости и способности к автономии, что способствует развитию психологической устойчивости и позитивной адаптации к изменяющимся условиям социальной среды.

Заключение. Таким образом, одиночество в подростковом возрасте представляет собой многогранный феномен, который может иметь как негативные, так и позитивные последствия для личностного развития. Результаты исследования показывают, что для большинства подростков характерно отсутствие выраженного чувства одиночества, что связано с активной жизненной позицией и развитыми социальными навыками. Вместе с тем, у значительной части подростков выявлены глубокие переживания одиночества, требующие внимания со стороны педагогов, психологов и родителей для предотвращения возможных нарушений социальной адаптации и эмоционального благополучия.

Выявленные типы одиночества (диффузное, отчуждающее и диссоциированное) указывают на необходимость дифференцированного подхода к профилактике и коррекции эмоциональных трудностей подростков. Программы психологической поддержки, направленные на развитие эмпатии, уверенности в себе, навыков общения и самопонимания, способны не только снижать негативное влияние одиночества, но и превращать его в ресурс личностного роста, способствуя формированию зрелой и устойчивой личности.

Список цитируемых источников

1. *Кон, И. С.* Многоликое одиночество / И. С. Кон // Знание — сила. — 1986. — № 12. — С. 42.
2. *Немов, Р. С.* Психология / Р. С. Немов. — М. : Просвещение, 1994. — 512 с.
3. *Корчагина, С. Г.* Психология одиночества : учеб. пособие / С. Г. Корчагина. — СПб. : Изд-во МПСИ, 2008. — 228 с.

4. *Мудрик, А. В.* Социализация человека : учеб. пособие / А. В. Мудрик. — М. : Академ. проект, 2005. — 304 с.
5. *Щуркова, Н. Е.* Педагогика: личностно-ориентированное образование / Н. Е. Щуркова. — М. : Академия, 2004. — 352 с.
6. *Дубровина, И. В.* Психология развития школьника / И. В. Дубровина. — М. : Академия, 2004. — 288 с.
7. *Божович, Л. И.* Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. — М. : Просвещение, 1968. — 464 с.
8. *Швалб, Ю. М.* Психология одиночества / Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. — Киев : Наукова думка, 1991. — 168 с.
9. *Данчева, О. В.* Одиночество как социально-психологический феномен / О. В. Данчева. — М. : Ин-т психологии РАН, 1992. — 120 с.

УДК: 159.922.736.4

А. Г. Попко

Дворец детского творчества г.Барановичи, Барановичи, Беларусь

РЕПЕРТУАР СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАНИЯ ЛИЧНОСТИ С ТРУДНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СИТУАЦИЯМИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье поднимается проблема совладающего поведения младших школьников. Описываются подходы к пониманию совладания в психологии, факторы выбора стратегий совладания. Приводятся критерии трудной жизненной ситуации и ее виды, а также виды трудных жизненных ситуаций, типичные для младшего школьного возраста. Раскрываются результаты эмпирического исследования склонности младших школьников к применению стратегий совладания. Отражается специфика в совладании у мальчиков и девочек подросткового возраста.

Ключевые слова: совладание; совладающее поведение; стратегии совладания; трудные жизненные ситуации; младший школьный возраст.

Библиогр.: 13 назв.

A. G. Popko

Palace of Children's Creativity of Baranovichi, Baranovichi, Belarus

REPertoire OF COPING STRATEGIES FOR AN INDIVIDUALS WITH DIFFICULT LIFE SITUATIONS IN PRIMARY SCHOOL AGE

The article raises the problem of coping behavior of primary school students. It describes approaches to understanding coping in psychology, factors in choosing coping strategies. It provides criteria for a difficult life situation and its types, as well as types of difficult life

situations typical for primary school age. It reveals the results of an empirical study of the tendency of primary school students to use coping strategies. It reflects the specifics of coping in adolescent boys and girls.

Key words: coping; coping behavior; coping strategies; difficult life situations; primary school age.

Ref.: 13 titles.

Введение. Актуальность исследования определяется необходимостью целенаправленного формирования у младших школьников общепринятых моделей поведения в современных социально-экономических условиях посредством развития совладающего поведения, которое обеспечивает сохранение продуктивности и психологического здоровья в трудных жизненных ситуациях [1]. Изучение стратегий совладания личности с трудными жизненными ситуациями в младшем школьном возрасте будет способствовать решению проблем регуляции эмоционального состояния и социальных взаимоотношений, сохранению психологического здоровья личности.

Изучением совладающего поведения занимались зарубежные ученые: Р. Лазарус, Л. Мерфи, М. Паркер, И. Паулхан, С. Фолкман, З. Фрейд, Н. Хаан и др. [1–2; 3; 4]. Основные аспекты проблемы совладающего поведения рассматриваются в работах таких ученых, как: Л. И. Анцыферова, Т. Г. Бохан, Л. С. Выготский, Л. А. Китаев-Смык, В. А. Ташлыков, В. М. Ялтонский и др. [1; 5]. Современные исследования российских и белорусских ученых направлены на разработку методов психологической коррекции неадаптивных копинг-стратегий у лиц со склонностью к нарушению пищевого поведения, изучение совладающего поведения педагогов как фактора профессиональной деятельности, основных научных подходов к пониманию копинг-поведения и т. п. [6; 7; 8; 9; 10].

Следует отметить, что в зарубежной психологической литературе проблема выхода личности из негативных ситуаций описывается с применением термина “coping”. Впервые термин “coping” (в русском переводе — «совладание», «преодоление») был использован Л. Мэрфи в 1962 г. при исследовании способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития. Он определил соотношение между копинг-поведением и индивидуально-типологической спецификой личности и предыдущим опытом совладания с возникающим стрессом. Дополнительно он выделил два компонента копинга: поведенческий и когнитивный. Далее термин использовал Р. Лазарус применительно к исследованию проблем стресса, трудных жизненных ситуаций, неблагоприятных жизненных событиями и путей выхода из них [1; 3].

В отечественной психологии копинг представляется как совладание, адаптивное, совладающее поведение, или психологическое преодоление. Психологи и психотерапевты различают «купирование стресса» (Л. А. Китаев-Смык), «преодоление» (В. А. Бодров), совладание (Л. И. Анцыферова, Т. Л. Крюкова) [1; 2]. В данном исследовании мы используем оба термина как синонимы. Таким образом, под совладающим поведением или копинг-поведением мы будем понимать осознанное поведение, направленное на изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей человека в сложных жизненных ситуациях.

Основная часть. В настоящее время в психологической науке можно выделить ряд концептуальных подходов к содержанию понятия «копинг» [10]. Первый подход, развиваемый в русле психоаналитического направления (В. Вайан, К. Меннингер, Р. Уэйтт, Н. Хаан), изучает копинг-стратегии как один из возможных способов психологической защиты, применяемый для уменьшения психического напряжения. Представители второго подхода (Дж. Х. Амирхан, Д. Бирн, Х. В. Крон, Р. Н. Моос) основываются на диспозиционных концепциях личности и рассматривают копинг в контексте черт личности как устойчивый стиль реагирования индивида на стрессовые события. Согласно третьему подходу, разработанному (Р. Лазарус и С. Фолкман), копинг представляет собой динамический процесс и рассматривается как когнитивные и поведенческие усилия личности, направленные на снижение влияния стресса (ситуационный или транзакционный подход) [1; 3; 10].

Имеющиеся современные исследования позволяют выделить следующие отличительные особенности совладающего поведения:

- сознательное поведения, ориентированного на активность взаимодействия с возникшей ситуацией — обеспечение изменения ситуации или адаптация к ней;
- наличие жизнеспособного психологического ресурса [6; 8; 9; 10].

Очевидно, что в различные этапы жизнедеятельности индивидом могут быть выбраны различные «совладающие опоры». При этом взросление, развитие саморегуляции и самопознания приводит к изменению непосредственного совладания в направлении повышения его субъектности. Особенности совладания меняются в ходе развития стрессового случая. У совладающего поведения есть своя динамика. Оно может меняться в ходе смены требований по ситуации к индивиду или из-за непосредственных изменений субъекта в рамках отдельного случая [1].

Эффективность той или иной стратегии совладания зависит как от особенностей текущей ситуации, так и от имеющихся личностных ресурсов. Поэтому говорить об адаптивности либо дезадаптивности определённых копинг-стратегий некорректно. Стратегии, эффективные в одной ситуации, могут быть неэффективными и даже приносить вред в другой ситуации. Кроме того, эффективность определения стратегии преодоления стресса зависит не только от реальной ситуации, но и от её когнитивной оценки субъектом. Поэтому ещё один важный параметр соответствия между преодолением и ситуационными оценками — воспринимаемый контроль над ситуацией

Согласно Р. Лазарусу, существует несколько наиболее часто применяемых копинг-стратегий: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка [3]. Стоит заметить, что в основном копинг-стратегии исключают друг друга, но временами они так же могут успешно дополнять себя. Не случайно исследования показывают, что каждый второй человек, оказавшийся в трудной ситуации, использует одновременно несколько стратегий совладания.

В современном этапе активно разрабатывается новый подход к анализу совладающего поведения как поведения субъекта, детерминированного рядом факторов: диспозиционными (личностными), динамическими (ситуационными), социокультурными (экологическими) и регулятивными [8]. С точки зрения психологии субъекта, различная степень осуществления собственных планов связана с различной мерой активности, интегративности и самоопределения личности как субъекта деятельности и жизни. Становление копинг-поведения определяется не только возрастным фактором, но и особенностями психического (умственного, личностного и эмоционального) развития личности (Р. М. Грановская, Е. В. Куфтяк, И. М. Никольская, А. В. Смирнова и др.) [9; 10].

Таким образом, совладающее поведение представляет собой целенаправленное социальное поведение, позволяющее человеку при помощи осознанных стратегий действий разрешать трудные жизненные ситуации способами, адекватными личностным особенностям и сложившимся ситуациям. Трудная жизненная ситуация представляет собой ситуацию, объективно нарушающую жизнедеятельность личности по различным причинам. К трудным жизненным относят: экстремальные, трудные, напряженные, кризисные ситуации, а также

критические поворотные и травматические события. Трудные жизненные ситуации характеризуются общими (значимость, беспокойство, повышенные затраты собственных ресурсов) и частными (неподконтрольность, неопределенность ситуации, необходимость быстрого регулирования, затруднения в прогнозировании, трудности принятия решения, оценка собственных знаний и опыта как недостаточных) признаками.

В данном контексте критерии эффективности стратегий совладания зависят от типа трудной ситуации, с которой сталкивается человек. Восприятие ситуации субъектом, по мнению Е. В. Битюцкой, интерпретация и отношение к ней определяется как «когнитивное оценивание». При этом подчеркивается, что именно субъективная оценка ситуации (а не объективные события) влияет на выбор стратегии совладающего поведения [11, с. 88—92].

Отсюда, различают следующие виды трудных жизненных ситуаций и применяемые при этом стратегии совладания:

1. Ситуации причинения вреда или угроза благополучию личности. Типами успешного совладания в данных условиях являются варианты реализации стратегии сопротивления и преобразования обстоятельств как единственно релевантной цели достижения благополучия личности.

2. Ситуации потери, утраты благ личности и значимых объектов (случаи потери близких людей, случаи инвалидности, выхода на пенсию, эмиграции и потери прочих значимых для субъекта жизненных благ). Требуют от субъекта адаптации к новым условиям жизни без значимого объекта в ходе переосмысления происходящего и своего места в нем, переструктурирования образов себя и мира. Стадиальность переживаний утраты как процесса совладания отражает внешнюю картину этапов внутренних преобразований личности.

3. Ситуации неопределенности, в ходе которых субъект может испытывать недостаток в ориентировочной основе своих действий и решений (информационная неопределенность, затруднения в поиске решений, конфликт амбивалентного выбора и др.). Такие ситуации ставят перед субъектом специфичные задачи двоякого рода: создание необходимой определенности (поиск решений, выбор и т. п.) и при невозможности реализации данной стратегии включение защитных процессов избегающего характера [12, с. 247—249].

Трудными жизненными ситуациями в младшем школьном возрасте, как отмечается в работах Н. В. Ивановой, Е. В. Минаевой, О. В. Суворовой, являются ситуации, связанные со следующими темами:

- общение со сверстниками, родителями, сиблингами, другими людьми (ситуации: обзывают, унижают, трудно подружиться, тревожно и др.);
- учеба (ситуации: получение плохой оценки, трудности с домашней работой, контроль знаний, непонимание учебного материала, конфликтные ситуации с педагогом);
- страхи (ситуации: один дома, призраки, гроза, темнота, высота, боль, смерть родителей, насекомые и др.);
- здоровье (ситуации: боли в руках, ногах, посещение врача, инъекции, госпитализация, операции);
- организация времени (ситуации: необходимость делать уроки, рано ложиться спать, рано вставать в школу, выгул собаки);
- невозможность приобрести желаемое (ситуации: не покупают домашнее животное, желаемую одежду, обувь, гаджет);
- регуляция эмоциональных проявлений (ситуации: лабильность настроения, плаксивость, смешливость);
- пища (ситуации: диета, запрет сладкого, фаст-фуда, переедание);
- общая загруженность (ситуации: ничего не успеваю, много задают);
- потеря (ситуации: смерть или потеря домашнего животного, утрата благ, друзей);
- индивидуальные проявления [13, с. 746—748].

Авторы отмечают, что для младших школьников свойственны такие виды копинга, как: поиск социальной поддержки, агрессивные и аутоагрессивные действия, позитивный самонастрой, пассивное принятие ситуации, эмоциональное реагирование, активный анализ ситуации, рационализация, избегание, отрицание, проигрывание ролей, замирание, активные действия, проявление настойчивости [13, с. 746—748].

Отметим, что основные виды копингов младших школьников в трудных жизненных ситуациях лежат в плоскости внешней деятельности.

С целью выявления репертуара стратегий совладания личности с трудными жизненными ситуациями в младшем школьном возрасте мы провели исследование на базе ГУО «Средняя школа № 15 г. Барановичи».

В исследовании участвовали младшие школьники 3—4 классов. Всего 77 человек, из них 34 девочки, 43 мальчика в возрасте 9—11 лет.

Исследование проводилось с помощью следующих методик: «Шкала совладания (копинга) юмором» (Р. Мартин и Лефкорт, адаптирована Т. В. Артемьевой); «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан);

«Шкала социальной поддержки» (Д. Зимет, адаптация — В. М. Ялтонский, Н. А. Сирота).

У большинства испытуемых (61,1 % учащихся) наблюдается низкий уровень юмора, как черты, ослабляющей стресс (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Результаты по методике «Шкала совладания (копинга) юмором», %

Испытуемые	Уровень совладания юмором	
	Высокий	Низкий
Младшие школьники	39,0	61,1

Очевидно, что для большинства испытуемых характерен низкий уровень совладания с помощью юмора. Отсюда, юмор не является основной стратегией совладания большинства испытуемых, они не способны оценить и разделить шутку, с трудом справляются с трудными ситуациями, более подвержены стрессу.

При сравнении уровня совладания юмором у мальчиков и девочек младшего школьного возраста установлено, что у 46,4% девочек и у 29,4% мальчиков был выявлен высокий уровень совладания юмором (рисунок 1).

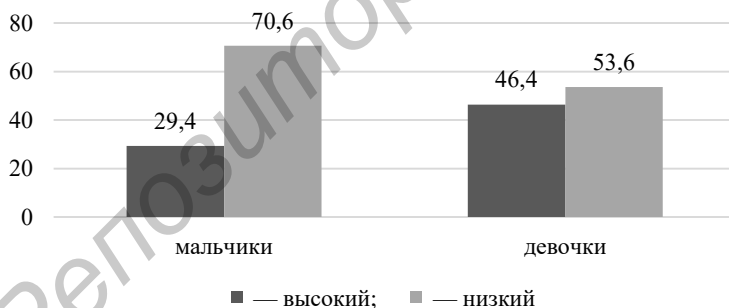


Рисунок 1 — Результаты по методике «Шкала совладания (копинга) юмором», в %

Полученные результаты указывают на то, что в младшем школьном возрасте имеются половые различия применения юмора для совладания с трудными жизненными ситуациями. Так девочки чаще используют совладание юмором, чем мальчики.

Результаты, полученные по методике «Индикатор копинг- стратегий» (Д. Амирхан), свидетельствуют о том, что для большинства младших школьников свойственно частое применение стратегии совладания «Поиск социальной поддержки» (52 %), редкое применение стратегии «разрешение проблем» (39 %) и применение в 50 % ситуаций стратегии совладания «Избегание проблем» (48,1 %) (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Результаты по методике «Индикатор копинг-стратегий», в %

Шкалы опросника	Уровни			
	Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий %
«Разрешение проблем»	20,8	31,2	39,0	9,0
«Поиск социальной поддержки»	52,0	26,0	13,0	9,0
«Избегание проблем»	36,4	48,1	6,5	9,0

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что для младших школьников наиболее характерны такие копинг стратегии в трудных жизненных ситуациях, как:

1) поиск социальной поддержки, т. е. активная поведенческая стратегия, при которой младшие школьники для эффективного разрешения проблемы обращаются за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям, значимым другим;

2) избегание проблем, т. е. поведенческая стратегия, при которой младшие школьники стараются избежать контакта с окружающей их действительностью, уйти от решения проблем.

Также вариантом выбора является копинг-стратегия «Разрешение проблемы», но она реже используется испытуемыми. При этом значимых различий в выборе копинг стратегии поведения между мальчиками и девочками не выявлено.

По результатам методики «Шкала социальной поддержки» (Д. Зимет; адаптация — В. М. Ялтонский, Н. А. Сирота) у большинства младших школьников наблюдается высокий уровень восприятия социальной поддержки по всем шкалам (рисунки 2— 4).

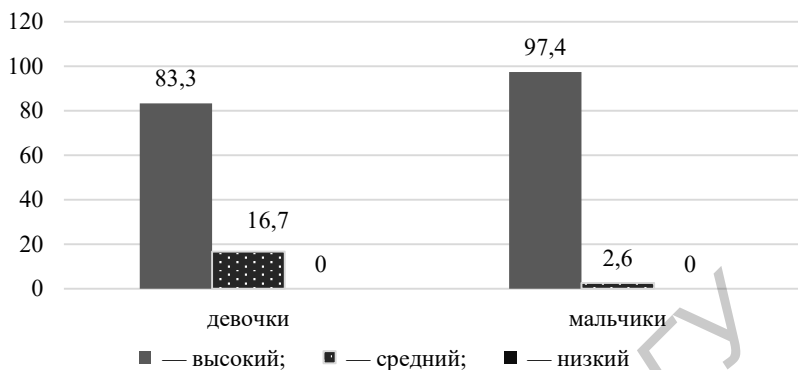


Рисунок 2 — Результаты по шкале «Социальная поддержка семьи», в %

Так по шкале «Социальная поддержка семьи» высокий уровень выявлен у 83,3% девочек и 97,4% мальчиков, что указывает на то, что мальчики склонны в большей мере полагаться на поддержку близких в трудных жизненных ситуациях.

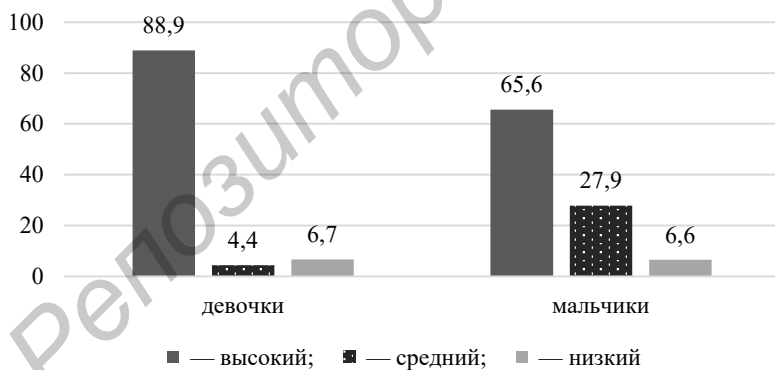


Рисунок 3 — Результаты по шкале «Социальная поддержка друзей», в %

По шкале «Социальная поддержка друзей» у девочек (88,9 %) наблюдаются более высокие показатели, чем у мальчиков (65,6 %), что указывает, что девочки более склонны доверять друзьям в трудных жизненных ситуациях, чем мальчики.

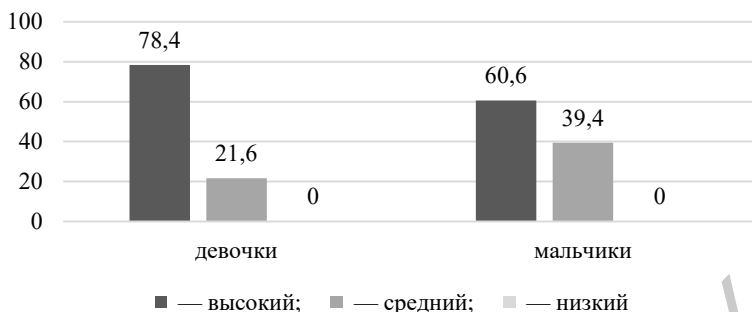


Рисунок 4 — Результаты по шкале «Социальная поддержка от «значимых других», в %

По шкале «Социальная поддержка от «значимых других» очевидно, что девочки (78,4 %) более склонны обращаться за поддержкой к референтной группе и доверять, чем мальчики (60,6 %).

Заключение. Таким образом, младшие школьники в трудных жизненных ситуациях чаще выбирают внешние стратегии совладания (поиск социальной поддержки), при этом девочки в равной степени воспринимают социальную поддержку и семьи, и друзей, и «значимых других», а мальчики наиболее часто прибегают к поддержке семьи и реже — к поддержке других. Также используется стратегия избегания проблем, при которой младшие школьники стараются избежать контакта с окружающей их действительностью, уйти от решения проблем. Юмор не является основной стратегией совладания большинства младших школьников, они не способны оценить и разделить шутку, с трудом справляются с трудными ситуациями, более подвержены стрессу. При этом девочки чаще используют совладание юмором, чем мальчики.

Список цитируемых источников

1. Крюкова, Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.13 / Т. Л. Крюкова; КГУ. — Кострома, 2005. — 476 л.
2. Сирота, Н. А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: автореф. ... дис. докт. мед. наук: 19.00.04 / Н. А. Сирота. — СПб., 1994. — 23с.
3. Lazarus, R. S. Psychological stress and the coping process / R. S. Lazarus. — N.Y. : McGraw-Hill, 1966. — 257 p.
4. Фрейд, З. Введение в психоанализ: Лекции / З. Фрейд. — М.: Наука, 1989. — 456с.
5. Выготский, Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л. С. Выготский // Собр. соч. : В 6 т. — Т. 1. — Педагогика, 1982. — С. 291 — 436.

6. *Водопьянова, Н. Е.* Копинг-стратегии как фактор профессиональной адаптации / Н. Е. Водопьянова, А. Н. Капустина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — № 1. — Т. 5. — 2015. — С. 73—82.

7. *Карнаухов, В. А.* Специфика защитно-совладающего поведения личности, и его взаимосвязь с психологическим здоровьем человека / В. А. Карнаухов, Е. А. Евтушенко // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы V междунар. науч.-практ. конф. — Чебоксары : Интерактив плюс, 2017. — С. 78—84.

8. *Крюкова, Т. Л.* Психология совладающего поведения / Т. Л. Крюкова. — Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2004. — 354 с.

9. *Никольская, И. М.* Психологическая защита у детей / И. М. Никольская, Р. М. Грановская. — СПб. : Речь, 2000. — 507 с.

10. *Куфтяк, Е. В.* Совладающее поведение в семье, регулярно применяющее физическое наказание детей: автореф. ... дис. канд. псих. наук: 19.00.05 / Е. В. Куфтяк. — СПб., 2003. — 22 с.

11. *Битюцкая, Е. В.* Трудная жизненная ситуация: Критерии когнитивного оценивания / Е. В. Битюцкая // Психологическая наука и образование. — № 4. — 2007. — С. 87—93.

12. *Битюцкая, Е. В.* Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями / Е. В. Битюцкая // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 2011. — № 1. — С. 100—111.

13. *Минаева, Е. В.* Изучение тем трудных жизненных ситуаций и способов их преодоления у младших школьников / Е. В. Минаева, Н. В. Иванова, О. В. Суворова // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Психологические науки. Науки об образовании. — 2024. — № 85. — С. 745—749.

УДК 159.923.32

Н. В. Самусевич

Гимназия № 4 г. Барановичи, Барановичи, Беларусь

ЭТИЧЕСКАЯ ПОЗИЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРИОД РАННЕЙ ЮНОСТИ

В статье обосновывается важность исследования этической позиции юношей и девушек. Описаны факторы формирования этической позиции личности. Раскрыта сущность релятивизма и идеализма как двух этических позиций. Приведены результаты эмпирического исследования приверженности обучающихся в ранней юности различным этическим позициям, включая половые различия. Предложены векторы практического применения эмпирически установленных фактов.

Ключевые слова: этическая позиция; идеализм; релятивизм; обучающиеся; ранняя юность.

Библиогр.: 4 назв.

ETHICAL POSITION OF MODERN STUDENTS OF GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN EARLY ADOLESCENCE

The article substantiates the importance of studying the ethical position of young men and women. The factors of formation of the ethical position of the individual are described. The essence of relativism and idealism as two ethical positions is revealed. The results of an empirical study of the commitment of students in early adolescence to various ethical positions, including gender differences, are presented. Vectors of practical application of empirically established facts are proposed.

Key words: ethical position; idealism; relativism; students; early adolescence.

Ref.: 4 titles.

Введение. Актуальным вопросом на современном этапе в психологической науке отмечается повышение интереса к вопросам морального и нравственного функционирования человека.

Ранняя юность — это время активного формирования моральных принципов и ценностей. Молодежь сталкивается со множеством вызовов и противоречий, которые оказывают существенное влияние на формирование их этических представлений. Глобализация, распространение социальных сетей, политическая нестабильность, экологические проблемы и другие факторы формируют сложный контекст, в котором молодые люди должны ориентироваться и принимать решения.

На формирование этической позиции влияют семья, друзья, образование и медиа-средства. Под воздействием этих факторов юноши и девушки формируют представления о добре и зле, справедливости и несправедливости. Тем не менее, влияние массовой культуры и социальных сетей нередко размывает границы дозволенного, представляя аморальные поступки как норму. В погоне за популярностью и одобрением сверстников, молодые люди могут поддаваться давлению и совершать поступки, идущие вразрез с их внутренними убеждениями.

Всеобщая инфантилизация оказывает пагубное влияние на культурно-нравственный облик молодежи, поскольку у молодых людей развивается неоправданное ощущение собственного превосходства над старшими, которые только лишь имитируют молодежный стиль. Все это приводит к ослаблению связей между поколениями, утрате молодежью чувства причастности и к собственной семье, ее повседневным

заботам, и к исторической судьбе и повседневной жизни своей страны, своего народа, а в итоге способствует утрате чувства ответственности и за собственное будущее, и за то, что происходит в обществе [1].

Препятствовать формированию адекватной этической позиции может культивирование у обучающихся в ранней юности чувства иррациональной вины. При переживании иррациональной вины «знания о феномене ответственности не адекватны, фрагментарны, не сформирована этичная ответственность, при которой проявляются высокий уровень приверженности моральным нормам в любых видах активности, осознание значимости своих поступков как для себя, так и для других людей, стремление быть ответственным не в ущерб своим интересам, а вследствие искреннего желания руководствоваться моральными нормами во взаимодействии с другими людьми» [2, с. 37].

Развитие личности как процесс «социализации индивида» осуществляется в определенных социальных условиях семьи, ближайшего окружения, в определенных социально-политических, экономических условиях региона, страны, национальных традициях того народа, представителем которого она является. Это макроситуации личностного развития. В то же время на каждой фазе жизненного пути складываются определенные социальные ситуации развития как своеобразное отношение юношей и девушек к окружающим их социальной действительности.

Основная часть. Изучение этических позиций является междисциплинарной проблемой, находящейся на стыке психологии, социологии, философии и педагогики. В психологии этические позиции рассматриваются в контексте морального развития личности, формирования ценностей и убеждений. Социология изучает этические нормы и ценности, принятые в обществе, и их влияние на поведение индивидов. Философия анализирует моральные принципы и основания этического выбора. Педагогика разрабатывает методы и технологии воспитания нравственной личности [2].

Современная психология проявляет большой интерес к изучению морального аспекта человеческого поведения. Разнообразие подходов и теорий к пониманию морали и ее проявлений в поведение индивида является удивительным, при этом отражая сложность и вариативность самого феномена морали. Одна из наиболее влиятельных и широко обсуждаемых теорий была предложена американским психологом Д. Р. Форсайтом. Теория рассматривает индивидуальные вариации моральных суждений через призму интуитивных этико-философских

убеждений личности. Д. Р. Форсайт предлагает рассматривать каждого человека как «интуитивного этического философа», чья моральная оценка формируется на основе личностного понимания добра и зла, сформированного в процессе социализации и приобретения жизненного опыта. Большую роль в формировании этических систем играет социальное взаимодействие, культурный контекст и индивидуальный опыт человека. Д. Р. Форсайт признает, что индивидуальные этико-философские идеологии могут иметь достаточно сложную структуру и включать в себя множество элементов.

Ученый предложил описывать интуитивные идеологические убеждения личности при помощи двух факторов: идеализма и релятивизма. Релятивизм определяется как установка индивида на то, что твердых моральных принципов не существует. При оценке других люди с высоким уровнем релятивизма большее значение придают обстоятельствам, а не нарушенным моральным законам, а индивиды с низким уровнем релятивизма убеждены в существовании абсолютных нравственных норм.

Идеализм определяется как степень убежденности индивида в том, что «правильные» действия всегда приводят к желаемым последствиям. Индивиды с высоким уровнем идеализма выносят моральные суждения, основываясь на последствиях действий. Морально то, что приносит благо аморально то, что приносит вред. При этом мотивы совершения поступка в расчет не принимаются, для вынесения морального суждения важны лишь последствия как таковые. Индивиды с низким уровнем идеализма (прагматизм) убеждены в том, что любой поступок приносит как пользу, так и вред и любое действие сопряжено с сопутствующим ущербом. Таким образом, вынесение морального суждения о поступке на основе его последствий невозможно, поскольку человек, совершая тот или иной выбор, выбирает «из двух зол» [3].

Исследование этических позиций молодежи в период ранней юности предполагает комплексный подход, учитывающий различные аспекты их жизни. Важно учитывать влияние семьи, образовательной среды, средств массовой информации, референтных групп и личного опыта на формирование моральных убеждений и ценностей. Анализ этических дилемм, с которыми сталкиваются молодые люди в повседневной жизни, позволит выявить наиболее значимые моральные конфликты и стратегии их разрешения.

Понимание этических позиций молодежи имеет практическое значение для различных сфер общества. В сфере образования результаты исследования могут быть использованы для разработки программ

нравственного воспитания, направленных на формирование у молодых людей чувства ответственности, сочувствия и уважения к другим.

Кроме того, изучение этических позиций молодежи позволяет прогнозировать будущие тенденции развития общества. Молодые люди, формирующие свои моральные принципы сегодня, будут определять этические нормы и ценности завтрашнего дня. Понимание их взглядов и убеждений поможет обществу адаптироваться к новым вызовам и строить более справедливое и гуманное будущее.

На базе государственного учреждения образования «Гимназия № 4 г. Барановичи» нами было проведено исследование, в котором приняли участие 50 юношей и 50 девушек в возрасте 15—17 лет. Нами была использована методика «Опросник этических позиций» (А. А. Федоров, И. В. Бадиев). В результате исследования были получены следующие результаты.

У 26 % юношей был выявлен средний уровень склонности к идеализму, а у 74 % — высокий. В свою очередь у 30 % девушек имеется средний уровень склонности к идеализму, у 70% — высокий. Респонденты с высоким уровнем склонности к идеализму выносят моральные суждения, основываясь на последствиях действий. При этом мотивы совершения поступка в расчет не принимаются, для вынесения морального суждения важны лишь последствия как таковые.

Далее был определен уровень склонности к релятивизму у респондентов. Имеют низкий уровень склонности к релятивизму 2 % юношей, 32 % — средний уровень и 16 % — высокий уровень. Средний уровень склонности к релятивизму свойственен 36% девушкам, высокий уровень — 14 % девушкам. Юноши и девушки с выраженным средним уровнем склонности к релятивизму могут придавать значение обстоятельствам, а не нарушенным моральным законам, но при этом убеждены в существовании абсолютных, незыблемых нравственных норм, этических заповедей, моральных императивов.

На основании полученных результатов был проведен статистический анализ данных при помощи программы STATISTICA.

Вычисление критерия Стьюдента для несвязанных выборок показало отсутствие статистически значимых различий между юношами и девушками в склонности к идеализму ($t = 0,62, p = 0,5$) и релятивизму ($t = 0,31, p = 0,8$). То есть юноши и девушки в равной степени при вынесении моральных суждений опираются на универсальные моральные принципы, при этом при столкновении с этической дилеммой, принимают решения исходя как из предписаний, так и учитывают контекст ситуации или последствий

Вместе с тем, по результатам вычисления критерия Стьюдента для связанных выборок установлено, что у юношей склонность к идеализму при формировании этических оценок и этической позиции преобладает над склонностью к релятивизму ($t = 5,24, p = 0,000004$).

У девушек также, как и юношей, позиция идеализма выражена в большей степени в решении этических вопросов, чем позиция релятивизма ($t = 5,86, p = 0,000001$).

Заключение. Изучение этических позиций молодежи позволяет понять, какие ценности они считают приоритетными, какие моральные нормы разделяют и какие факторы влияют на их этический выбор. Полученные данные могут быть использованы для разработки эффективных программ воспитания, образования и социальной поддержки молодежи, направленных на формирование ответственной и нравственной личности.

Этическая позиция, сформированная в период ранней юности, оказывает определяющее влияние на дальнейшую жизнь человека, его отношения с окружающими и его вклад в развитие общества.

В целом, этическая позиция современных юношей и девушек характеризуется стремлением к справедливости, толерантности и уважению к другим. Однако существуют и вызовы, связанные с влиянием негативных явлений на мировоззренческую и этическую позицию молодежи.

Список цитируемых источников

1. *Зубок, Ю. А.* Проблемы риска в социологии молодежи / Ю. А. Зубок. — М. : Изд-во Моск. Гуман.-соц. академии, 2003. — 268 с.
2. *Яценко, Т. Е.* Структурно-содержательные характеристики ответственности личности, склонной к переживанию иррационального чувства вины, в юношеском возрасте / Т. Е. Яценко, О. Н. Ребковец // Адукацыя і выхаванне. — 2022. — № 9. — С. 30—37.
3. *Иржанова, А. А.* Влияние социальной активности на становление личности / А. А. Иржанова, О. С. Маметьева // Молодежь в современном обществе: сб. материалов Всерос. заочной науч.-практич. конференции. — 2015. — С. 102—104.
4. *Федоров, А. А.* Валидизация русскоязычной версии опросника этических позиций / А. А. Федоров, И. В. Бадиев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2018. — Т. 15, № 3. — С. 491—509.

П. А Сасова, И. Л. Кишея

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Юношеский возраст — ключевой этап формирования личности, характеризующийся выраженными акцентуациями характера, которые представляют собой крайние варианты нормы. Эти черты, обусловленные биологическими и социальными факторами, существенно влияют на поведение, эмоциональную сферу и социальную адаптацию. Исследование, проведенное на выборке из 100 студентов БарГУ с использованием методики Шмишека-Леонгарда, выявило половые различия в акцентуациях: у юношей преобладают гипертимный и экзальтированный типы, у девушек — демонстративный и тревожный. Полученные данные подчеркивают влияние акцентуаций на адаптацию и необходимость их учета в психологической практике для разработки профилактических и коррекционных программ, способствующих гармоничному развитию личности.

Ключевые слова: акцентуация; девушки; различия; характер; юношеский возраст; юноши.

Табл. 1. Библиогр.: 4 назв.

P. A. Sasova, I. L. Kisheya

Baranavichi State University, Baranovichi, Belarus

SEXUAL DIFFERENCES OF CHARACTER ACCENTUATIONS IN YOUTH AGE

Adolescence is a key stage of personality formation, characterized by pronounced character accentuations, which represent extreme variants of the norm. These traits, conditioned by biological and social factors, significantly influence behavior, emotional sphere and social adaptation. The study, conducted on a sample of 100 BarSU students using the Schmishek-Leongard methodology, revealed gender differences in accentuations: hypertimistic and exalted types prevail in males and demonstrative and anxious types in females. The obtained data emphasize the influence of accentuations on adaptation and necessity of their consideration in psychological practice for development of preventive and corrective programs promoting harmonious development of personality.

Key words: accentuation; girls; differences; character; youthful age; young men.

Table 1. Ref.: 4 titles.

Введение. Юношеский возраст является одним из ключевых этапов становления личности, когда активно формируются и закрепляются индивидуальные черты характера. Этот период характеризуется интенсивным развитием эмоциональной сферы, поиском себя, обострением внутренних конфликтов и стремлением к самовыражению. Именно в юношеском возрасте акцентуации характера становятся наиболее выраженными, что обусловлено влиянием как биологических, так и социальных факторов [1; 2].

Акцентуации характера представляют собой крайние варианты нормы, которые отражают чрезмерное усиление отдельных черт личности. Они не являются психическими расстройствами, однако способны существенно влиять на поведение, межличностные отношения и успешность социальной адаптации. Генетическая предрасположенность, темперамент, условия воспитания и влияние окружения играют важную роль в формировании акцентуированных черт. Например, особенности темперамента могут обуславливать склонность к определенным типам акцентуаций: холерики чаще демонстрируют возбудимые типы, в то время как сангвиники склонны к гипертимным чертам [3].

Юношеский возраст — это также период активного формирования идентичности. В это время молодые люди начинают осознавать свои сильные и слабые стороны, стремятся к самостоятельности и самореализации. Акцентуированные черты личности могут проявляться по-разному: одни из них способствуют успеху и лидерству, другие становятся причиной дезадаптации, таких как социальная изоляция или трудности в установлении близких отношений [2; 4].

Согласно классификации Карла Леонгарда и адаптации А. Е. Личко, выделяют следующие основные типы акцентуаций:

1. Гипертимный тип — характеризуется повышенной активностью, энергичностью, общительностью и склонностью к лидерству.

2. Демонстративный тип — проявляется в стремлении привлекать внимание и восхищение, склонности к театральности и эксцентричному поведению.

3. Тревожный тип — включает в себя повышенную чувствительность, самокритичность, страхи и неуверенность.

4. Циклотимный тип — характеризуется колебаниями настроения от депрессии до эйфории, что делает юношей эмоционально непредсказуемыми.

5. Возбудимый тип — отмечается склонностью к раздражительности, вспыльчивости и агрессивным реакциям.

6. Застревающий тип — проявляется в склонности к обидам, подозрительности и чрезмерной сосредоточенности на проблемах.

7. Педантичный тип — отличается чрезмерной аккуратностью, перфекционизмом и ригидностью в принятии решений.

8. Экзальтированный тип — характеризуется эмоциональной впечатлительностью, энтузиазмом и склонностью к глубоким переживаниям [1, 3].

Изучение акцентуаций характера в юношеском возрасте имеет важное значение для понимания индивидуального и социального развития юношей и девушек. Оно позволяет выявить типичные проблемы, с которыми сталкиваются юноши и девушки, а также разработать подходы к профилактике дезадаптации. Настоящая работа посвящена анализу особенностей акцентуаций характера у лиц юношеского возраста и исследованию, проведенному с использованием методики Шмишека-Леонгарда. Внимание уделено как гендерным различиям, так и возможным путям использования информации о характере акцентуаций в психологической практике.

Основная часть. Целью нашего исследования являлось выявление половых различий акцентуаций характера у юношей и девушек в юношеском возрасте.

Так же, нами была выдвинута гипотеза, а именно: половые различия влияют на выраженность и проявление акцентуаций.

Для изучения акцентуаций характера у лиц юношеского возраста использовалась методика Шмишека-Леонгарда.

Исследование проводилось на выборке из 100 респондентов (50 юношей и 50 девушек) в возрасте 20—22 лет. Базой исследования выступил УО «Барановичский государственный университет»

Результаты показали, что акцентуации характерны для 95 % лиц юношеского возраста, причем выраженность акцентуаций варьировалась между полами.

Анализ данных выявил характерные особенности акцентуаций у юношей и девушек, а также их влияние на различные аспекты социальной адаптации.

Результаты показали, что у юношей наиболее часто встречаются гипертимные (16,05 %) и экзальтированные (16,50 %) типы акцентуации. Эти черты накладывают определенный отпечаток на их поведение, эмоциональную сферу и способность адаптироваться в социуме.

Гипертимный тип характерен для юношей с повышенной активностью, энергичностью, оптимизмом и общительностью. Гипертимные

юноши обладают высоким уровнем социальной компетентности, что проявляется в их способности легко устанавливать контакты с окружающими. Они открыты, коммуникабельны и склонны к лидерству, что делает их востребованными в групповой динамике. Благодаря их жизнерадостному настрою, инициативности и умению быстро реагировать на изменяющиеся обстоятельства, они легко адаптируются к новым социальным ситуациям. Эти качества помогают гипертимным юношам успешно строить дружеские, учебные и профессиональные связи. Однако излишняя активность иногда может приводить к трудностям с концентрацией и неприятию строгих рамок и правил, что требует коррекции в образовательной среде.

Экзальтированный тип, в свою очередь, проявляется через яркие эмоциональные реакции, интенсивные переживания и склонность к драматизации событий. Экзальтированные юноши отличаются эмоциональной впечатлительностью и глубокой вовлеченностью в отношения с окружающими. Они способны создавать близкие, доверительные связи, так как их искренность и выраженная эмпатия притягивают людей. Однако экзальтированные юноши склонны к сильным колебаниям настроения: от воодушевления до тревоги или даже меланхолии. Их эмоциональная выразительность часто становится основой для успешной творческой деятельности, где они могут проявить свои переживания через искусство или другие формы самовыражения. Вместе с тем, такие черты делают их уязвимыми к стрессу и межличностным конфликтам, что может потребовать дополнительной поддержки со стороны взрослых.

Важно отметить, что и гипертимные, и экзальтированные юноши обладают значительным потенциалом для социальной адаптации, хотя пути его реализации могут быть разными. Гипертимные юноши, благодаря своей инициативности и лидерским качествам, с легкостью интегрируются в коллективы, становятся неформальными лидерами и получают признание со стороны сверстников. Экзальтированные юноши, в свою очередь, привлекают внимание благодаря своему обаянию, эмоциональной вовлеченности и способности тонко чувствовать потребности других людей. Они часто становятся вдохновляющими фигурами, которые создают теплую и эмоционально насыщенную атмосферу в общении.

Однако оба типа акцентуации имеют свои уязвимости. У гипертимных юношей наблюдается риск поверхностного отношения к людям и задачам, а у экзальтированных — тенденция к эмоциональному

истощению в результате слишком глубоких переживаний. Эти особенности требуют учета при организации образовательной и воспитательной работы, чтобы способствовать их успешной социальной адаптации и развитию.

Анализ данных показал, что у девушек преобладающими типами акцентуации являются демонстративный (13,55 %) и тревожный (9,07 %). Эти типы отражают два полярных подхода к взаимодействию с окружающим миром и социальной адаптации, каждый из которых имеет свои особенности, сильные стороны и потенциальные трудности.

Демонстративный тип акцентуации проявляется через яркое стремление девушек привлекать внимание и поддерживать заметный, запоминающийся образ. Такие девушки часто отличаются артистизмом, харизмой и выраженной потребностью в восхищении со стороны окружающих. Им свойственны богатое воображение, эмоциональная вовлеченность и желание быть в центре событий. Демонстративные девушки склонны к самовыражению через творческие и социальные активности, такие как участие в театральных постановках, публичных выступлениях или других видах деятельности, где они могут раскрыть свой потенциал.

С одной стороны, эти черты способствуют их успеху в социальных взаимодействиях. Демонстративные девушки часто добиваются симпатии окружающих благодаря своему обаянию, живости и умению произвести впечатление. Они легко адаптируются в ситуациях, требующих эмоциональной вовлеченности, например, в общении с новыми людьми или в роли лидеров. Их способности к манипуляции и убеждению могут быть полезны в учебной, профессиональной и социальной сферах.

Однако за этой внешней яркостью может скрываться внутренний дискомфорт и эмоциональная нестабильность. Демонстративным девушкам свойственна зависимость от внешней оценки и потребность в постоянном одобрении. Любая критика или отсутствие внимания могут восприниматься ими болезненно, что приводит к колебаниям самооценки и временами — к демонстративному поведению, направленному на привлечение недостающего внимания. В крайних случаях это может вызывать трудности в отношениях с окружающими, когда их поведение воспринимается как манипулятивное или излишне драматичное.

Тревожный тип акцентуации, напротив, характеризуется повышенной чувствительностью, склонностью к переживаниям и неуверенностью в себе. Девушки с этим типом акцентуации нередко испытывают страхи, связанные с возможным отказом, критикой или

негативной оценкой их действий. Их внутренний мир насыщен сомнениями и опасениями, что сказывается на их поведении и подходе к межличностным отношениям.

Такие девушки часто избегают глубоких контактов, опасаясь быть отвергнутыми или не понятыми. Они проявляют избирательность в отношениях, предпочитая ограниченное общение с теми, кому могут полностью доверять. Тревожные девушки склонны к самокритике и переживаниям даже по незначительным поводам, что может стать барьером для их социальной активности. Они нередко избегают ситуаций, которые требуют инициативы или открытого выражения своих мыслей и чувств, опасаясь негативной реакции.

Несмотря на это, у тревожных девушек есть сильные стороны. Их высокая чувствительность делает их эмпатичными, способными понимать и сопереживать другим. Они чаще проявляют заботу о близких, стараются избегать конфликтов и стремятся создать гармоничную атмосферу вокруг себя. Эти черты ценятся в межличностных отношениях, хотя сами девушки могут оставаться в тени из-за своей скромности и сдержанности.

Таким образом, выявленные половые различия в проявлении акцентуаций оказывают значительное влияние на социальную адаптацию. Юноши, благодаря выраженным гипертимным и экзальтированным чертам, чаще демонстрируют успешность в коммуникации и взаимодействии, тогда как девушки с тревожной акцентуацией сталкиваются с определенными сложностями. Эти особенности могут быть обусловлены как биологическими различиями, так и социально-культурными факторами, формирующими ожидания и нормы поведения для мужчин и женщин.

Анализ различий в уровнях выраженности акцентуаций личности между юношами и девушками, проведённый с использованием непараметрического теста Манна-Уитни, выявил статистически значимые отличия, что позволяет говорить о существовании половых различий в психологических механизмах адаптации к окружающей среде (таблица 1).

Таблица 1 — Результаты исследования половых различий в акцентуациях характера

Акцентуация	Пол	Среднее значение	Стандартное отклонение	p-значение
Гипертимная	Юноши	23.7	4.5	< 0.05
Тревожная	Девушки	17.2	3.8	< 0.05

В частности, у юношей чаще встречается гипертимная акцентуация, которая проявляется в высоком уровне энергии, склонности к активной деятельности, открытости миру и людям, а также в стремлении брать на себя инициативу и лидерство. Эти черты позволяют им успешно взаимодействовать в динамично меняющихся социальных условиях, где требуется быстрая реакция, уверенность и способность к коммуникации с широким кругом людей. Такой стиль поведения можно охарактеризовать как экстравертированный, ориентированный на внешний мир, в котором доминируют действия, направленные на достижение целей и установление контактов.

В то же время у девушек чаще наблюдается тревожная акцентуация, которая выражается в повышенной чувствительности к оценке, неуверенности в себе, склонности к самокритике и внутреннему напряжению. Такие особенности делают их более уязвимыми в ситуациях социальной конкуренции или при необходимости принимать рискованные решения. Девушки с тревожной акцентуацией склонны фокусироваться на внутренних переживаниях, анализировать свои поступки и возможные последствия, что может тормозить принятие решений и снижать уровень активности в стрессовых или требовательных ситуациях. Их стиль поведения больше соответствует интровертированному типу, при котором основное внимание сосредоточено на внутреннем мире, эмоциях и мыслях, а не на внешней активности.

Различия в выраженности этих акцентуаций отражают не только индивидуально-психологические особенности, но и более широкие социально-психологические закономерности формирования стратегий адаптации у подростков разного пола. Юноши с гипертимным складом характера легче адаптируются к ситуациям, требующим проявления инициативы, уверенности и готовности к действию, что даёт им преимущество в социальных контекстах, связанных с командной работой, спортом, публичными выступлениями и другими видами деятельности, где ценится активная жизненная позиция. Девушки с тревожной акцентуацией, напротив, могут испытывать трудности в аналогичных условиях, поскольку их психологическая установка предполагает осторожность, избегание рисков и повышенное внимание к собственным состояниям, что может ограничивать возможности для самореализации и развития уверенности в себе.

Таким образом, результаты сравнительного анализа при помощи теста Манна-Уитни подтверждают, что различия в акцентуациях личности между юношами и девушками имеют не только индивидуальный, но и общий психологический и социальный смысл. Они указывают на

то, что представители разных полов могут использовать различные стратегии взаимодействия с окружающим миром, что, в свою очередь, влияет на их поведение, выбор жизненного пути, профессиональную ориентацию и общую успешность в процессе социализации. Это важно учитывать, как в образовательной, так и в практической психологической работе, чтобы обеспечить каждому подростку условия, способствующие раскрытию его потенциала с учётом особенностей личностной структуры.

Это подтверждает гипотезу о том, что половые различия влияют на выраженность и проявление акцентуаций.

Заключение. Юношеский возраст является критическим периодом формирования идентичности, в рамках которого акцентуации характера играют важную роль, влияя на поведение, эмоциональное состояние и социальную адаптацию.

Акцентуации характера представляют собой крайние варианты нормы, которые определяют уязвимые и сильные стороны личности в юношеском возрасте. Эти черты могут как способствовать успеху в определенных сферах, так и становиться причиной трудностей в межличностных отношениях или профессиональной деятельности. Например, гипертимные юноши, благодаря своей активности и общительности, чаще достигают лидерских позиций, но при этом могут испытывать проблемы с дисциплиной и концентрацией. В то же время тревожные юноши проявляют высокий уровень эмпатии, но их склонность к переживаниям и страх перед критикой могут ограничивать их социальное взаимодействие.

Понимание того, как различные типы акцентуаций влияют на социальную адаптацию молодежи, позволяет создавать более целенаправленные подходы к поддержке. Например, для гипертимных юношей и девушек важным направлением работы может стать развитие навыков планирования и самоконтроля, чтобы их энергия и энтузиазм направлялись на достижение долгосрочных целей. Для демонстративных эффективными могут быть программы, направленные на укрепление внутренней устойчивости и уменьшение зависимости от внешней оценки.

Тревожным необходимы меры, которые помогут им укрепить уверенность в себе и снизить уровень внутренней тревоги. Такие меры могут включать обучение техникам саморегуляции, поддерживающие беседы с психологами и создание условий, где юноши и девушки могут чувствовать себя в безопасности. Эти шаги помогут им преодолевать барьеры, связанные с самокритичностью и боязнью неудачи.

На основе анализа акцентуаций возможно разрабатывать профилактические программы, которые помогут минимизировать риск развития негативных последствий.

Таким образом, исследование акцентуации характера в юношеском возрасте подчеркивает не только значимость изучения этих особенностей, но и необходимость их учета в образовательной и воспитательной среде. Глубокое понимание акцентуаций помогает разрабатывать более эффективные методы поддержки, направленные на их гармоничное личностное развитие, успешную социализацию и подготовку к взрослой жизни.

Список цитируемых источников

1. *Пешкина, О. Н.* Акцентуации характера у подростков / О. Н. Пешкина. — ЦППМСП, 2021. — 57с.
2. *Панкратова Е.П.* Особенности акцентуаций характера в подростковом возрасте / Е. П. Панкратова, Т. С. Левашова // Science Forum. — 2022. — 100 с.
3. *Бячкова, Н. Б.* Изучение уровня эмоционального интеллекта у лиц юношеского возраста с акцентуациями характера / Н. Б. Бячкова, А. С. Панькова. — Пермь : Пермский гос. нац. исследовательский ун-т, 2021. — 25 с.
4. *Габдрахманова, К. Р.* Особенности механизмов психологической защиты и акцентуаций характера в юношеском возрасте / К. Р. Габдрахманова. — Оренбург : Оренбургский гос.мед. ун-т, 2019. — 120 с.

УДК: 159.9

С. В. Хребина, С. Н. Павленко

Пятигорский государственный университет, Пятигорск, Россия

ФЕНОМЕН БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье рассматривается феномен благополучия личности с точки зрения психолого-педагогических исследований. Акцент делается на актуальности изучения этого феномена в современном российском обществе. Описываются проблемы и сложности в определении благополучия, систематизируются подходы к его пониманию. Цель теоретического исследования состояла в анализе феномена и выявлении компонентов и факторов, влияющих на благополучие. Результаты исследования могут служить основой для разработки программ и стратегий, направленных на развитие личности, укрепление психологического здоровья и повышение общего уровня

благополучия на разных этапах образования. Исследование подчеркивает важность междисциплинарного подхода и комплексного решения проблем, связанных с благополучием личности.

Ключевые слова: личностное развитие; образовательный процесс; психологическое благополучие; психолого-педагогические исследования; психологическое здоровье; субъективное благополучие.

Библиогр.: 6 назв.

S. V. Hrebina, S. N. Pavlenko
Pyatigorsk State University, Pyatigorsk, Russia

THE PHENOMENON OF PERSONAL WELL-BEING IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

The article examines the phenomenon of personal well-being from the point of view of psychological and pedagogical research. The emphasis is on the relevance of studying this phenomenon in modern Russian society. The problems and difficulties in defining well-being are described, and approaches to understanding it are systematized. The purpose of the theoretical study was to analyze the phenomenon and identify the components and factors affecting well-being. The results of the study can serve as a basis for the development of programs and strategies aimed at personal development, strengthening psychological health and improving overall well-being at different stages of education. The study highlights the importance of an interdisciplinary approach and a comprehensive solution to problems related to personal well-being.

Key words: personal development; educational process; psychological well-being; psychological and pedagogical research; psychological health; subjective well-being.

Ref.: 6 titles.

Введение. Благополучие личности является важным аспектом психологического и педагогического исследования. Оно представляет собой комплексное понятие, включающее в себя различные аспекты жизни человека. В данном исследовании будут представлены основные выводы по исследованию феномена благополучия личности на основе психолого-педагогических научных работ, раскрыты основные компоненты и факторы, влияющие на его формирование и развитие.

Актуальность исследования. Статья подчеркивает высокую актуальность изучения благополучия личности в современном российском обществе. Отмечаются сложные и неоднозначные условия в экономике, социальной сфере, образовании, которые влияют на личностное развитие и психологическое благополучие. Акцент делается на необходимости создания условий для позитивного развития личности, способной к самоактуализации и адаптации к меняющимся требованиям общества.

Проблематика:

1. Несмотря на важность, феномен благополучия личности остается недостаточно изученным, особенно в отечественной системе образования.

2. Существуют различные подходы к определению благополучия: акцент на внешних факторах, внутренних факторах или их взаимодействии.

3. Необходимо выявить источники внутреннего равновесия личности, компоненты формирования благополучия и их влияние на поведение.

4. Проблема воспитания психологической культуры личности как условия укрепления психологического здоровья и благополучия.

Степень изученности проблемы: в статье упоминаются исследования 20 века, фокусировавшиеся на удовлетворенности жизнью и качестве жизни. Отмечаются современные исследования, связывающие благополучие с личностными чертами и факторами, влияющими на поведение. Приводятся различные определения благополучия, представленные в работах зарубежных (Э. Динер, К. Рифф, В. Франкл, Э. Е. Эгер, М. Селигман) и отечественных ученых (Л. В. Куликова, А. В. Воронина).

Основная часть. Цель исследования: представить анализ феномена благополучия личности на основе психолого-педагогических научных работ и раскрыть основные компоненты и факторы, влияющие на его формирование и развитие.

Методология и методы исследования: обзор и анализ психолого-педагогической литературы по теме благополучия личности; сравнительный анализ различных определений и концепций благополучия; выделение основных компонентов и факторов, влияющих на формирование и развитие благополучия.

Научная новизна: систематизация различных подходов к пониманию благополучия личности в психолого-педагогических исследованиях.

Практическая значимость:

– выделение компонентов психологического благополучия, которые могут быть использованы при разработке программ и методик развития личности;

– определение психологических и социальных компетенций, необходимых для успешной адаптации к современным социальным вызовам;

– подчеркивание важности воспитания психологической культуры личности для укрепления психологического здоровья и благополучия обучающихся;

– данные, представленные в статье, могут быть использованы педагогами, психологами, родителями и другими специалистами, работающими с детьми и молодежью.

Результаты исследования и их обсуждение. Современный этап развития российского социума характеризуется сложной и неоднозначной обстановкой во всех областях жизни: экономике, промышленности, сельском хозяйстве, науке, культуре, здравоохранении и образовании. Это не может не оказывать воздействия на личностное становление человека, его здоровье, нравственные принципы и психологическое благополучие [1].

Жизнь требует от индивида, особенно от представителя молодого поколения, умения ориентироваться в сложных жизненных обстоятельствах, находить конструктивные способы разрешения проблем. Данные требования находят своё отражение в обновлённой образовательной парадигме и новых образовательных стандартах, которые отражают изменяющиеся запросы общества к содержанию и качеству образования.

В связи с этим для отечественной системы образования особую актуальность приобретает проблема создания условий для позитивного развития личности, способной к самоактуализации, творческому восприятию мира и социально значимой деятельности, направленной на развитие общества. Большое значение при этом имеет состояние психологического благополучия личности [1]. В то же время, как показывают исследования отечественных и зарубежных авторов, этот феномен остается еще недостаточно изученным.

Если обратиться к научным трудам XX века, то можно заметить, что в них благополучие зачастую рассматривалось через призму таких концепций, как удовлетворённость жизнью и качество жизни [2; 3].

В современных исследованиях эти концепции уже связаны с изучением индивидуальных особенностей человека и факторов, влияющих на его поведение и состояние. Психологическое благополучие рассматривается как ключевой элемент формирования здоровой самооценки и восприятия окружающего мира.

В последние десятилетия учёные проявляют значительный интерес к изучению феномена субъективного благополучия человека [2]. Вопрос становится всё более актуальным в научном сообществе, поскольку он остаётся открытым и вызывает множество дискуссий.

Исследователи стремятся понять, как формируется субъективное благополучие, какие факторы на него влияют и как эмоционально-оценочные отношения воздействуют на поведение человека [3]. Цель этих исследований — разработать методы и подходы, которые помогут людям достичь высокого уровня субъективного благополучия.

В психолого-педагогических исследованиях благополучие личности рассматривается с разных точек зрения. Одни авторы делают акцент на внешних факторах, таких как материальное положение, образование, занятость, здоровье, другие — на внутренних факторах, таких как самооценка, уверенность в себе, эмоциональная устойчивость. Третьи рассматривают благополучие как результат взаимодействия внешних и внутренних факторов [1; 3].

Рассмотрим некоторые определения благополучия, представленные в научных исследованиях.

В работах Э. Динера, было эмпирически доказано, что благополучие связано с удовлетворённостью жизнью и периодическими переживаниями не только позитивных, но и негативных чувств, тем самым это разграничивает, что человек, обладающий данной способностью, умеет контролировать свои переживания и чувства для сохранения психологического постоянства [1].

В исследованиях Э. Динера было установлено и доказано, что благополучие связано с удовлетворённостью жизнью и способностью человека переживать как позитивные, так и негативные эмоции. Данные исследования подчеркнули важность эмоциональной гибкости и умения контролировать свои чувства для поддержания психологического равновесия.

В исследовании К. Риффа основной мыслью является то, что человек имеет свободу воли и выбора, соответственно он может достигать психологического благополучия в независимости от окружающих обстоятельств. Данное понимание проблемы прослеживается и в работах В. Франкла и Э. Е. Эгер, где основой человеческого счастья и благополучия лежит собственный выбор и устойчивый смысл жизни [4].

В контексте позитивной психологии, в частности работах М. Селигмана, психологическое благополучие определяется как осознанный выбор деятельности, приносящей человеку радость и удовлетворение. Согласно этой концепции, человек должен испытывать положительные эмоции и осознавать важность того, что он делает [3]. Кроме того, психологическое благополучие включает в себя такие важные компоненты как личностные достижения и усилия направленные на развитие общества.

В работах отечественных исследователей, таких как Л. В. Куликова, психологическое благополучие рассматривается как состояние душевного комфорта, в котором человек ощущает свою востребованность обществом, удовлетворён межличностными отношениями и общением [1].

А. В. Воронина разработала концепцию, в которой психологическое благополучие представлено как многоуровневая система, включающая в себя психологическое, психическое и психосоматическое здоровье. На каждом жизненном этапе личности необходимо успешно адаптироваться к обществу [1].

В процессе своего развития, под воздействием воспитания и социальных факторов, человек непрерывно познаёт новое, переосмысливает свою роль в социуме и в жизни. Это побуждает его к активным действиям, направленным на достижение актуальных задач и целей.

В результате глубокого анализа обширного массива исследований, проведённых в области психологии, современные учёные пришли к выводу, что психологическое благополучие представляет собой сложную структуру, включающую в себя три ключевых компонента: эмоциональный-оценочный, мотивационно-поведенческий и когнитивный [1; 5]. Каждый из этих элементов играет свою уникальную роль в формировании общего состояния психологического благополучия.

Эмоционально-оценочный аспект выступает в качестве инструмента, позволяющего управлять своим поведением и адаптироваться к разнообразным ситуациям.

Когнитивный аспект, в свою очередь, предоставляет возможность предсказывать события и действия окружающих, что способствует готовности человека к различным ситуациям.

Мотивационно-поведенческий аспект включает в себя контроль над обстоятельствами и наличие жизненной цели, что способствует развитию личности и формированию её индивидуальности.

Эти три компонента взаимодействуют между собой, создавая сложную сеть взаимосвязей, которая влияет на общее психологическое благополучие. Например, высокий уровень эмоциональной стабильности способствует улучшению когнитивных функций и повышению мотивации, что, в свою очередь, способствует улучшению эмоционального состояния. Исследования показывают, что психологическое благополучие является важным предиктором физического здоровья, социального благополучия и общего качества жизни. Таким образом, понимание и поддержка всех трёх компонентов психологического

благополучия может способствовать улучшению общего состояния человека и повышению его устойчивости к стрессу, что в свою очередь влияет на общее состояние благополучия.

В научных изысканиях специалистов в области педагогической психологии акцентируется внимание на том, что восприятие психологического благополучия может претерпевать значительные изменения в зависимости от возрастных особенностей индивида, уровня его развития и степени сформированности психологической культуры [5].

Взрослые, будь то биологические родители или приёмные, а также воспитатели, несут ответственность за психологическое благополучие ребёнка. Они обязаны создавать социокультурные предпосылки для формирования, развития и нравственного обогащения основных и новых потребностей ребёнка. Эти предпосылки включают в себя уровень личностного развития самих взрослых, их культурный, мировоззренческий и социальный кругозор [5]. Кроме того, необходимо осуществлять постоянный анализ и, при необходимости, коррекцию не только окружающей среды, но и собственного характера, поведения, способов коммуникации, отношений и т.д.

Соответственно можно сделать вывод о том, что развитие в целом личности в образовательном процессе может быть основано на компонентах психологического благополучия, но только тогда, когда создаются определённые условия, окружающие школьника, где важным является и сам процесс коммуникации с педагогом.

В научных исследованиях, посвящённых психологии и педагогике, значительное внимание уделяется развитию психологической культуры личности [6]. Этот аспект рассматривается как ключевой фактор, способствующий укреплению психологического здоровья и достижению психологического благополучия.

Психологическая культура представляет собой комплекс знаний, навыков и установок, направленных на гармоничное взаимодействие с окружающим миром, включая природу, социум и культуру, а также на самопознание и саморазвитие.

В случае если в процессе дошкольного и школьного образования не были сформированы представления о собственных интересах, способностях, характере, а также не развиты коммуникативные навыки и доверие к окружающим, это может привести к трудностям в общении, адаптации к социуму и культуре, а также к проблемам с самооценкой [5].

В результате индивид может столкнуться с неудачами в учёбе, профессиональной деятельности и трудностями в межличностных отношениях, что, в свою очередь, может стать причиной возникновения психологических проблем.

Для того, чтобы развивать перечисленные навыки у обучающихся необходимо выделить основные компоненты психологического благополучия, которые могут быть включены в любую учебную программу и отдельные психологические занятия для их развития.

В контексте нашего теоретического исследования можно выделить несколько ключевых аспектов определения психологического благополучия, которые мы рассмотрим подробнее [4; 5].

Во-первых, это самостоятельность и ответственность за свои действия и мысли. Индивид, обладающий психологическим благополучием, способен принимать решения и нести ответственность за их последствия.

Во-вторых, это положительное восприятие себя и принятие своей личности. Человек, ощущающий психологическое благополучие, ценит и уважает себя, принимает свои достоинства и недостатки.

В-третьих, это хорошие отношения с окружающими и позитивное восприятие общества. Личность способна устанавливать гармоничные отношения с другими людьми и видеть в обществе положительные стороны для собственного развития и преобразования окружающего мира.

В-четвёртых, это наличие цели в жизни. Человек, стремящийся к психологическому благополучию, имеет чёткое представление о своих целях и стремится к их достижению.

В-пятых, это личные ценности и смыслы, которые определяют поведение и жизненные установки. Индивид имеет систему ценностей, которая помогает ему принимать решения и действовать в соответствии с ними.

В-шестых, это саморазвитие и реализация потенциала. Человек, стремящийся к психологическому благополучию, постоянно работает над собой, развивает свои способности и реализует свой потенциал.

В-седьмых, это способность адекватно реагировать на повседневные вызовы. Человек, обладающий психологическим благополучием, способен справляться с трудностями и адаптироваться к изменяющимся условиям.

Например, одной из важнейших компетенций является эмоциональная устойчивость, которая позволяет справляться с уровнем стресса и повышенной тревожностью, возникающими в результате

неопределенности. Развитие креативности и инновационности позволяет достичь результатов в любой актуальной сфере деятельности. Формирование навыков эффективного общения и сотрудничества являются основой для построения крепких социальных связей, как в образовательной среде, так и вне её. Эти социальные навыки должны сопровождаться критическим мышлением и умением адаптироваться к изменениям, что в целом способствует успешной интеграции в современное общество [4].

Приведенные примеры психологических и социальных компетенций отражают важность личностного развития, которое позволяет учащимся на всех уровнях образования не только успешно справляться с академическими задачами, но и более успешно адаптироваться к современным социальным вызовам.

Заключение. Проведенное исследование представляет собой обзорную работу, анализирующую различные подходы к пониманию феномена благополучия личности в психолого-педагогических исследованиях. Была выделена актуальность и практическая значимость данной проблемы, а также предложены направления для дальнейших исследований.

Таким образом, открываются большие возможности изучения феномена психологического благополучия в русле психологических и педагогических наук, направленные на изучение данных, которые могут помочь при создании условий для развития благоприятной психологической обстановки образовательной среды, а также при внедрении программ психологической поддержки, позволяющих обучающимся справляться с эмоциональными и психологическими трудностями при обучении, приобретать профессиональные качества, с учетом актуальных вызовов современности.

Список цитируемых источников

1. *Хребина, С. В.* Психосоциальное благополучие как фактор развития общества / С. В. Хребина, С. Н. Павленко // Университетские чтения — 2024 : Материалы Всерос. конференции с междунар. участием, Пятигорск, 11—12 янв. 2024 года. — Пятигорск : Пятигорский гос. ун-т, 2024. — С. 126—131.
2. *Баева, И. А.* Детерминанты субъективного благополучия молодежи в условиях социальной нестабильности / И. А. Баева, И. В. Кондакова, Ю. Н. Селиков // Психология человека в образовании. — 2024. — Т. 6, № 1. — С. 33—47.
3. *Чумак, К. С.* Понятие и сущность эмоционального благополучия в современных психолого-педагогических исследованиях / К. С. Чумак // International Journal of Medicine and Psychology. — 2024. — Т. 7, № 7. — С. 138—143.

4. Павленко, С. Н. Личностные ресурсы как основа поддержания психологического благополучия личности в ситуации неопределенности / С. Н. Павленко, А. С. Ходжашова, Л. Б. Воронкина // Современная психология личности в поликультурной среде : Материалы Междунар. науч.-практич. конференции, Пятигорск, 27—29 окт. 2022 года. — Пятигорск : Пятигорский гос. ун-т, 2022. — С. 163—168.

5. Дубровина, И. В. Психологическое благополучие личности как феномен / И. В. Дубровина // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. — 2019. — № 2. — С. 166—175.

6. Логутова, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение формирования психологической культуры обучающихся / Е. В. Логутова // Стратегические направления развития образования в Оренбургской области : Науч.-практич. конференция с междунар. участием, Оренбург, 29 сент. 2017 года. — Оренбург : Оренбургский гос. ун-т, 2017. — С. 686—690.

УДК 159.9

А. Б. Цымбалова, И. Л. Кишея

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ПОЛОВАЯ СПЕЦИФИКА СТРЕССОВЫХ РЕАКЦИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются различия в стрессовых реакциях в юношеском возрасте. В этот период происходят физиологические и социальные изменения, вызывающие высокий уровень стресса. Юноши чаще используют проблемно-ориентированные копинг-стратегии, такие как активное решение проблем и преодоление препятствий. Девушки склонны к эмоционально-ориентированному совладанию, включая поиск социальной поддержки. Исследование выявило, что юноши чаще избегают трудностей, но при этом проявляют готовность к их преодолению. Предлагаются рекомендации по развитию стрессоустойчивости у молодежи с учетом половых различий.

Ключевые слова: адаптация; копинг-стратегии; половые различия; стресс, юность.

Библиогр.: 8 назв.

A. B. Tsymbalova, I. L. Kisheya

Baranovich State University, Baranovich, Belarus

GENDER SPECIFICITY OF STRESS REACTIONS IN ADOLESCENCE

The article explores gender differences in stress responses during adolescence. This period involves physiological and social changes, leading to high stress levels. Young men more often use problem-oriented coping strategies, such as actively solving problems and

overcoming obstacles. Young women prefer emotion-focused coping, including seeking social support. A student study revealed that young men tend to avoid difficulties but also show readiness to overcome them. The article discusses recommendations for developing stress resilience in youth, considering gender differences.

Key words: adaptation; coping strategies; sex differences; stress, adolescence.

Введение. Юношеский возраст представляет собой уникальный и сложный этап развития личности, характеризующийся высокой эмоциональной и психологической уязвимостью. Этот период связан с глубокими физиологическими, психологическими и социальными изменениями, которые сопровождаются значительными эмоциональными нагрузками. Юность — это время перехода от зависимого детства к самостоятельной взрослости, включающее завершение физического и полового созревания, а также достижение социальной зрелости [1].

Формирование идентичности, освоение новых социальных ролей, выбор профессии, построение межличностных отношений — все эти задачи требуют от молодого человека адаптации к стрессогенным факторам, что делает изучение стрессовых реакций в этом возрасте особенно актуальным.

Стрессовые реакции в юношеском возрасте усиливаются из-за необходимости принимать решения, которые оказывают долгосрочное влияние на жизнь. Молодые люди сталкиваются с неопределенностью, внутренними конфликтами и внешними ожиданиями, что может приводить к развитию стресса. Важным аспектом является изучение копинг-стратегий, которые юноши и девушки используют для совладания с трудными жизненными ситуациями. Различия в подходах к преодолению стресса, обусловленные как биологическими, так и социокультурными факторами, играют ключевую роль в адаптации к вызовам юношества [2].

Основная часть. Цель данного исследования — проанализировать особенности стрессовых реакций в юношеском возрасте, рассмотреть типы копинг-стратегий, используемых молодыми людьми, и изучить направленность сознания в восприятии трудных жизненных ситуаций. Особое внимание уделяется половым различиям в совладании со стрессом, а также классификации трудных жизненных ситуаций и их влиянию на психологическое благополучие.

Юность, как переходный этап между детством и взрослостью, характеризуется интенсивными изменениями на нескольких уровнях. Физиологически это период завершения полового созревания,

сопровождается гормональными изменениями, которые влияют на эмоциональную регуляцию и поведение.

Психологически юношество связано с формированием идентичности, поиском смысла жизни и установлением социальных связей. Э. Эриксон подчеркивал, что центральной задачей этого возраста является разрешение конфликта между идентичностью и ролевой путаницей [3]. Молодые люди стремятся ответить на вопрос «Кто я?» и определить свое место в обществе, что часто сопровождается внутренними конфликтами и стрессом.

Социальная зрелость, достигаемая в юности, предполагает освоение новых ролей: студента, профессионала, партнера, гражданина. Эти роли требуют принятия ответственности и самостоятельности, что может быть источником стресса, особенно в условиях высокой неопределенности. Например, выбор профессии или учебного заведения часто сопровождается давлением со стороны семьи, общества или собственных амбиций, что усиливает эмоциональное напряжение.

Кроме того, юношеский возраст характеризуется повышенной чувствительностью к социальному окружению. Подростки и молодые взрослые стремятся к признанию в группе сверстников, что делает их уязвимыми к социальному сравнению и критике. Отвержение или неудачи в межличностных отношениях могут вызывать сильные стрессовые реакции, усиливая чувство неуверенности.

Понятие «трудная жизненная ситуация» используется как обобщающая категория, включающая экстремальные, кризисные, проблемные и критические ситуации [4]. Согласно Ф. Е. Василюку, трудная жизненная ситуация — это состояние, при котором человек сталкивается с невозможностью удовлетворения своих жизненных потребностей, таких как мотивы, ценности или стремления [5]. Р. Лазарус уточняет, что такая ситуация возникает из-за несоответствия между желаемым (целями, действиями) и доступным, то есть тем, что человек способен достичь в заданных обстоятельствах с учетом его ресурсов [5].

Трудные жизненные ситуации в юношестве могут быть связаны с различными факторами: академическими неудачами, конфликтами с родителями или сверстниками, финансовыми трудностями, потерей близких или необходимостью выбора жизненного пути. Эти ситуации воспринимаются как угроза личностной идентичности и вызывают стрессовые реакции, интенсивность которых зависит от индивидуальных особенностей и доступных ресурсов.

Стрессовые ситуации в юношеском возрасте можно классифицировать по нескольким критериям:

1. По источнику стресса:

– Внутренние: конфликты идентичности, неуверенность в себе, страх неудачи.

– Внешние: давление со стороны семьи, социальные ожидания, финансовые трудности.

2. По длительности:

– Краткосрочные: ссоры, экзамены, временные неудачи.

– Долгосрочные: хронические семейные конфликты, неопределенность в профессиональном выборе.

3. По степени контролируемости:

– Контролируемые: ситуации, в которых человек может активно влиять на исход (например, подготовка к экзамену).

– Неконтролируемые: ситуации, где возможности влияния ограничены (например, потеря близкого человека).

Каждая из этих ситуаций требует различных стратегий совладания, которые зависят от личностных характеристик, опыта и социальной поддержки.

Копинг-стратегии — это способы, с помощью которых человек справляется со стрессом и трудными жизненными ситуациями. Согласно классификации Р. Лазаруса и С. Фолкмана, выделяют два основных типа копинг-стратегий:

1. Проблемно-ориентированные стратегии: направлены на активное решение проблемы, устранение источника стресса или изменение обстоятельств. Примеры включают планирование, анализ ситуации, поиск информации.

2. Эмоционально-ориентированные стратегии: сосредоточены на управлении эмоциями, снижении тревожности и принятии ситуации. Примеры включают поиск социальной поддержки, выражение чувств, избегание.

Исследования показывают, что юноши и девушки по-разному реагируют на стрессовые ситуации, что обусловлено как биологическими, так и социокультурными факторами. Согласно Т.Л. Крюковой, юноши чаще используют проблемно-ориентированные стратегии, такие как анализ ситуации, поиск решений и контроль над обстоятельствами [6]. Это может быть связано с социальными ожиданиями, которые побуждают молодых мужчин демонстрировать самостоятельность и решительность.

Девушки, напротив, чаще прибегают к эмоционально-ориентированным стратегиям, включая поиск социальной поддержки и выражение эмоций [6]. Р. Лазарус отмечает, что девушки склонны делиться переживаниями с окружающими, что помогает им снизить тревожность [7]. Г. Шварцер подчеркивает, что такая стратегия позволяет девушкам справляться с эмоциональным дискомфортом, но может быть менее эффективной в решении самой проблемы [8].

Эти различия частично объясняются биологическими факторами, такими как влияние гормонов на эмоциональную регуляцию, а также социокультурными нормами, которые поощряют у мужчин рациональность, а у женщин — эмоциональную открытость. Однако важно отметить, что индивидуальные особенности, такие как темперамент, опыт и уровень самооценки, также играют значительную роль в выборе копинг-стратегий.

Эффективность копинг-стратегий зависит от контекста и характера стрессовой ситуации. Проблемно-ориентированные стратегии более эффективны в контролируемых ситуациях, где человек может повлиять на исход. Например, при подготовке к экзамену планирование и активная работа над материалом помогают снизить стресс. Эмоционально-ориентированные стратегии лучше подходят для ситуаций, где контроль ограничен, например, при переживании утраты, когда поддержка близких помогает справиться с горем.

Однако использование исключительно одного типа стратегий может быть неэффективным. Например, чрезмерное избегание проблемы (эмоционально-ориентированная стратегия) может привести к накоплению стресса, а излишняя сосредоточенность на решении проблемы без учета эмоций может вызвать эмоциональное выгорание. Оптимальным считается сочетание обоих подходов, что позволяет одновременно управлять эмоциями и работать над решением проблемы.

Е. В. Битюцкая подчеркивает, что восприятие трудных жизненных ситуаций во многом определяется направленностью сознания, которая отражает, как человек интерпретирует и реагирует на трудности [8]. Она выделяет два типа направленности, каждый из которых включает ряд специфических ориентаций:

1. Стремление к трудностям (драйв): трудности воспринимаются как вызов, мотивирующий к активным действиям. Молодые люди с такой ориентацией видят в проблемах возможность для роста и развития.

2. Ориентация на высокую трудоемкость (тщательность): готовность вкладывать значительные усилия для достижения результата. Это проявляется в упорстве и детальной проработке решений.

3. Ориентация на препятствия: сосредоточенность на выявлении сложностей и оценке своих возможностей для их преодоления. Такой подход способствует рациональному планированию.

4. Ориентация на возможности: поиск перспектив и ресурсов, которые открываются в трудной ситуации. Это помогает находить нестандартные решения.

5. Ориентация на сигналы угрозы: акцент на рисках и негативных последствиях, что может способствовать осторожности, но иногда усиливает тревожность.

Второй тип: Уход от трудных ситуаций

1. Ориентация на потери (избегание): трудности воспринимаются как напрасная трата времени и ресурсов, что сопровождается пессимистичными прогнозами.

2. Ориентация на сохранение ресурсов (бездействие): предпочтение минимизации усилий и ожидание, что ситуация разрешится сама собой.

3. Игнорирование трудности (беспечность): снижение значимости проблемы и откладывание ее решения, что может привести к накоплению стресса.

Эти ориентации определяют, как молодые люди интерпретируют трудности и какие стратегии совладания выбирают. Например, юноши с ориентацией на драйв чаще используют проблемно-ориентированные стратегии, тогда как девушки с ориентацией на сигналы угрозы могут быть склонны к поиску социальной поддержки.

Выбор копинг-стратегий и направленности сознания зависит от множества факторов:

1. Личностные характеристики: уровень самооценки, темперамент, оптимизм или пессимизм. Например, оптимистичные юноши чаще ориентированы на возможности, тогда как тревожные личности склонны к избеганию.

2. Социальная поддержка: наличие близких, которые могут предоставить эмоциональную или практическую помощь, усиливает использование эмоционально-ориентированных стратегий.

3. Культурные нормы: в некоторых культурах поощряется активное решение проблем, в других — принятие ситуации и поиск поддержки.

4. Предыдущий опыт: успешный опыт преодоления стресса повышает уверенность в проблемно-ориентированных стратегиях, тогда как неудачи могут способствовать избеганию.

5. Биологические факторы: гормональные изменения в юношестве влияют на эмоциональную регуляцию, что может усиливать эмоционально-ориентированные реакции у девушек.

Неправильное совладание со стрессом в юношеском возрасте может иметь долгосрочные последствия, включая развитие тревожных расстройств, депрессии или снижение академической успеваемости.

Эффективные копинг-стратегии, напротив, способствуют психологическому благополучию и адаптации. Например, сочетание проблемно-ориентированных и эмоционально-ориентированных стратегий помогает молодым людям не только решать проблемы, но и справляться с эмоциональным дискомфортом. Социальная поддержка играет ключевую роль, особенно для девушек, которые чаще обращаются за помощью к друзьям или семье.

Обучение копинг-стратегиям в юношеском возрасте может значительно повысить устойчивость к стрессу. Программы психологической поддержки, тренинги по управлению эмоциями и развитию навыков решения проблем помогают молодым людям формировать адаптивные способы совладания, что способствует их успешной адаптации во взрослой жизни.

В исследовании приняли участие 100 студентов Барановичского государственного университета, из которых 50 юношей и 50 девушек. Выборка была сбалансирована по половому признаку, чтобы обеспечить возможность выявления различий в копинг-стратегиях между юношами и девушками. Возраст участников варьировался от 18 до 22 лет, что соответствует периоду юношества.

Для сбора данных использовался опросник «Типы ориентаций в трудных ситуациях», разработанный Е. В. Битюцкой и А. А. Корневым [8]. Опросник направлен на выявление различных типов направленности сознания при восприятии трудных жизненных ситуаций, включая ориентации на сближение с трудностью (например, стремление к трудностям, ориентация на препятствия) и уход от трудностей (например, избегание, беспечность). Опросник позволяет оценить, как молодые люди интерпретируют стрессовые ситуации и какие стратегии совладания они предпочитают.

Для анализа данных применялся непараметрический критерий Манна-Уитни, который использовался для сравнения выраженности различных ориентаций между группами юношей и девушек. Уровень значимости (p) был установлен на уровне 0,05. Критерий Манна-Уитни

был выбран в связи с предположением о ненормальном распределении данных, что характерно для психологических исследований с использованием опросников.

Анализ данных выявил статистически значимые различия в ориентациях между юношами и девушками. Основные результаты представлены ниже:

1. Избегание трудностей ($U = 9759, p = 0,00$): Юноши чаще, чем девушки, склонны воспринимать трудные ситуации как напрасную трату времени и сил. Вместо активного планирования или поиска решений они могут прибегать к фантазированию или избеганию проблемы. Это может указывать на низкую уверенность в своих силах или недостаток мотивации для преодоления трудностей.

2. Беспечность ($U = 678, p = 0,00$): Юноши демонстрируют тенденцию к игнорированию сложных ситуаций, снижая их значимость и откладывая решение на неопределенный срок. Такая стратегия может временно снижать уровень стресса, но в долгосрочной перспективе препятствует эффективному разрешению проблем.

3. Ориентация на препятствия ($U = 908, p = 0,04$): В отличие от девушек, юноши чаще проявляют готовность к анализу препятствий и расчету своих возможностей для их преодоления. Эта стратегия предполагает активное взаимодействие с трудностью, что может быть эффективным в ситуациях, где конфронтация с проблемой приводит к положительным результатам.

Для девушек значимые связи в использовании указанных ориентаций не были выявлены. Это может быть связано с их склонностью к более сбалансированным и менее полярным копинг-стратегиям, а также с влиянием социальных установок, которые поощряют у девушек поиск социальной поддержки и эмоциональную открытость.

Заключение. Полученные данные свидетельствуют о противоречивости копинг-стратегий, используемых юношами. С одной стороны, они склонны к избеганию и игнорированию трудностей, что может быть связано с недостаточной уверенностью или желанием минимизировать эмоциональный дискомфорт. С другой стороны, ориентация на препятствия указывает на готовность к активному преодолению проблем в определенных ситуациях. Такая неустойчивость в стратегиях может быть обусловлена ситуативным характером их поведения или недостаточной сформированностью адаптивных механизмов совладания.

Отсутствие значимых связей у девушек может объясняться их предпочтением эмоционально-ориентированных стратегий, таких как

поиск социальной поддержки, что соответствует выводам Т. Л. Крюковой и Р. Лазаруса [6, 7]. Девушки, вероятно, более склонны к интеграции различных подходов, что делает их реакции на стресс менее полярными по сравнению с юношами.

Эти результаты подчеркивают важность учета половых различий при разработке программ психологической поддержки для студентов. Например, для юношей могут быть полезны тренинги, направленные на развитие уверенности в своих силах и навыков активного планирования, тогда как для девушек — программы, усиливающие их способность к самостоятельному решению проблем.

Исследование, проведенное на базе Барановичского государственного университета, выявило значимые половые различия в ориентациях студентов в трудных жизненных ситуациях. Юноши чаще прибегают к избеганию, беспечности и ориентации на препятствия, что отражает противоречивость их копинг-стратегий. Девушки, напротив, демонстрируют более сбалансированный подход, что может быть связано с их склонностью к эмоционально-ориентированным стратегиям.

Полученные данные подчеркивают необходимость дальнейшего изучения копинг-стратегий в юношеском возрасте, а также разработки таргетированных интервенций для повышения психологической устойчивости студентов. В будущем исследования могут быть расширены за счет включения дополнительных факторов, таких как уровень социальной поддержки, академическая успеваемость или культурные особенности, влияющие на выбор копинг-стратегий.

Список цитируемых источников

1. Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. — М.: Просвещение, 2000.
2. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учеб. пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. — 6-е изд. — М.: Академ. Проект : Альма Матер, 2006.
3. Lazarus, R. S. Stress, appraisal and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. — New York : Springer Pub. Co, 1984. — 445 p.
4. Крюкова, Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения / Т. Л. Крюкова // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26, № 2. — С. 5—15.
5. Schwarzer, R. Stress, resources, and proactive coping / R. Schwarzer // Applied Psychology : An International Review. — 2001. — Vol. 50, no. 3. — P. 400—407.
6. Ермолаева, М. В. Основы возрастной психологии и акмеологии : учеб. пособие / М. В. Ермолаева. — М.: Ось-89, 2003. — 414 с.
7. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студентов вузов / В. С. Мухина. — 9-е изд., стереот. — М.: Академия,
8. Битюцкая, Е. В. Типы ориентаций в трудных ситуациях / Е. В. Битюцкая // Вопросы психологии. — 2018. — № 5. — С. 41—53.

А. М. Юрлова

Вологодский государственный университет, Вологда, Россия

ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ О ВОЗМОЖНОСТЯХ ПРИМЕНЕНИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ДАННЫХ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

В статье представлен анализ осведомленности учителей о возможностях применения инструментов и методов визуализации данных для повышения качества преподавания обществознания. Цель исследования состоит в выявлении мнений учителей о наличии и качестве доступных визуальных ресурсов для обучения обществознания и возможности их применения для получения образовательных результатов. Рассмотрены теоретические аспекты визуализации в контексте когнитивного влияния визуализации на учащихся. Сделан акцент на существующих исследованиях в области использования визуализации в практике преподавания и её роли в образовательном процессе. Выдвинуты аргументы за и против внедрения визуализации в образовательный процесс. В процессе исследования собраны данные по эффективности применения визуализации в обучении и влиянии визуализации на познавательную деятельность учащихся. В результате исследования было выявлено отношение учителей к эффективности применения инструментов и способов визуализации данных.

Ключевые слова: визуализация; качество образования; методы визуализации; обществознание; применение.

Табл. 1. Библиогр.: 8 назв.

A. M. Yurlova

Vologda State University, Vologda, Russia

TEACHERS AWARENESS OF THE POSSIBILITIES OF USING DATA VISUALIZATION TOOLS TO IMPROVE THE QUALITY OF SOCIAL STUDIES TEACHING

The article presents an analysis of teachers awareness of the possibilities of using data visualization tools and methods to improve the quality of teaching social studies. The purpose teachers opinions about the available visual resources for teaching social studies and the possibility of using them to obtain educational results. The theoretical aspects of visualization in the context of the cognitive impact of visualization on students are considered. An emphasis in the field of the use of visualization in teaching practice and its role in the educational process. Arguments for and against the introduction of visualization in the educational process

are put forward. In the course of the research, data was collected on the effectiveness of visualization on students cognitive activity. As a result of the study the teachers attitude to the effectiveness of using tools and methods of data visualization was revealed.

Key words: vizualisation; quality of education; visualization methods; social science; application.

Table 1. Ref.: 8 titles.

Введение. Актуальность исследования обусловлена концепцией преподавания обществознания в школе. Цель в концепции определена как повышение качества преподавания и изучения обществознания в образовательных организациях с учетом перспективных задач развития Российской Федерации. Одним из способов, посредством которых данная цель достигается, названо расширение использования электронных информационных и образовательных ресурсов, обеспечивающих повышение качества преподавания обществознания.

В настоящее время феномену визуализации в различных областях науки, культуры и образования придается большое значение. Прогрессирующая визуальная «интервенция» меняет образовательный процесс, оказывая влияние на качество образования. Проблемой, в таком случае, становится недостаточное использование цифровых инструментов и методов визуализации данных учителями обществознания при подготовке и проведении уроков из-за недостатка умений и навыков в применении цифровых методов и инструментов визуализации данных. Наше исследование нацелено на выявление частоты использования инструментов и способов визуализации данных, а также анализе эффективности их применения в практике преподавания предмета обществознания.

Методологической и теоретической основой исследования являются ведущие работы зарубежных авторов. Д. А. Кейм, М. А. Берг, Б. Брукер, К. Шайтер, С. Мукерджи исследовали роль визуализации информации и мультимедиа в образовании. А. Тервакари, К. Силус, Ю. Коро изучали полезность визуализации на основе образовательных данных. Среди отечественных ученых можно отметить работы Л. Осипенко, В. Гусева, которые рассматривали роль визуализации среди современных методологических инструментов процесса высшего образования. В. С. Браташ, Т. Г. Галактионова изучали трансформацию учебного текста и доминирование в нем визуального компонента. Н.А. Колодий, В.В. Колодий рассматривали визуальный поворот и его влияние на социальное познание. А.Е. Вольчина, О. Н. Ткаченко разбирали теоретические аспекты визуализации.

Основная часть. Как известно, процесс познания имеет два уровня: чувственное и рациональное. Чувственное познание представляет объект в наглядно-образной форме, которая является внутренней моделью познаваемого объекта. Человек, получая необходимую информацию через зрительные каналы, вынужден преимущественно оперировать именно визуальными образами. По своей информативности визуальные образы являются познавательными и практически более значимыми, чем вкусовые, слуховые, вибрационные, которые более субъективны, поэтому они уточняются, дополняются, контролируются объективностью визуальных образов [1].

Под визуализацией понимается метод представления информации в виде оптического изображения, а под визуальностью — непосредственное зрительное восприятие. Важно обозначить причины, которые способствовали переходу от линейного текста к более доступным символам и визуальному ряду:

- возрастающий объем информации, который необходимо усваивать в максимально сжатом виде;
- внедрение и распространение компьютерных технологий, постоянство, непрерывность и повсеместность электронной коммуникации;
- пресыщенность длинными текстами [2].

Визуализация во многом связана с феноменом визуального поворота (*visualturn*), то есть переходом науки к изучению «визуальности», пришедшему на смену лингвистическому повороту. Есть несколько определений сущности визуального поворота. Теоретики визуального поворота рассматривают его как феномен «медиализованного и визуализированного мира, опосредующего социальные интеракции» [3]. Также визуальный поворот определяется как современное состояние цивилизации, характеризуемое ситуацией «возвращения образа, символизма, воображаемого на авансцену» [4].

Основой для визуальных поворотов в образовательной сфере стало выделение в педагогике принципа наглядности, который в определенной мере служит историко-логической отправной точкой для осознания и оценки современного увеличения интереса к феноменам наглядности, визуализации и визуального мышления. В российском образовании выделяют два основных витка визуализации, которые были вызваны прогрессированием цифровых технологий и трендами образовательной политики в направлении цифровизации обучения: в 2005 году на грантовой основе в нашей стране впервые был разработан ряд инновационных учебно-методических комплексов и информационных

источников сложной структуры, в 2019 году, когда стартовал проект, направленный на цифровую трансформацию российской системы образования [5].

Цель исследования состоит в выявлении мнения учителей о наличии и качестве доступных визуальных ресурсов для обучения общественности и возможности их применения для получения образовательных результатов.

Задачи исследования:

1) оценить уровень осведомленности преподавателей общественности о существующих цифровых методах и инструментах визуализации данных;

2) проанализировать, как часто и для каких целей учителя общественности используют цифровые методы и инструменты визуализации данных;

3) определить представления учителей общественности о степени влияния визуализации на уровень вовлеченности и понимания учениками учебного материала.

Кафедрой педагогики, института педагогики и психологии Московского городского университета, было проведено исследование места и роли визуализации среди современных методологических средств процесса высшего образования. Целью анкетирования было определение частоты использования визуализации на лекциях, ее положительных эффектов, а также уточнение проблем, связанных с ее использованием. Полученные результаты свидетельствуют о том, что данный методический прием активно используется в ходе лекционной деятельности российских преподавателей. Преподаватели и студенты отмечают, что основными преимуществами визуализации являются экономия времени и информационное насыщение. Гораздо меньший приоритет отдается таким положительным эффектам, как облегчение восприятия, запоминания и интерактивность, которые особенно важны для учащихся [6].

Исследования в области обучения с применением визуализации проводилось также Центром исследований медиа знаний в Тюбингене, Германия, в ходе которого был сделан вывод о том, что «при обучении с помощью динамической и статической визуализации реалистичные детали приносят пользу только учащимся с высокими зрительно-пространственными способностями» [7]. В этом исследовании оценивалась эффективность динамической визуализации по сравнению со статической, и было рассмотрено влияние реалистичных деталей

в визуализациях. В результате исследования было выявлено, что учащимся, которым была представлена динамическая визуализация, показали лучшие результаты по сравнению с теми, кому была представлена статическая визуализация. Динамическая визуализация есть практика создания сцен, иллюстрирующих динамикой своего развития реализацию какого-либо значения (видео, анимации), статическая визуализация — это статичные изображения или визуальные элементы, которые не меняются и не позволяют пользователю взаимодействовать с ними. Была установлена связь между зрительно-пространственными способностями учащихся и уровнем реалистичности в визуализации. Учащиеся с низкими зрительно-пространственными способностями продемонстрировали более высокие результаты распознавания при статической визуализации, в то время как те, у кого эти способности развиты лучше, показали лучшие результаты при динамической визуализации. Эти результаты подчеркивают важность учета типа знаний, которые нужно усвоить и индивидуальные особенности учащихся при разработке материалов.

В России исследование визуализации данных также проводилось сотрудниками Томского государственного педагогического университета. Его авторы на основе изучения отечественных и зарубежных научных работ провели мета-исследование, результатом которого стало представленное в форме аргументов о положительном воздействии визуализации на образовательный процесс и параллельных контраргументов о негативном влиянии [8].

Т а б л и ц а 1 — Аргументы за и против внедрения визуализации в образовательный процесс

Аргументы	Контраргументы
Визуализация многофункциональна и многоаспектна	Не ясны границы и все риски ее применения в образовательном процессе
Безграничны возможности и виды объектов визуализации	Живое общение заменяется безличными визуальными медиа антропоморфными образами обучающихся и сопровождающих
Визуализация способствует развитию креативности как обучающихся, так и обучающихся	Чрезмерное визуальное подкрепление учебного контента может препятствовать проявлению воображения, мешать осмысленному восприятию и даже раздражать

Окончание табл. 1

Аргументы	Контраргументы
Визуализация – наиболее удобная и компактная форма представления различного рода данных	Излишнее увлечение визуализацией приводит к упрощению представлений о действительности
Визуализация ассоциируется с новым, прогрессивным, инновационным, красивым	Нередко используются «кустарные», не прошедшие широкой апробации средства визуализации, инновационный и прогрессивный потенциал которых не подвергался экспертизе

Тем не менее, влияние средств визуализации на качество образования, несмотря на активное внедрение таких технологий в учебный процесс, не исследовано в должной мере. В связи с этим нами было проведено опрос учителей обществознания Вологодской области. Генеральную совокупность исследования представляют преподаватели обществознания, проживающие в г. Вологда. Выборочная совокупность составляет 278 человек. Для проведения анкетирования была выбрана платформа Googleforms.

Мы предположили, что большинство учителей обществознания осведомлены о методах визуализации (гипотеза 1). В результате исследования было выявлено, что учителя в большей степени знакомы с такими цифровыми методами визуализации, как графики, диаграммы и презентации. Менее половины респондентов осведомлены о таких средствах, как облака слов (49,4 %), интеллект-карты (45,7 %), мак-карты (14,8 %). Также было выявлено, что мужчины в большей мере осведомлены об инфографиках. Об их существовании знают 92,86 % мужчин и 77,78 % женщин. Опорные конспекты лучше известны педагогам с большим стажем. Если в группе респондентом со стажем более 15 лет с этой формой визуализации данных знакомы 97,37 % опрошенных учителей, то среди преподавателей, стаж работы которых составляет до 5 лет, только 77,78 % респондентов указали, что знакомы с таким приемом. При этом учителя, стаж которых составляет менее 15 лет, в целом лучше осведомлены о цифровых инструментах визуализации более, чем более опытные коллеги.

Второй проверяемой гипотезой было то, что большинство учителей обществознания применяют методы визуализации в своей практике преподавания (гипотеза 2). Чаще всего в своей практике преподавания учителя используют презентации (90 % от общего числа респондентов)

и инфографики (79,49 %). Как наиболее полезные для практики преподавания учителя определяют графики (64,2 %), диаграммы (70,4 %), опорные конспекты (61,7 %) и презентации (72,8 %). Мы выяснили, что учителя, которые отвечали, что эффективность применения на уроках инфографики и интеллект-карт, низкая, при этом отмечают, что не используют данные методы визуализации в своей практике преподавания. По-видимому, отсутствие у них опыта использования данных технологий не позволяет им оценить возможности данных инструментов. При этом инфографики и интеллект-карты в большей степени используют респонденты от 26 до 59 лет, они же высоко оценивают их применение на уроках. Практически все учителя редко используют нейросети в своей практике преподавания, а свои навыки использования данного цифрового инструмента оценивают как низкие.

Третьей гипотезой было то, что применение цифровых методов и инструментов визуализации может влиять на уровень вовлеченности и понимания учениками учебных материалов (гипотеза 3). Большинство респондентов наиболее высоко оценили влияние визуализации на внимание, запоминание, аналитические способности и способность оценивать события и явления. Влияние визуализаций на применение имеющихся знаний и критическое мышление было оценено респондентами как незначительное. Большинство мужчин отметили, что цифровые способы и методы визуализации в практике преподавания обществознания слабо влияют на познавательные возможности учеников, но при этом высоко оценивают свои навыки разработки учебных материалов. Женщины оценивают влияние визуализации на познавательные возможности учеников как высокие, при этом более критично оценивают уровень собственных навыков.

Заключение. Проведенное исследование позволило оценить уровень осведомленности учителей о видах и возможностях инструментов визуализации данных. Большая часть учителей использует методы и инструменты визуализации в своей практике преподавания, они высоко оценивают эффективность использования визуализации на своих занятиях. Однако большинство педагогов также имеет трудности при создании визуализации, в том числе связанные с недостатком времени и нехваткой навыков. Знание того, какие конкретно методы и инструменты визуализации более эффективны в практике преподавания обществознания и в большей степени влияют на качество образовательных результатов, может быть использовано для разработки методических материалов для повышения квалификации учителей обществознания.

Список цитируемых источников

1. Белова, З. С. Визуализация теоретических знаний – общенаучная проблема / З. С. Белова // Социально-гуманитарные знания. — 2008. — №3. — С. 269—280.
2. Браташ, В. С. Современный этап трансформации учебного текста: доминирование визуального компонента / В. С. Браташ, Т. Г. Галактионова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». — 2020. — 107—117 с.
3. Семенова, В. В. Письмо редакторов / В. В. Семенова, Е. Ю. Рождественская, И. Н. Тартаковская // Интеракция. Интервью. Интерпретация. — 2018. — Т. 10, № 15. — С. 5.
4. *Bou Hachem A. Avant-propos* / A. Bou Hachem, F. La Rocca // *Societes*. — 2007. — N 96 (2). — P. 5—8.
5. Колодий, Н. А. Визуальный поворот и его влияние на социальное познание / Н. А. Колодий, В. В. Колодий. // Известия Томского политехнического университета. — 2010. — С.146—152.
6. *Osipenko, L. Place and role of visualization among the modern methodological tools of higher education process* / L. Osipenko, V. Guseva. // *Education and Information Technologies*. — 2022. — P. 3667—3680.
7. *Brucker, B. Learning with dynamic and static visualizations Realistic details only benefit learners with high visuospatial abilities* / B. Brucker, K. Scheiter, P. Gerjest // *Computers in Human Behavior*. — 2014. — P. 330—339.
8. Игна, О. Н. «Миражи» и «Явь» визуализации в современном образовательном процессе / О. Н. Игна, М. А. Червонный, Б. С. Уалихована. // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики (ПРАЭНМА Journal of Visual Semiotics). — 2023. — Вып. 3 (37). — С. 9—36.

УДК 159.922.8

Т. Е. Яценко, Е. А. Полховская

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ХАРАКТЕРИСТИКИ МЕТАКОГНИТИВНОЙ ВКЛЮЧЁННОСТИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВИКТИМНЫХ ДЕВУШЕК, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье актуализирована проблема когнитивной активности виктимной личности и ее регуляции посредством метакогнитивной включенности. Раскрыта сущность метакогнитивной включенности в деятельность и виктимности. Описаны эмпирически установленные характеристики метакогнитивного знания и метакогнитивного регулирования как составляющих метакогнитивной включенности девушек, обучающихся на первом и четвертом курсе в университете, демонстрирующих склонность к виктимности, аутовиктимности и гипервиктимности.

Ключевые слова: виктимность; метакогнитивная включённость; метакогнитивное знание; метакогнитивное регулирование; познавательная деятельность; девушки; университет.

Библиогр.: 12 назв.

T. E. Yatsenko, E. A. Polkhovskaya
Baranavichi State University, Baranovichi, Belarus

CHARACTERISTICS OF METACOGNITIVE INVOLVEMENT IN THE ACTIVITIES OF VICTIM GIRLS STUDYING AT UNIVERSITY

The article actualizes the problem of cognitive activity of a victim personality and its regulation by means of metacognitive involvement. The essence of metacognitive involvement in activity and victimhood is revealed. The empirically established characteristics of metacognitive knowledge and metacognitive regulation as components of metacognitive involvement of girls studying in the first and fourth years at the university, demonstrating a tendency to victimhood, autovictimhood and hypervictimhood are described.

Key words: victimhood; metacognitive involvement; metacognitive knowledge; metacognitive regulation; cognitive activity; girls; university.

Ref.: 12 titles.

Введение. Современный мир характеризуется распространением культуры виктимности, для которой характерно популяризация идеи героизма жертв социального происхождения, трансляция идеи о том, что обвинение других, навешивание ярлыка обидчика наряду с достижением максимальной гласности в освещении своих мнимых и преувеличенных страданий является эффективным способом восстановления субъективной и эгоистической справедливости в отношении себя, позволяющим самым простым путем удовлетворить фрустрированные потребности, не прилагая значимых усилий в достижении реальных результатов в деятельности. Современные исследователи акцентируют внимание на распространяющейся проблеме массовизации культуры виктимности, внедрения виктимных стратегий в стиль мышления и поведения современной молодежи, возникновение стремления молодежи к намеренному воспроизводству виктимных моделей поведения в манипулятивных целях [1].

Современные исследования в большей степени посвящены исследованию профиля личности, стратегий поведения, стратегий совладания, ценностно-смысловой сферы виктимной личности. Однако

исследования когнитивной сферы виктимной личности являются точечными, фрагментарными. В то время как когнитивные искажения выступают одним из предикторов формирования культуры виктимности. В частности, Г. Лукьянофф и Дж. Хайдт описывают когнитивные заблуждения, являющихся имплицитными предпосылками культуры виктимности: охранять себя от боли и эмоциональных травм; доверять своим чувствам, не подвергая их сомнению; дифференциация людей на хороших и плохих с убеждением, что хорошие люди должны бороться против плохих людей [2].

На наш взгляд, наряду с изучением специфики функционирования отдельных познавательных процессов виктимной личности существенное значение имеет исследование метапознания, выполняющего системную функцию в отношении отдельных познавательных процессов. Метапознание трактуется как «психическая деятельность человека, в процессе которой осуществляются изучение, контроль и управление собственными познавательными процессами» [3, с. 126].

Метакогнитивная включенность в деятельность состоит из метакогнитивного знания (сочетание декларативного, процедурного знания и знания об обстоятельствах применения когнитивных стратегий) и метакогнитивного регулирования (состоит из планирования, владения стратегиями управления информацией, контроля промежуточных результатов познания, владение стратегиями исправления ошибок и самооценки результата познания) [4]. Исследованию метакогнитивной включенности посвящены труды таких ученых, как С. В. Балджиканли, С. С. Джонсон, А. А. Карпов, А. И. Кулакова, В. Томпсон, М. А. Холодная [5; 6; 7; 8].

Основная часть. Термин «виктимность как способность при определенных обстоятельствах стать жертвой преступления или неспособность избежать такой опасности там, где она объективно могла быть предотвращена», введен в научный оборот Л. В. Франком [9].

По И. Г. Малкиной-Пых виктимность — это физические, психические и социальные черты и признаки, которые создают предрасположенность к превращению человека в жертву [10, с. 5].

Согласно М. А. Одинцовой, виктимность является «устойчивой личностной особенностью, обусловленной совокупностью индивидуально-типологических, характерологических детерминант, взаимодействующих с внешними факторами, не всегда связанными с ситуациями насилия, но способствующими виктимной активности, находящей воплощение в игровой или социальной ролях жертвы» [11, с. 79].

По определению Т. Е. Яценко, виктимность является «социально-психологическим свойством личности, воплощающимся в исполнении индивидами роли реальной/мнимой жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее их психологическую виктимизацию или ре-виктимизацию в межличностном взаимодействии» [11, с. 41].

Таким образом, в психологии «виктимность» понимается как совокупность физических, социальных или психологических особенностей личности, которые повышают риск превращения человека в жертву.

М. А. Одинцова выделяет социальную и игровую роль жертвы [11]:

1. Социальная роль жертвы — предписана обществом, а исполняет данную роль стигматизированная категория людей. В современном понимании стигма — это социальный атрибут, который дискредитирует человека или социальную группу («гадкий утенок», «белая ворона», «мальчик для битья», «козел отпущения»).

2. Игровая роль жертвы — это поведенческая модель, при которой человек сознательно или бессознательно принимает на себя роль страдающего, беспомощного или несправедливо обиженного, ожидая спасения от окружающих.

Виктимность сопряжена с пассивной жизненной позиции вследствие либо страха проявления активности, ввиду имеющегося негативного прошлого опыта, когда любые инициативные действия подавлялись, обесценивались или наказывались социальным окружением, либо вследствие открытых преимуществ культивирования и демонстрации собственной беспомощности, активирующих уже механизм экономии интеллектуальных, волевых, временных и иных ресурсов в решении различных жизненных задач за счет переадресования ответственности за их решение близкому окружению. Виктимная личность отличается виктимным мышлением, содержащим множество когнитивных искажений, позволяющих поддерживать свою искаженную картину мира, подтверждающую мнение о собственной слабости, уязвимости и враждебности, опасности среды.

По мнению Г. Шроу и Р. Деннисон, метакогнитивная включенность позволяет человеку планировать, отслеживать и контролировать процесс собственной познавательной деятельности [12, с. 460]. Метакогнитивная включенность отличается рефлексивной направленностью, интегрирует процессы регуляции и контроля, ориентированные на активацию познавательных процессов в направлении верной иденти-

фикации возникшей задаче, траектории интеллектуального продвижения в ее решении, поиска и распределения ресурсов для достижения верно спроектированного результата. Принципиально важным является тот факт, что метакогнитивная включенность побуждает человека к признанию факта существования проблемы и необходимости ее решения.

Базой для исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». Выборка исследования состоит из 140 испытуемых (70 девушек, обучающихся на первом курсе, и 70 девушек, обучающихся на 4 курсе). Были использованы такие методики, как опросник «Тип ролевой виктимности» (М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова) и опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» (Г Шроу и Р. Деннисон, в адаптации Е. И. Периковой, В. М. Бызовой). Статистическая обработка данных осуществлялась посредством проведения корреляционного анализа данных (вычислялся коэффициент корреляции Спирмена).

Рассмотрим характеристики метакогнитивной включенности в деятельность девушек, являющихся студентами первого курса, склонных к исполнению социальной роли жертвы.

Прежде всего, им присущ низкий уровень сформированности метакогнитивных знаний ($r = -0,29$, $p = 0,03$), т. е. понимания того, как структурировать информацию, понимания цели применения стратегий решения задач, умения варьировать стратегиями обработки информации в зависимости от стоящих задач, критериев качества принимаемых решений, понимания критериев самомотивации, умения использовать свои интеллектуальные преимущества для компенсации своих слабых сторон познавательной деятельности. В частности:

- низкий уровень сформированности декларируемых знаний ($r = -0,42$, $p = 0,00$), т. е. знаний о своих познавательных процессах, о том, какие виды интеллектуальной деятельности даются сложнее или проще, в какой форме проще воспринимать, запоминать и осмысливать информацию, о том, какие способы обработки текстовой информации более приемлемы для них лично:

- низкий уровень сформированности процедурных знаний ($r = -0,33$, $p = 0,01$), т. е. понимание в низкой степени того, как применить разные стратегии интеллектуальной активности, познавательной деятельности в различных условиях, в т. ч. в условиях нехватки информации или временных ограничений, в новых ситуациях;

У виктимных девушек первого курса также фиксируется низкий уровень развития метакогнитивного регулирования ($r = -0,31$,

$p = 0,02$), т. е. умения контролировать, направлять, оценивать, корректировать свои когнитивные процессы. В частности, отмечается:

– низкий уровень развития навыков осуществлять планирование познавательной деятельности ($r = -0,30, p = 0,02$), т. е. неумение ставить перед собой цели и предвидеть результат своей познавательной деятельности (деятельности по восприятию, запоминанию, анализу и осмыслению информации);

– низкий уровень сформированности стратегий управления информацией ($r = -0,34, p = 0,01$), т. е. стратегий по обработке больших массивов информации на основе анализа, сравнения, обобщения, синтеза и пр.;

– низкий уровень умения осуществлять контроль компонентов познавательной деятельности ($r = -0,30, p = 0,02$), т. е. отслеживать полноценность, качество и правильность решения интеллектуально-познавательных задач, связанных с восприятием, памятью, мышлением и воображением;

– низкий уровень умения осуществлять объективное оценивание познавательной деятельности ($r = -0,25, p = 0,03$), т. е. отсутствует склонность к рефлексии (что было трудно, что можно усовершенствовать, облегчить, что нужно или не нужно).

Гипервиктимные первокурсники, перешедшие от исполнения социальной роли жертвы к исполнению игровой роли жертвы наряду с демонстрацией агрессивности, враждебности, непринятия себя и других, склонные к игровой и социальной роли жертвы (ролевой тип), имеют следующие особенности в метакогнитивной включенности: низкий уровень сформированности декларируемых знаний ($r = -0,35, p = 0,01$), умения осуществлять планирование познавательной деятельности ($r = -0,29, p = 0,03$) и ее оценивание ($r = -0,20, p = 0,03$), сформированности стратегий управления информацией ($r = -0,28, p = 0,03$), т. е. неумение работать с данными, отсутствует гибкость в выборе наиболее эффективным методов работы с материалом. При этом отсутствует значимая взаимосвязь с такой составляющей метакогнитивных знаний, как процедурные знания, а также с такими составляющими метакогнитивного регулирования, как контроль компонентов познавательной деятельности.

Характеристики метакогнитивной включенности аутовиктимных студентов первого курса не установлены.

Среди первокурсников, склонных к игровой роли жертвы, обладают высоким уровнем сформированности условных знаний ($r = 0,29$,

$p = 0,03$), т. е. знаний о том, где и когда стоит лучше применять ту или иную когнитивную стратегию.

Для четверокурсниц, склонных к социальной роли жертвы, в контексте метакогнитивной включённости была обнаружена обратная связь со шкалой «Оценка» ($r = -0,25$, $p = 0,00$), что выражается в неумении подводить итог в проделанной работе.

У гипервиктимные девушки на четвертом курсе в низкой степени умеют осуществлять оценивание своей познавательной деятельности ($r = -0,20$, $p = 0,03$), т. е. полученный результат познания не подвергается критике.

Из полученных результатов можно увидеть, что у виктимных девушек четвертого курса меньше компонентов метакогнитивной включённости в деятельность, устойчиво представленных на низком уровне развития, чем у виктимных и гипервиктимных девушек на первом курсе. Можно предположить, что обучение в университете способствует приобретению опыта организации метапознания.

Заключение. В целом, можно констатировать, что виктимные студенты, имеющие социальные ярлыки, обуславливающие их исключение из социальных отношений, отличаются низким уровнем сформированности как метакогнитивных знаний, так и метакогнитивного регулирования. Соответственно, они подвержены формированию ошибочной картины мира и иррациональных представлений о себе, других людях, а также могут иметь сниженную эффективность познавательной деятельности по сравнению с невиктимными однокурсницами. Гипервиктимные студенты, имеющие рентные установки на виктимное поведение, могут с переменным успехом осуществлять метакогнитивное регулирование и владеют фрагментарными метакогнитивными знаниями, что, вероятно, позволяет им извлекать информацию, нужную для манипуляции другими людьми.

Аутовиктимные студенты первого курса и четвертого курса не владеют сформированной структурой метакогнитивной включённости в деятельность, метакогнитивная включённость возникает у них ситуативно и не связана с осознанностью. Хотя на четвертом курсе аутовиктимные девушки понимают, при каких условиях лучше применять те или иные стратегии познания.

Отмечается меньшее количество составляющих метакогнитивной включённости, развитых у девушек с виктимными деформациями личности на низком уровне, на четвертом курсе.

В целом, отмечается стихийное развитие метакогнитивной включенности у девушек с виктимными деформациями личности, поскольку уровень развития ее составляющих может варьировать: не выявлен статистически подтвержденный уровень развития составляющих метакогнитивной включенности, устойчиво проявляющийся у данной категории студентов. Это может приводить к когнитивной усталости по причине неумения распределять свои когнитивные ресурсы в решении познавательных задач, игнорированию возникающих проблем, отказу от занятия активной позиции познающего субъекта. Значит, необходимы целенаправленные мероприятия по развитию метакогнитивной включенности в деятельности у студентов, склонных к виктимности, аутовиктимности и гипервиктимности.

Полученные результаты могут быть использованы педагогом-психологом в учреждениях высшего образования для разработки коррекционно-развивающих программ. Эти данные будут полезны в обновлении содержания таких дисциплин, как «Психология развития», «Психологическая виктимология», «Психология психических процессов».

Список цитируемых источников

1. Швачкина, Л. А. Жертвенные формы поведения в обществе и культуре / Л. А. Швачкина, В. И. Родионова, В. О. Бродовская // Гуманитарий юга России. — 2018. — Т. 7, № 2. — С. 242—250.
2. Lukianoff, G. The Coddling of the American Mind: How Good Intentions and Bad Ideas Are Setting Up a Generation for Failure / G. Lukianoff, J. Haidt. — New York : Penguin Press, 2018. — 332 p.
3. Бызова, В. М. Метакогнитивная включенность в системе психической саморегуляции студентов / В. М. Бызова, Е. И. Перикова, А. Е. Ловягина // Сибирский психологический журнал. — 2019. — № 73. — С. 126—140.
4. Каменева-Любавская, Е. Н. Развитие навыков метакогнитивной включенности в деятельность при обучении способам понимания текста / Е. Н. Каменева-Любавская, Т. В. Борзова // Российский психологический журнал. — 2024. — № 21 (3). — С. 214—228.
5. Карпов, А. А. Исследование общих способностей как детерминант метакогнитивной регуляции управленческой деятельности / А. А. Карпов, А. И. Кулаков // Ярославский педагогический вестник. — 2018. — Т. 2. — С. 136—143.
6. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.
7. Balcikanli, C. Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT) / C. Balcikanli // Electronic Journal of Research in Educational Psychology. — 2011. — Vol. 9. — P. 1309—1332.
8. Thompson, V. Conflict, metacognition, and analytic thinking / V. Thompson, S. C. Johnson // Thinking and Reasoning. — 2014. — Vol. 20, № 2. — P. 215—244.

9. Франк, Л. В. Виктимология и виктимность / Л. В. Франк. — Душанбе : ИРФОН, 1972. — 126 с.

10. Одинцова, М. А. Психологический анализ факторов виктимизации россиян и белорусов / М. А. Одинцова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. — 2012. — № 45. — С. 75—80.

11. Яценко, Т. Е. Характеристики психологического здоровья юношей и девушек, склонных к виктимному поведению / Т. Е. Яценко, Л. А. Русецкая // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. — 2019. — № 2 (16). — С. 62—65.

12. Schraw, G. Assessing metacognitive awareness / G. Schraw, R. S. Dennison // Contemporary Educational Psychology. — 1994. — Vol. 19. — P. 460—475.

УДК 159.923.3

Т. Е. Яценко, Д. Д. Соколина

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

СИСТЕМА ЗНАЧИМЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ В ЮНОСТИ: ПОКАЗАТЕЛИ ЗНАЧИМОСТИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ

В статье актуализирована проблема значимых потребностей современных юношей и девушек. Описаны виды базовых потребностей личности. Представлены результаты эмпирического исследования значимости и удовлетворенности базовых потребностей в юности, а также группы психологических потребностей и потребности в поиске острых ощущений. Отмечены различия в значимости и удовлетворенности потребностей у юношей и девушек.

Ключевые слова: потребности; базовые потребности; психологические потребности; удовлетворенность потребности; значимость потребности юношеский возраст.

Библиогр.: 5 назв.

T. E. Yatsenko, D. D. Sokolina

Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus

SYSTEM OF SIGNIFICANT NEEDS OF THE PERSONALITY IN YOUTH: INDICATORS OF SIGNIFICANCE AND SATISFACTION

The article actualizes the problem of significant needs of modern young men and women. The types of basic needs of the individual are described. The results of an empirical study of the significance and satisfaction of basic needs in adolescence, as well as a group of

psychological needs and the need to seek thrills are presented. Differences in the significance and satisfaction of needs in young men and women are noted.

Key words: needs; basic needs; psychological needs; satisfaction of needs; importance of needs; adolescence.

Ref.: 5 titles.

Введение. Юношеский возраст характеризуется расширением сфер самопредъявления личности и ее жизненного пространства в целом. Происходит активное формирование идентичности личности, стиля познавательной деятельности и стиля межличностных отношений. В связи с этим расширяется спектр значимых для личности потребностей. В связи с этим важной становится психологическая культура и компетентность в удовлетворении значимых социальных потребностей, отсутствие которых может привести к переживанию фрустрации и попыткам совладать с ней с помощью девиантных форм поведения.

В литературе можно встретить несколько подходов к определению базовых потребностей: 1) витальные физиологические потребности, которые связаны с обеспечением жизнедеятельности человека на уровне организма; 2) низшие, основные (от слова — основание) для формирования других уровней, то есть потребностей высшего порядка; 3) наиболее существенные для формирования личности, ведущие в процессе развития, играющие главную роль в становлении человека. В зависимости от понимания базовых потребностей, по-разному будут описываться последствия их фрустрации [1]. Наиболее полным является третий подход, где базовые потребности понимаются как ведущие и оказывающие максимальное влияние на процесс развития человека. В случае фрустрации базовых потребностей в таком понимании возникает ответ на вопрос: почему происходит деформация личностных структур, приводящих к девиантному поведению. Однако только самим процессом фрустрации это объяснить нельзя [2; 3].

Теория самодетерминации, разработанная Э. Деси и Р. Райаном акцентирует внимание на внутренних источниках активности личности. В её основе лежит идея, что для оптимального функционирования и благополучия человека необходимо удовлетворение трёх базовых психологических потребностей: автономии (возможности самостоятельно выбирать и контролировать свои действия), компетентности (ощущения эффективности и успешности в деятельности) и взаимосвязанности (чувства принадлежности и поддержки со стороны

окружающих). При этом мотивация рассматривается как континуум: от внешне обусловленного поведения (экстрисивная мотивация) до глубоко личностной, внутренней заинтересованности (интринсивная мотивация) [4].

Теория потребностей Г. Мюррея рассматривает мотивацию как систему взаимодействующих внутренних побуждений и внешних условий. Он выделяет первичные (висцерогенные) потребности, связанные с биологическим выживанием (еда, сон), и вторичные (психогенные), формирующиеся в социальном контексте (достижение, аффилиация, автономия, доминирование и др.). Потребности могут быть явными (открыто проявляющимися в поведении) или скрытыми, сознательными (осознаваемыми субъектом) или бессознательными. Важным компонентом теории является понятие пресс — воздействие среды, способствующее или препятствующее удовлетворению потребностей [5].

Основная часть. Базой для проведения исследования выступило учреждение образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 150 человек (75 юношей и 75 девушек) в возрасте от 17 до 21 года. В исследовании были использованы следующие методики: «Опросник базовых потребностей» (Э. Деси и Р. Райана, модификация Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина, В. Ю. Шевяхова), «Методика диагностики актуальных потребностей» А. В. Капцова; «Опросник психологических потребностей» Э. Шнейдмана. Для выявления половых различий в удовлетворенности потребностей в юности мы вычисляли критерий различий Мана-Уитни.

Для исследования степени удовлетворенности базовых потребностей мы использовали методику А. В. Капцова (рисунок 1, 2).

У юношей и девушек наиболее выражено состояние частичной удовлетворенности — особенно в сферах доминирования (50 %), свободы, познания, смысла жизни (по 46,7 %), а также эмоционального общения, эмоционального насыщения, самовыражения, нравственно-эстетических потребностей (по 43,3 %). Это указывает на наличие стремлений в данных сферах, но при этом реализация в данных сферах остается неполной, что может быть связано с внутренними барьерами или внешними ограничениями. Молодежь стремится к самовыражению, влиянию, пониманию смысла жизни.

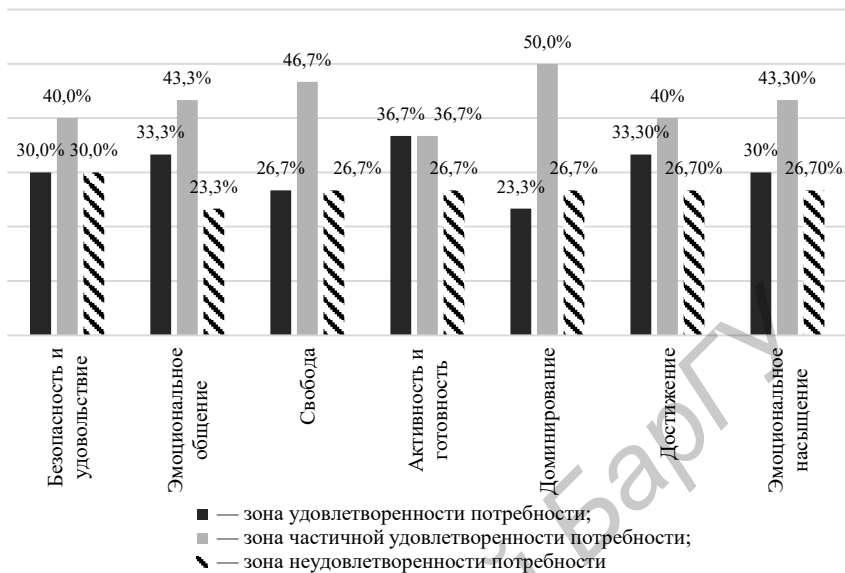


Рисунок 1 — Степень удовлетворенности базовых потребностей в юности

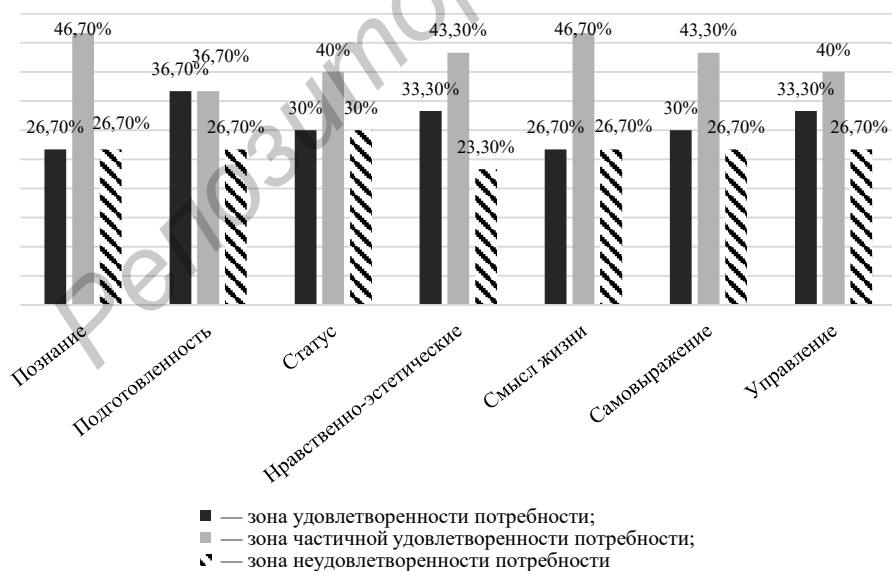


Рисунок 2 — Степень удовлетворенности базовых потребностей в юности

Относительно высокая удовлетворенность потребностей наблюдается в сферах подготовленности, активности (по 36,7 %) и эмоционального общения (33,3 %), что говорит о переживании юношами и девушками включенности, готовности к действиям и наличии близких эмоциональных связей. Однако внимание вызывает равномерное распределение показателей по шкале безопасности и удовольствия (30 % — удовлетворенность и неудовлетворенность, 40 % — частичная), а также по шкале статуса, что может свидетельствовать о внутренней неуверенности юношей и девушек и нестабильной самооценке.

У девушек в большей степени, чем у юношей удовлетворена потребность в достижениях, относящаяся к социальному уровню потребностей ($U = 6276,0$, $p = 0,02$), коммуникативная потребность, относящаяся к психофизиологическому уровню потребностей ($U = 1952,5$, $p = 0,001$), потребность в управлении, относящаяся к высшему уровню потребностей ($U = 6190,0$, $p = 0,05$).

У юношей в большей степени, чем у девушек удовлетворена потребность в доминировании, относящаяся к психофизиологическому уровню ($U = 6811,0$, $p = 0,00002$), потребность в статусе, относящаяся к социальному уровню потребностей ($U = 7067,0$, $p = 0,0001$), а также потребность в самовыражении, относящаяся к высшему уровню потребностей ($U = 6271,0$, $p = 0,02$). Таким образом, отличие зафиксировано в том, что у девушек в большей степени сделан акцент на удовлетворении потребностей, относящихся к группе «труд», а у юношей — к группе «рекреация».

Для диагностики психологических потребностей был применен опросник Э. Шнейдмана (рисунок 3, 4).

Преобладает уровень средней значимости большинства потребностей, составляющий от 43,3 % до 53,3 %, что говорит о тенденции к осознанию и формированию системы потребностей, характерной для этапа личностного взросления. Большинство психологических потребностей в равной мере значимы для юношей и девушек. Однако потребность в избегании опасности выражена в большей степени у девушек, чем у юношей ($U = 6241,0$, $p = 0,02$), что объясняется большей чувствительностью девушек к угрозам, эмоциональной восприимчивостью к опасным ситуациям. У юношей в большей степени, чем у девушек выражена потребность в почтении ($U = 6099,0$, $p = 0,004$), они чувствительны к сохранению своего статуса в обществе, и потребность в отвержении ($U = 6333,5$, $p = 0,01$), т.е. стремление к сохранению дистанции в общении с другими людьми. Интересным является факт преобладания

значимости потребностей в чувственности у юношей ($U = 6435,5$, $p = 0,004$), т.е. потребность в эстетических и положительных эмоциональных переживаниях.

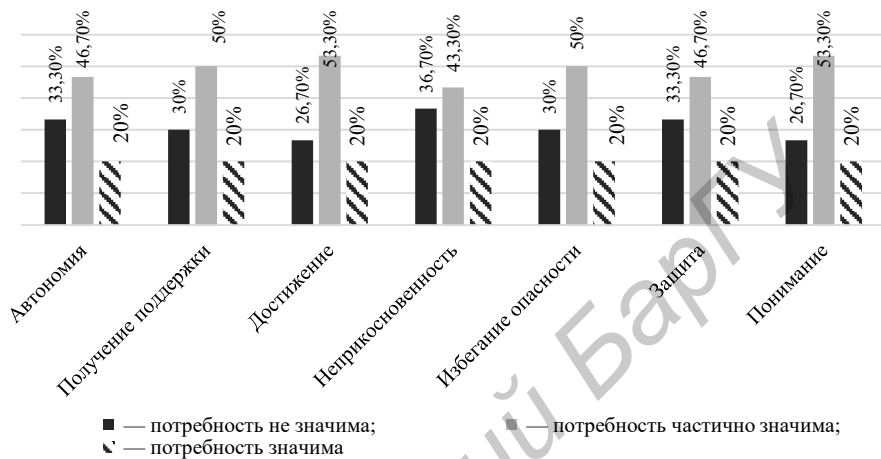


Рисунок 3 — Система психологических потребностей в юности

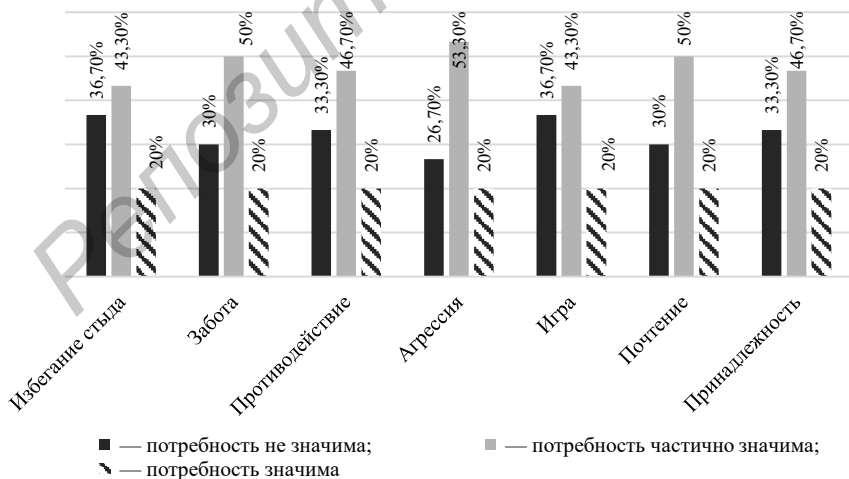


Рисунок 4 — Система психологических потребностей в юности

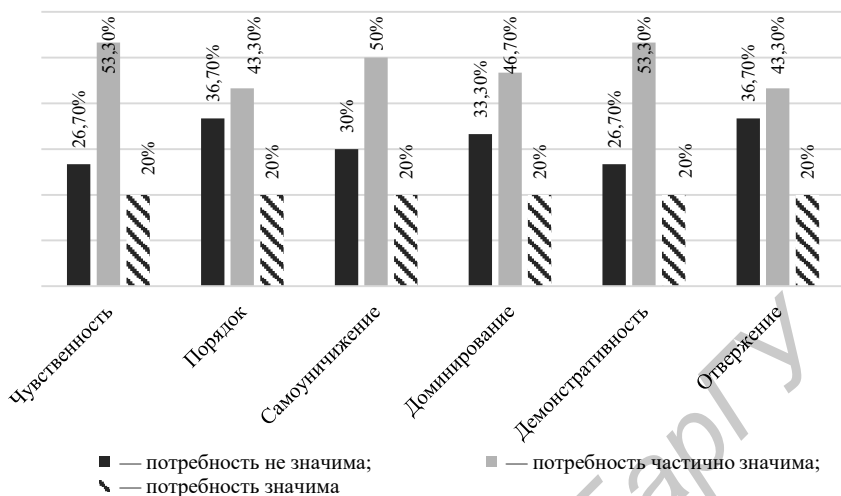


Рисунок 5 — Система психологических потребностей в юности

Рассмотрим результаты по опроснику базовых потребностей (модификация Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова) (рисунок 6). Половые различия в удовлетворенности базовых потребностей в автономии, компетентности и связанности не установлены



Рисунок 6 — Степень удовлетворенности базовых потребностей в юности

Большинство юношей и девушек (средний уровень — 56,7 %) оценивают себя как способных, успешных, однако не всегда чувствуют устойчивую уверенность в своей эффективности. Подобная оценка типична для возраста активного личностного роста и формирования профессионального самоопределения, когда опыт еще накапливается, а самооценка может быть колеблющейся.

По шкале автономии также преобладают средние показатели — 53,3 %. Значительная часть студентов частично удовлетворены в своей потребности быть самостоятельными, свободными в принятии решений и не зависящими от внешнего контроля. Это соответствует возрастным тенденциям развития независимости, одновременно с сохранением привязанностей и ориентацией на внешнюю оценку.

По шкале принадлежности наибольший процент также составили средние значения — 50 %, что отражает частичное ощущение вовлеченности в социальные связи, принятия и поддержки со стороны значимых других. Это свидетельствует о стремлении юношей к включённости в группы, к эмоциональной близости, но при этом может сохраняться неопределенность или неустойчивость межличностных связей, характерная для периода становления социальной идентичности.

Рассмотрим результаты по методике «Шкала потребности в поисках ощущений» (рисунок 7).

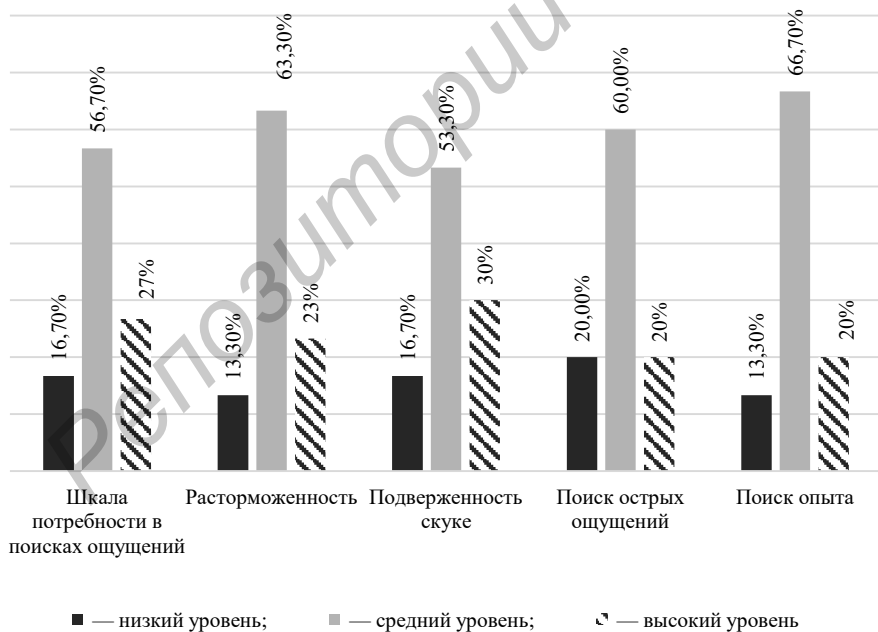


Рисунок 7 — Удовлетворенность потребностей в поиске ощущений в юности

Для большинства студентов характерен средний уровень потребности в поисках ощущений (56,7 %), что свидетельствует о достаточно сбалансированном стремлении к новизне и стимуляции. Это соответствует возрастному этапу, когда молодежь активно исследует границы своего опыта и формирует собственные стратегии взаимодействия с окружающим миром.

Показатель расторможенности характеризуется средним уровнем — 63,3 %, что говорит о тенденции к ослаблению самоконтроля, повышенной импульсивности и поиску немедленного удовлетворения желаний.

Отмечается средний уровень подверженности скуке (53,3 %), что указывает на нормативную чувствительность к монотонности и желание смены деятельности.

По шкале поиска острых ощущений 60 % респондентов демонстрируют средний уровень потребности в риске и новизне.

Выявлен средний уровень потребности в поиске опыта (66,7 %), что отражает общую тенденцию к активному освоению нового, приобретению знаний и навыков.

Имеет место тенденция к различиям в выраженности потребности «поиск острых ощущений» ($U = 6163,0, p = 0,06$). Данная потребность выражена в большей степени у девушек.

Заключение. Таким образом, в юношеском возрасте ведущими становятся социально-экзистенциальные потребности и потребности личностного роста, отражающие ключевые задачи возрастного периода юности. Наиболее значимыми для молодежи оказываются потребности в самореализации и достижении, познании и понимании мира, что проявляется в стремлении к профессиональному и личностному самоутверждению, интеллектуальному освоению действительности. Одновременно ярко выражена потребность в социальной принадлежности и поддержке, проявляющаяся в желании эмоциональной близости, признания и принятия референтными группами.

Характерной особенностью является противоречивое сочетание потребностей в автономии и свободе с ориентацией на внешнюю оценку, что отражает переходный характер возрастного периода юности.

Заметно выражены потребности в агрессии и демонстративности как способах защиты личных границ и утверждения индивидуальности в социальном взаимодействии. Потребность в чувственности и эмоциональном насыщении проявляется в поиске интенсивных переживаний и новых впечатлений.

Отмечается частичная удовлетворенность базовых потребностей, особенно в таких сферах, как доминирование и статус, свобода и познание, поиск смысла жизни и самовыражение. Это свидетельствует о наличии определенных барьеров на пути полноценной реализации этих значимых для молодежи потребностей, что создает характерное для данного возраста психологическое напряжение (дисбаланс между стремлениями и возможностями их реализации).

Имеют место быть значимые половые различия в потребностях: у девушек более выражены потребности в достижениях, общении, управлении и избегании опасности, что отражает их ориентацию на социальную активность и безопасность. У юношей доминируют потребности в доминировании, статусе, самовыражении и чувственности, что свидетельствует о важности самоутверждения и статусного позиционирования. При этом базовые потребности (автономия, компетентность, связанность) для одинаково значимы как для юношей, так и для девушек. Интересно, что у девушек обнаружена тенденция к большей потребности в острых ощущениях, что может отражать современные социальные изменения.

Список цитируемых источников

1. *Маслоу, А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб. : Питер, 2019. — 600 с.
2. *Гордеева, Т. О.* Теория самодетерминации / Т. О. Гордеева // Психологические исследования. — 2010. — № 4. — С. 78—81.
3. *Белов, В. Г.* Фрустрация как предиктор девиантного поведения у подростков / В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов, Н. С. Малинина // Ученые записки университета Лесгафта. — 2011. — № 11. — С. 26—31.
4. *Deci, E. L.* The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan // *Psychological Inquiry*. — 2000. — Vol. 11, no 4. — P. 227—268.
5. *Murray, H. A.* Explorations in Personality / H. A. Murray. — Oxford : Oxford University Press, 1938. — 548 p.

Т. Е. Яценко, Д. Д. Соколина

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ФРУСТРИРОВАННЫЕ ПОТРЕБНОСТИ ЮНОШЕЙ, СКЛОННЫХ К ГИПОТИМИИ

В статье актуализирована проблема развития склонности к гипотимии у юношей, длительное время переживающих фрустрацию значимых экзистенциальных и социальных потребностей. Раскрыта психологическая сущность гипотимии и ее форм (дистимия, депрессия). Описаны формы депрессии. Приведены результаты эмпирического исследования потребностной неудовлетворенности юношей, склонных к дистимии и депрессии, переживающих личностную и социальную фрустрированность.

Ключевые слова: гипотимия; дистимия; депрессия; фрустрированные потребности; потребностная неудовлетворенность; личностная фрустрированность; социальная фрустрированность; юноши.

Библиогр.: 7 назв.

T. E. Yatsenko, D. D. Sokolina

Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus

CHARACTERISTICS OF METACOGNITIVE INVOLVEMENT IN THE ACTIVITIES OF VICTIM GIRLS STUDYING AT UNIVERSITY

The article actualizes the problem of development of tendency to hypothymia in young men who have been experiencing frustration of significant existential and social needs for a long time. The psychological essence of hypothymia and its forms (dysthymia, depression) is revealed. The forms of depression are described. The results of an empirical study of need dissatisfaction of young men prone to dysthymia and depression, experiencing personal and social frustration are presented.

Key words: hypothymia; dysthymia; depression; frustrated needs; need dissatisfaction; personal frustration; social frustration; young men.

Ref.: 7 titles.

Введение. Гипотимия, включающая дистимию и депрессию, рассматривается как нарушение эмоциональной сферы личности, характеризующееся стойким снижением настроения, пессимизмом и утратой интереса к жизни. В психологическом словаре приводится следующая

дефиниция гипотимии: «сниженное, тоскливо-грустное настроение, проявляющееся в потере интереса к окружающему, угнетённости, замедлении психических процессов» [1, с. 87].

Особую группу риска составляют юноши и девушки со склонностью к гипотимии — стойкому снижению настроения, которое может выступать как фактор формирования деструктивных форм поведения. По данным Всемирной организации здравоохранения, более 280 миллионов человек в мире страдают от депрессии. Распространенность депрессии среди взрослых составляет около 5 % [2]. Люди, наиболее подверженные депрессии, включают тех, кто пережил утрату (смерть близких, развод, расставание), личностей с низкой самооценкой и перфекционистов, склонных к самокритике и чувству вины, людей с хроническими заболеваниями (онкология, диабет, аутоиммунные расстройства), социально изолированных (одиночество, отсутствие поддержки), творческих личностей и людей с высоким уровнем рефлексии, склонных к экзистенциальной депрессии, лиц в кризисе среднего возраста, переживающих переоценку жизни и утрату смысла, тех, кто подвергся насилию или травме (ПТСР, детские травмы), а также людей с генетической предрасположенностью (семейная история депрессии) [3].

Дистимия возникает как следствие внутреннего конфликта, в результате которого происходит психоэмоциональное истощение личности. Конфликт может быть порожден несоответствием между желанием личности и ее возможностями, необходимостью совершать определенные действия, противоречащие мировоззренческим позициям личности. У лиц с дистимией часто наблюдается повышенная впечатлительность, нерешительность, глубокая привязанность к близким. Дистимия обусловлена слабостью «Я», чувством неполноценности. Часто развивается у подростков-сирот или подростков, имевших плохой родительский уход. Гиперопека матери ведет к беспомощности ребенка, постоянное чувство страха и вины, делает его зависимым, ранимым и несамостоятельным [4].

К формам депрессии относятся: меланхолическая депрессия, проявляющаяся глубокой тоской, выраженными суточными колебаниями настроения, самообвинением и двигательными нарушениями; заторможенная депрессия с преобладанием тревоги и психомоторной заторможенности; тоскливо-анестетическая депрессия с чувством опустошенности и идеями самоуничтожения; тревожно-анестетическая форма с выраженной тревогой, наплывом мыслей и отсутствием идео-

моторного торможения; чисто анестетическая депрессия, при которой основным симптомом становится эмоциональная нечувствительность при слабости других признаков; адинамическая депрессия, при которой преобладает слабость и вялость на фоне сохраненного мотивационного компонента; дисфорическая депрессия, характеризующаяся раздражительностью, агрессивностью и гневливостью [5; 6].

Одним из факторов гипотимии могут выступать фрустрированные потребности. Как отмечает А. В. Прялухина, фрустрированная потребность запускает комплекс поведенческих механизмов, направленных на поиск ее предмета, а в ситуации невозможности преодоления потребностного состояния привычным, традиционным способом, — на поиск ее суррогатных заменителей. Чем менее зрелой в физическом, психологическом плане является личность, тем больше вероятность развития девиаций [7, с. 3]. Способами компенсировать фрустрированные потребности являются «уход» в виртуальность, переживание одиночества, отчужденности, обиды, невозможность быть понятым, стремлением избежать разочарований, избегание неуспеха.

Основная часть. С целью выявления фрустрированных потребностей юношей, обуславливающих склонность к гипотимии, нами было проведено исследование на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 75 юношей в возрасте от 17 до 21 года.

Диагностический инструментарий, использованный в исследовании, представлен в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Характеристика методик исследования

Методика исследования	Предмет изучения
Опросник базовых потребностей (Э. Деси и Р. Райана, модификация Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина, В. Ю. Шевяхова)	Удовлетворённость базовых психологических потребностей: автономии, компетентности и связанности.
Методика диагностики актуальных потребностей А. В. Капцова	Степень удовлетворенности 14 базовых потребностей, составляющий психофизиологический, социальный и высший уровни и относящихся к таким жизненным сферам, как труд, общение, познание, рекреация, управление
Опросник психологических потребностей Э. Шнейдмана	Значимость 20 психологических потребностей

Окончание табл. 1

Методика исследования	Предмет изучения
Методика экспресс-диагностика уровня личностной фрустрации (В. В. Бойко)	Выраженность личностной фрустрации
Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана (модификация В. В. Бойко)	Социальная фрустрированность как вид психического напряжения, обусловленного неудовлетворенностью достижениями и положением личности в социальных иерархиях
Методика экспресс-диагностики склонности к сниженному настроению (дистимии) (В. В. Бойко)	Склонность к сниженному настроению (дистимии)
Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний (В. А. Жмуров)	Степень выраженности депрессивного настроения
Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний (В. Зунге, в адаптации Т. И. Балашовой)	Форма выраженности депрессии
Шкала депрессии А. Бека (в адаптации Н. В. Тарабриной)	Степень выраженности депрессивной симптоматики

Для выявления фрустрированных потребностей, т.е. потребностей, значимых для личности, находящейся в состоянии личностной и социальной фрустрированности и не способной совладать с состоянием фрустрации, и при этом, склонной к гипотимии, вычислялась частичная корреляция. В качестве контролирующей переменной выступал уровень выраженности форм гипотимии (дистимии и депрессии).

Для юношей, склонных к переживанию сниженного настроения (дистимия), свойственны фрустрированные потребности, обусловленные тенденцией к переживанию фрустрации в широком спектре ситуаций, т.е. личностной фрустрации: потребность в статусе ($r = 0,19$, $p = 0,05$); потребность в автономии ($r = 0,24$, $p = 0,05$); потребность в поиске острых ощущений ($r = 0,22$, $p = 0,05$).

Для юношей, склонных к переживанию депрессивного состояния, свойственны следующие фрустрированные потребности, обусловленные устойчивой тенденцией к переживанию фрустрации в широком

спектре ситуаций, т.е. негативно окрашенных переживаний неудовлетворенности, разочарования, неудачи, тревоги, раздражительности, гнева и отчаяния при возникновении препятствий на пути достижения цели:

– потребность в статусе ($r = 0,23$, $p = 0,05$), т.е. юноши чувствует недостаток признания, уважения, авторитета со стороны окружающих. Это может проявляться в переживаниях собственной незначительности, ощущении недооцененности в социальных взаимодействиях, особенно в группах сверстников;

– потребность в достижении ($r = 0,20$, $p = 0,05$), т.е. юноши испытывают трудности в реализации целей, не получают ожидаемых результатов или признания за свои старания. Это может приводить к чувству неуспешности, снижению мотивации, усилению чувства бессилия и неуверенности;

– потребность в автономии ($r = 0,23$, $p = 0,05$), т.е. юноши ощущают чрезмерное давление, ограничения личного выбора, что приводит к чувству зависимости от решений других людей;

– потребность в поиске острых ощущений ($r = 0,22$, $p = 0,05$), т.е. юноши лишены стимулов, испытывают скуку, однообразие, сенсорную депривацию. Это может усиливать внутреннюю пустоту и эмоциональную отрешенность.

Таким образом, депрессивное состояние юношей, характеризующееся снижением психической и социальной активности, а также настроения, можно рассматривать как следствие выученной беспомощности, возникающей при неудачных попытках удовлетворения значимых социальных потребностей, связанных с самоутверждением, подтверждением собственной значимости и самостоятельности, а также потребности в жизни, наполненной яркими впечатлениями.

Учитывая, что гипотимия представлена двумя формами (дистимия и депрессия), можно констатировать, что больший опыт неудачных попыток удовлетворения значимых потребностей, связанных с самореализацией и самовыражением, имеют юноши, тем большая склонность к гипотимии в ее крайних депрессивных проявлениях у них формируется.

Для юношей, склонных к переживанию депрессивного состояния, свойственны следующие фрустрированные потребности, обусловленные устойчивой тенденцией к переживанию социальной фрустрированности, проявляющейся в ощущении социальной изоляции, дефиците поддержки и понимания со стороны значимых других, трудностях в установлении и поддержании межличностных отношений, ощущении

непризнанности, отсутствия принадлежности к группе, а также в переживаниях несоответствия ожиданий относительно социального статуса, принятия и самостоятельности:

– потребность быть личностью ($r = 0,18$, $p = 0,05$), т.е. юноши испытывают затруднения в осознании собственной уникальности, самовыражении и реализации личностного потенциала. Недостаток возможности почувствовать и проявить себя как самостоятельную и ценную личность способствует развитию чувства внутренней пустоты и утраты смысла, что усугубляет депрессивные состояния.

– потребность в понимании ($r = 0,20$, $p = 0,05$), т.е. юноши ощущают дефицит эмоциональной поддержки и эмпатии со стороны значимых других. Непонимание и недостаток социальной поддержки усиливают чувство одиночества и отчуждения, способствуя сохранению и углублению депрессивных переживаний.

– потребность в поиске ощущений ($r = 0,18$, $p = 0,05$), т.е. юноши могут стремиться к переживанию новых, ярких или экстремальных впечатлений как способу временного выхода из состояния внутренней пустоты или эмоционального онемения. Это может быть выражено в повышенном интересе к рискованному поведению, нарушающему привычный рутинный ход жизни.

– потребность в почтении ($r = -0,20$, $p = 0,05$), т.е. у юношей наблюдается снижение значимости стремления к уважению и признанию со стороны окружающих. Это может свидетельствовать о снижении самооценки, чувства собственной значимости и ориентации на социальное одобрение.

– потребность в доминировании ($r = -0,19$, $p = 0,05$), т.е. к контролю над ситуацией, лидерству и влиянию на других. Ослабление стремления к доминированию может быть связано с ощущением беспомощности, неуверенности в себе и снижением мотивации к активной социальной реализации.

– потребность в автономии ($r = -0,24$, $p = 0,05$), т.е. у юношей снижается выраженность чувства фрустрированности автономии. Это может означать, что в состоянии подавленного настроения стремление к независимости и личной свободе ослабевает, уступая место пассивности и снижению инициативы.

Низкая степень фрустрированности потребностей указывает на невысокую значимость данных потребностей для юношей, склонных к депрессии, соответственно, на сниженную активность, связанную с их реализацией. Юноши, не умеющие обозначать собственную потребность в автономии, в доминировании, в почтении, вероятно, не

пользуются авторитетом среди сверстников, т.к. не демонстрируют силу характера. Это только усиливает переживание ими социальной фрустрированности.

Для юношей, склонных к переживанию сниженного настроения, свойственны следующие фрустрированные потребности, обусловленные тенденцией к переживанию социальной фрустрированности:

– потребность быть личностью ($r = 0,18$, $p = 0,05$), т.е. юноши испытывают затруднения в самовыражении, осознании своей уникальности и реализации личностного потенциала. Недостаточная возможность проявить себя как самостоятельную, ценную личность может усиливать внутреннее напряжение, вызывать ощущение пустоты, потери индивидуального смысла;

– потребность в автономии ($r = - 0,26$, $p = 0,05$), т.е. юноши проявляют меньшую чувствительность к ограничениям личной свободы и независимости. Возможно, в состоянии эмоционального истощения стремление к автономии отступает на второй план, уступая место пассивности, зависимости;

– потребность в понимании ($r = 0,19$, $p = 0,05$), т.е. юноши ощущают дефицит эмоциональной поддержки и эмпатии со стороны окружающих. Ощущение непонимания и социальной отчуждённости формирует и закрепляет переживание одиночества, тревожности, пониженной самооценки — типичных компонентов аффективных нарушений подросткового и юношеского возраста;

– потребность в поиске ощущений ($r = 0,18$, $p = 0,05$), т.е. юноши, склонные к снижению настроения, сталкиваются с дефицитом эмоциональных стимулов, новизны, интересных событий и переживаний, что усиливает признаки подавленного настроения и сниженной жизненной активности.

В состоянии социальной фрустрированности неудачные попытки удовлетворения потребностей достичь понимания и поддержки со стороны сверстников, признания сверстниками ценности их личности приводят к устойчивому снижению настроения (дистимия). Если фрустрация данных потребностей сопровождается сниженной активностью юношей в позиционировании своих личных границ и персонализации, тогда возникает склонность к депрессивному состоянию.

Для юношей, склонных к переживанию сниженного настроения, свойственны следующие фрустрированные потребности, обусловленные устойчивой тенденцией к переживанию социальной фрустрированности: потребность в статусе ($r = 0,19$, $p = 0,05$), в автономии ($r = 0,24$, $p = 0,05$), в поиске острых ощущений ($r = 0,22$, $p = 0,05$).

Для юношей, склонных к переживанию депрессивного состояния, свойственны следующие фрустрированные потребности, обусловленные устойчивой тенденцией к переживанию социальной фрустрированности:

- потребность быть личностью ($r = 0,18, p = 0,05$); в понимании ($r = 0,19, p = 0,05$); потребность в поиске острых ощущений ($r = 0,22, p = 0,05$); потребность в автономии ($r = -0,24, p = 0,05$) (фрустрирована в низкой степени);

- потребность в статусе ($r = 0,21, p = 0,05$), т. е. юноши сталкиваются с ощущением недостатка признания и уважения в социальной среде. Невозможность занять желаемое место в социальной иерархии ведёт к чувству неполноценности и социальной изоляции, что негативно сказывается на эмоциональном состоянии;

- потребность в достижении ($r = 0,20, p = 0,05$), т. е. юноши испытывают затруднения в реализации целей и получении положительной оценки результатов своих усилий. Это ведёт к снижению мотивации, росту чувства неуспешности и беспомощности — факторов, усиливающих депрессивные настроения;

- потребность в почтении ($r = -0,20, p = 0,05$), т. е. при нарастании депрессивных переживаний значимость потребности в уважении и признании со стороны других может снижаться. Юноши в состоянии сниженного настроения нередко отказываются от стремления к социальному одобрению и начинают воспринимать себя как недостойных уважения, что способствует формированию устойчивой негативной самооценки и социальной отгороженности;

- потребность в доминировании ($r = -0,18, p = 0,05$), т. е. юноши теряют интерес к лидерству, контролю над ситуациями и влиянию на окружающих. Отказ от стремления к доминирующим позициям может быть следствием снижения активности, утраты амбиций, что характерно для депрессивных состояний.

Таким образом отмечается социально пассивная позиция юношей, связанная с выбором тактики избегания и уклонения в совладании с переживанием неудовлетворенности и подавленности, вызванными систематическими препятствиями, возникающими на пути удовлетворения потребностей, связанных с признанием социальной значимости личности, ее уникальности, подтверждаемой успехами, достижениями, материальным статусом, т. е. потребностей, для реализации которых необходимо приложение волевых усилий для саморазвития и самореализации. Вместе ориентации собственной активности вовне — на

включение в разные виды деятельности, расширение социальных контактов, работу по преодолению слабых сторон характера — юноши фокус внимания смещают вовнутрь (на свои переживания в форме разочарования, обиды, растерянности), что приводит к появлению склонности к депрессивным состояниям. При этом юноши данной категории не чувствительны в высокой степени к фрустрации потребностей, связанных с признанием другими людьми их автономии, функции власти, их права на уважение.

Заключение. Таким образом, при дистимии (сниженном настроении) наблюдается фрустрация небольшого количества социальных потребностей, связанных с важностью для юношей признания уникальности их личности (экзистенциальная направленность потребности), наличия достойного места в иерархии межличностных отношений со сверстниками, принятия и понимания, полноты и насыщенности жизни впечатлениями. В случае длительной фрустрации данных потребностей формируется состояние выученной беспомощности, подкрепляющей представление юношей о неспособности удовлетворить данные потребности в силу внешних обстоятельств, привыкание к состоянию потребностей неудовлетворённости. Отмечается попытка уйти от активной позиции в совладании с трудностями на пути удовлетворения данных значимых социальных потребностей, посредством перемещения фокуса внимания на свои негативные переживания и перехода от дистимии к депрессии. В депрессивном состоянии фиксируется снижение чувствительности к фрустрации ряда потребностей, удовлетворение которых важно, для осознания человеком ценности собственных психологических границ личности и умения выстраивать ассертивные межличностные отношения: потребности в автономии — юноши становятся пассивными, теряют стремление к независимости; потребности в доминировании и почтении (утрата социальных амбиций).

Отмечаются схожие виды потребностной неудовлетворенности у юношей, склонных к гипотимии, как в состоянии личностной, так и социальной фрустрированности.

Список цитируемых источников

1. Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 512 с.
2. Депрессия // Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. — 2023. — URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression> (дата обращения: 21.01.2025).

3. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR) // American Psychiatric Association. — 2022. — URL: <https://www.ifeet.org/files/Diagnostic-and-Statistical-Manual-of-Mental-Disorders,-Fifth-Edition,-Text-Revision--DSM-5-TR---American-Psychiatric-Association---z-lib.org-.epub.pdf> (датаобращения: 15.12.2024).

4. *Шишковская, Т. И.* Депрессии, наблюдающиеся на начальных этапах эндогенных психических заболеваний: клиничко-психопатологические, патогенетические, терапевтические аспекты: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 3.1.17. / Шишковская Татьяна Игоревна; ФГБНУ «Научный центр психического здоровья». — М., 2024. — 24 с.

5. *Молчанова, И. В.* Депрессивные состояния / И. В. Молчанова, В. В. Скворцов, М. А. Индиченко, А. В. Зотова, А. А. Луговкина // Медицинская сестра. — 2018. — № 3 (20). — С. 51—56.

6. *Блейлер, Э.* Психические расстройства: шизофрения, депрессия, аффективность, внушение, паранойя / Э. Блейлер. — М. : Родина, 2023. — 253 с.

7. *Прялухина, А. В.* Психологические основы преодоления потребностной неудовлетворенности девиантно-развивающейся личности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Прялухина Алла Вадимовна; Современ. гуманитар. акад. — М., 2013. — 384 л.

РАЗДЕЛ II

ФИЛОСОФИЯ. РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

УДК 159.9.07

А. Г. Иценко, О. С. Кононович

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНЫХ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕВУШЕК С РАЗЛИЧНЫМИ РЕЛИГИОЗНЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей религиозных ценностно-смысловых ориентаций девушек, в зависимости от типа религиозной ориентации. Исследование проводилось на базе учреждения образования «Барановичский государственный университет». На основании данных, полученных в результате применения методик («ЦОЛ-8» Г. Е. Леевика, в модификации А. М. Двойнина и «Шкала религиозной ориентации» Г. Олпорта и Д. Росса), авторы делают выводы о наличии положительных и отрицательных взаимосвязей религиозных ценностно-смысловых ориентаций девушек с различными религиозными ориентациями.

Ключевые слова: психология религии; религиозность; ценностно-смысловые ориентации; религиозные ориентации; внутренняя религиозность; внешняя религиозность.

Рис. 3. Табл. 1. Библиогр.: 8 назв.

A. G. Itsenko, O. S. Kononovich

Baranovich State University, Baranovich, Belarus

FEATURES OF RELIGIOUS VALUE-SEMANTIC ORIENTATIONS OF GIRLS WITH VARIOUS RELIGIOUS ORIENTATIONS

The article presents the results of an empirical study of the characteristics of religious value-semantic orientations of girls, depending on the type of religious orientation. The study was conducted at the educational institution "Baranovich State University". Based on the data obtained as a result of using methods ("VOI-8" by G. E. Leevik, modified by A. M. Dvoynin and "Religious Orientation Scale" by G. Allport and D. Ross), the authors draw conclusions about the presence of positive and negative relationships between religious value-semantic orientations of girls with different religious orientations.

Key words: religiosity; values; value-semantic orientations; type of religious orientation; internal religiosity; external religiosity.

Fig. 3. Table 1. Ref.: 8 titles.

Введение. Актуальность исследования религиозности как психологического феномена и религиозных ценностно-смысловых ориентаций в частности обусловлена множеством факторов, влияющих на личность в современном обществе. Важно отметить, что религиозность, охватывающая не только системы верований, но и совокупность практик, традиций и мировоззренческих установок, играет ключевую роль в формировании личности и социальной идентичности. В условиях глобализации и сложных социокультурных трансформаций мы наблюдаем возрождение интереса к религиозным ценностям и практикам, что создает необходимость в глубоком понимании психологических механизмов, стоящих за этим сложным феноменом.

Кроме того, религиозность может выступать как ресурс для психологической устойчивости в стрессовых ситуациях, обеспечивая поддержку особенно в период кризисов и ситуации неопределенности, характерной для современной информационной эпохи. Для выпускников учреждений высшего образования такой конструктивный внутренний ресурс может быть особенно актуален, поскольку они стоят на пороге нового жизненного этапа.

Несмотря на то, что религиозность как психологическое явление давно привлекает внимание исследователей, тема религии в психологии остается менее разработанной, чем можно было бы ожидать. Особенно это касается постсоветского пространства, в рамках которого долгое время исследование религии в целом и религиозности в частности было под сильным идеологическим давлением так называемого «научного атеизма», что не давало возможности в полной мере, во-первых, исследователям двигаться в рамках мировой психологии религии, принимая во внимание достижения западных коллег-религиоведов из несоциалистического «лагеря», а во-вторых, объективно исследовать этот достаточно специфический феномен. При этом, следует отдать должное многим советским психологам религии (В. И. Мамлеев, К. К. Платонов, М. А. Попова, Д. М. Угринович, И. Н. Яблоков и др.), которые, при всей зажатости в достаточно жёсткую идеологическую рамку «научного атеизма», находила возможность её преодоления и демонстрировали прекрасные исследовательские результаты (см. : [1; 2; 3]). В последние годы, особенно в последнюю четверть века, ситуация в области психологии религии кардинально изменилась: защищаются диссертации, публикуется большое количество статей и монографий, выполняются научные проекты, появляются даже новые направления (например, «христианская психология» [4]).

Психологическую природу религиозной веры, или веры в сверхъестественное, по понятным причинам, ученые трактуют по-разному, в зависимости от теоретико-концептуальных подходов. Как справедливо указывает А. М. Двойнин, для одних религиозная вера — это вера в само существование сверхъестественного, то есть вера в существование особой действительности (Д. М. Угринович, И. Н. Яблоков). Для других — религиозная вера есть признание или принятие в качестве истинного положения о существовании сверхъестественного (Ю. Ф. Бо-руиков, А. А. Ворошилова, К. И. Никонов, В. И. Носович и др.); для третьих вера — явление эмоциональной сферы личности, переживание «истин» веры (У. Джеймс, К. К. Платонов, Л. Ф. Шехоцова, Ю. М. Зенько) [5]. И. Н. Яблоков, дополняет эти точки зрения толкованием религиозной веры как веры в религиозные авторитеты [2]. Однако, к какому бы концептуальному подходу не тяготел тот или иной учёный, все они признают важность этого феномена как для конкретной личности, так и для группы.

Религиозная ценностно-смысловая ориентация, по утверждению А. М. Двойнина, показывает значимость для личности различных составляющих религиозного опыта: доверительных отношений с Богом, духовного роста в религиозном познании, нравственного совершенствования, реализации воли Бога в своей жизни и т. п. [6].

Основная часть. С целью изучения особенностей ценностно-смысловых ориентаций девушек в зависимости от типа религиозной ориентации было проведено исследование на базе Барановичского государственного университета. В исследовании приняли участие 69 девушек-студентов юношеского возраста.

В качестве методик исследования использовались: «Ценностные ориентации личности — 8» («ЦОЛ-8») Г. Е. Леевика, в модификации А. М. Двойнина, а также «Шкала религиозной ориентации» Г. Олпорта и Дж. Росса.

Методика «ЦОЛ-8» представляет собой опросник, выявляющий базовые ценностные ориентации личности. В него были включены утверждения, направленные на выявление религиозной ценностно-смысловой ориентации. Данный метод исследования религиозной ценностно-смысловой ориентации диагностирует не реальные ценности личности, а вербально выражаемую ценностно-смысловую ориентацию. При этом вербально выражаемая ориентация личности может отличаться от проявляемых в ее поведении реальных ценностей.

Опросник «ЦОЛ-8» применялся целостно, но анализу подвергались только утверждения, характеризующую религиозную ценностно-смысловую ориентацию. Результаты исследования отражены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Результаты исследования религиозной ценностно-смысловой ориентации девушек

Религиозная ценностно-смысловая ориентация (РЦСО)	Совершенно не важно	Не очень важно	Важно в средней степени	Очень важно	Самое главное в жизни
«Иметь глубокие личные отношения с Богом»	39%	29%	19%	10%	3%
«Чувствовать действие Бога в своей жизни»	43,5%	26%	14,5%	13%	3%
«Иметь духовную опору в Боге»	38%	23%	21,5%	16%	1,5%
«Осознавать себя христианином»	41%	29%	20%	10%	0%
«Пребывать в состоянии общения с Богом»	42%	30,5%	13%	13%	1,5%
«Познавать, открывать для себя Божественные истины»	39%	19%	29%	11,5%	1,5%
«Совершать поступки во имя Бога»	48%	19%	20%	11,5%	1,5%
«Стремиться к духовной чистоте, соблюдать заповеди Бога»	38%	21,5%	23%	17,5%	0%
«Быть ближе к Богу»	43,5%	19%	21,5%	13%	3%

Одна группа утверждений построена таким образом, чтобы соответствовать фундаментальным составляющим внутреннего мира личности — сфере отношений, эмоциональной, смысловой сфере личности и самосознанию. По ним были получены следующие результаты:

«Иметь глубокие личные отношения с Богом» (сфера отношений) совершенно не важно для 39 % испытуемых, не очень важно для 29 % от общего числа опрошенных, важно в средней степени для 19 % респондентов, очень важно для 10 % девушек, самое главное в жизни для 3 % студенток. Данное утверждение позволяет диагностировать значимость для человека религиозной веры как психологического явления.

«Чувствовать действие Бога в своей жизни» (эмоциональная сфера) совершенно не важно для 43,5 % испытуемых, не очень важно для 26 % от общего числа опрошенных, важно в средней степени для 14,5 % респондентов, очень важно для 13% девушек, самое главное в жизни для 3 % студенток. Это утверждение раскрывает эмоциональное содержание отношений человека с Богом в связи с проявлениями Божественного в жизни человека.

«Иметь духовную опору в Боге» (смысловая сфера) совершенно не важно для 38 % испытуемых, не очень важно для 23 % от общего числа опрошенных, важно в средней степени для 21,5 % респондентов, очень важно для 16 % девушек, самое главное в жизни для 1,5 % студенток. Данное утверждение отражает поиск личностью внутренней духовной опоры (в психологическом плане — поиск смысла жизни), что может являться мотивом обращения человека к религии.

«Осознавать себя христианином, мусульманином, буддистом, иудеем, кришнаитом или др» (самосознание) совершенно не важно для 41 % испытуемых, не очень важно для 29 % от общего числа опрошенных, важно в средней степени для 20 % респондентов, очень важно для 10 % девушек, тех для кого это самое главное в жизни не выявлено 0 %. Данное утверждение направлено на диагностику ценностно-смыслового компонента религиозного самосознания личности.

Следующая группа утверждений отражает основные формы реализации отношений человека с Богом в общении, познании и деятельности.

«Пребывать в состоянии общения с Богом» (общение) совершенно не важно для 42 % испытуемых, не очень важно для 30,5 % от общего числа опрошенных, важно в средней степени для 13 % респондентов, очень важно также для 13 % девушек, самое главное в жизни для 1,5 % студентов-девушек. Данное утверждение отражает стремление к общению человека с Богом, которое выражается в форме молитвы.

«Познавать, открывать для себя Божественные истины» (познание) совершенно не важно для 39 % испытуемых, не очень важно для 19 % от общего числа опрошенных, важно в средней степени для 29% респондентов, очень важно для 11,5 % девушек, самое главное в жизни для 1,5 % студенток. Согласно данному утверждению познание осуществляется в форме откровения, созерцания Божественной истины.

«Совершать поступки во имя Бога» (деятельность) совершенно не важно для 48 % испытуемых, не очень важно для 19 % от общего числа опрошенных, важно в средней степени для 20 % респондентов, очень важно для 11,5 % девушек, самое главное в жизни для 1,5 % студенток. В данном утверждении деятельность человека выступает как служение Богу.

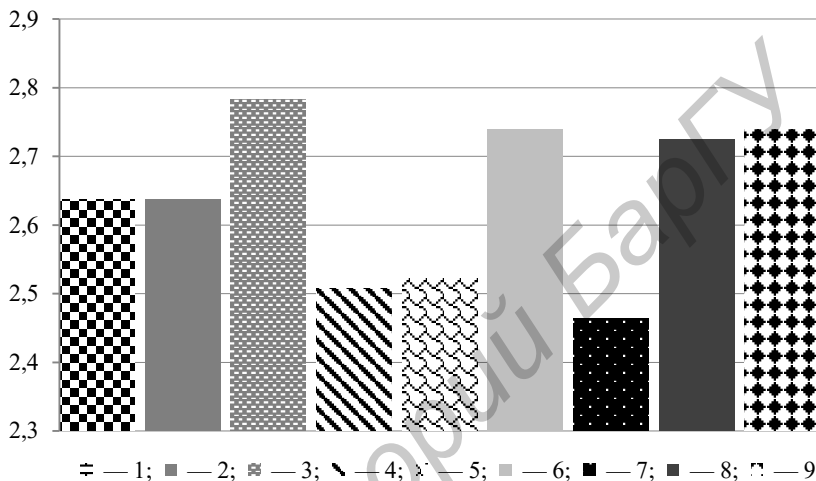
«Стремиться к духовной чистоте, соблюдать заповеди Бога» (нравственность) совершенно не важно для 38 % испытуемых, не очень важно для 21,5 % от общего числа опрошенных, важно в средней степени для 23 % респондентов, очень важно для 17,5 % девушек, тех, для кого это самое главное в жизни не выявлено 0 %. Поскольку нравственное совершенствование (стремление к духовной чистоте, праведности) — одно из приоритетных направлений индивидуальной жизни верующего, введение данного утверждения представляется обоснованным.

«Быть ближе к Богу» (экзистенция) совершенно не важно для 43,5 % испытуемых, не очень важно для 19 % от общего числа опрошенных, важно в средней степени для 21,5 % респондентов, очень важно также для 13 % девушек, самое главное в жизни для 3 % студенток. Утверждение обобщает предыдущие и носит не психологический, а экзистенциальный характер. Его введение необходимо для установления соответствия между психологическим уровнем религиозной ценностно-смысловой ориентации (осознавать, чувствовать, иметь отношения и др.) и экзистенциальным (быть). Данное утверждение показывает уровень согласованности составляющих религиозной ценностно-смысловой ориентации.

Также мы проанализировали иерархию религиозных ценностей девушек. Результаты анализа наглядно представлены на рисунке 1.

Как видно из результатов исследования, наиболее важной религиозной ценностью для испытуемых студентов является «Иметь духовную опору в Боге», второе и третье по важности место разделили «Познавать, открывать для себя Божественные истины» и «Быть ближе к Богу». На четвертом по значимости месте — «Стремиться к духовной чистоте, соблюдать заповеди Бога», пятое и шестое место разделили

«Иметь глубокие личные отношения с Богом»; «Чувствовать действие Бога в своей жизни». Наименее важные: «Пребывать в состоянии общения с Богом», «Осознавать себя христианином, мусульманином, буддистом, иудеем, кришнаитом или др.» и, на последнем месте, «Совершать поступки во имя Бога».



1 — «Иметь глубокие личные отношения с Богом»; 2 — «Чувствовать действие Бога в своей жизни»; 3 — «Иметь духовную опору в Боге»; 4 — «Осознавать себя христианином, мусульманином, буддистом, иудеем, кришнаитом или др.»; 5 — «Пребывать в состоянии общения с Богом»; 6 — «Познавать, открывать для себя Божественные истины»; 7 — «Совершать поступки во имя Бога»; 8 — «Стремиться к духовной чистоте, соблюдать заповеди Бога»; 9 — «Быть ближе к Богу».

Рисунок 1 — Иерархия религиозных ценностей девушек

Также мы определили общий уровень выраженности религиозной ценностно-смысловой ориентации у девушек. Результаты исследования отражены на рисунке 2.

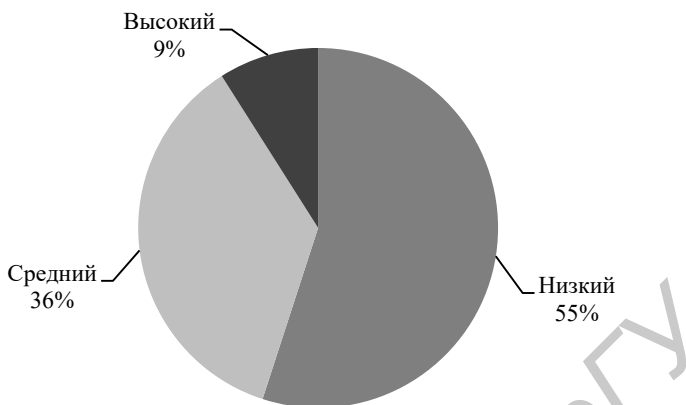


Рисунок 2 — Выраженность общего показателя религиозной ценностно-смысловой ориентации у девушек

По результатам исследования можно сделать вывод, что для большинства — 55 % — студентов, принимавших участие в исследовании характерен низкий уровень общего показателя РЦСО. Это говорит о том, что основные жизненные смыслы большинства респондентов не только не определяются религией, но и достаточно далеки от религиозных ценностей. Можем с определённой долей вероятности предположить, что данный показатель свидетельствует о слабой вовлечённости респондентов в религиозную деятельность (низкий уровень «воцерковлённости»). Указанные данные перекликаются с результатами С. Г. Карасёвой, которая, по итогам «многомерной модели изучения религиозности», фундируя свои изыскания на основе «кросс-конфессионального подхода», отмечает следующее: «Последователи, которые вовлечены в содержание традиции в слабой степени, характеризуются абстрактной религиозностью: они признают значимость традиции, но индифферентны к ее целям и образуют периферию традиции» [7, с. 154].

Средние значения общего показателя религиозной ценностно-смысловой ориентации выявлены у 36% испытуемых. Для них характерно отсутствие как ярко выраженной религиозности, так и атеизма.

Высокая выраженность религиозной ценностно-смысловой ориентации диагностирована у 9% опрошенных. Это означает то, что их основные жизненные смыслы определяются религией.

Для выявления типа религиозной ориентации личности (внутренней, внешней, непоследовательной) использовался опросник «Шкала религиозной ориентации» Г. Олпорта и Д. Росса. Отметим, что подход Г. Олпорта и Дж. Росса часто подвергается критике и достаточно обоснованно [8], однако, методика указанных психологов дает в целом валидные результаты. В результате все испытуемые, принявшие участие в исследовании, были разделены на подгруппы с внутренней, внешней и непоследовательной ориентацией. Наглядно результаты исследования представлены на рисунке 3.

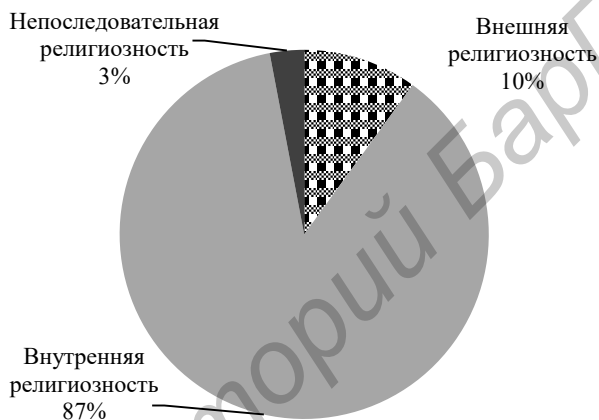


Рисунок 3 — Типы религиозной ориентации девушек

Как видно из результатов исследования, у большинства испытуемых выявлена внутренняя религиозность. Они составили 85 % от выборки. Для них религия является самостоятельной и конечной ценностью. Они не используют религию для решения психологических и социальных проблем, при этом свое поведение стараются выстраивать в соответствии с религиозными нормами.

Девушки с внешней религиозной ориентацией составили 10 % от общего числа респондентов. Религия для них — способ достижения жизненных целей, внешних по отношению к самой религии. Они могут использовать религию для решения своих психологических проблем (чувства неполноценности, небезопасности, тревожность), а также с целью доказать свою социальную респектабельность, лояльность по отношению к общепринятому образу жизни.

Наименьшая группа испытуемых — 3 % — с непоследовательной религиозной ориентацией. Для них характерно смешение, противоречие, а иногда и конфликт религиозных понятий и положений.

Для выявления особенностей религиозных ценностно-смысловых ориентаций девушек в зависимости от типа их религиозной ориентации мы использовали метод ранговой корреляции Спирмена.

По результатам корреляционного анализа было установлено: наличие прямых статистически значимых взаимосвязей между шкалой внешней религиозности и ценностями «Иметь глубокие личные отношения с Богом» ($r_s = 0,37; p = 0,00$), «Чувствовать действие Бога в своей жизни» ($r_s = 0,39; p = 0,00$), «Иметь духовную опору в Боге» ($r_s = 0,38; p = 0,00$), «Осознавать себя христианином, мусульманином, буддистом, иудеем, кришнаитом или др» ($r_s = 0,47; p = 0,00$), «Пребывать в состоянии общения с Богом» ($r_s = 0,43; p = 0,00$), «Познавать, открывать для себя Божественные истины» ($r_s = 0,35; p = 0,00$), «Совершать поступки во имя Бога» ($r_s = 0,35; p = 0,00$), 8 — «Стремиться к духовной чистоте, соблюдать заповеди Бога» ($r_s = 0,45; p = 0,00$), 9 — «Быть ближе к Богу» ($r_s = 0,32; p = 0,01$), а также с общим уровнем выраженности религиозной ценностно-смысловой ориентации ($r_s = 0,41; p = 0,00$).

Также, определены отрицательные статистически значимые взаимосвязи между шкалой внутренней религиозности и ценностей «Иметь глубокие личные отношения с Богом» и ($r_s = -0,69; p = 0,00$), «Чувствовать действие Бога в своей жизни» ($r_s = -0,65; p = 0,00$), «Иметь духовную опору в Боге» ($r_s = -0,64; p = 0,00$), «Осознавать себя христианином, мусульманином, буддистом, иудеем, кришнаитом или др» ($r_s = -0,65; p = 0,00$), «Пребывать в состоянии общения с Богом» ($r_s = -0,59; p = 0,00$), «Познавать, открывать для себя Божественные истины» ($r_s = -0,66; p = 0,00$), «Совершать поступки во имя Бога» ($r_s = -0,58; p = 0,00$), «Стремиться к духовной чистоте, соблюдать заповеди Бога» ($r_s = -0,67; p = 0,00$); 9 — «Быть ближе к Богу» ($r_s = -0,71; p = 0,00$), а также с общим уровнем выраженности религиозной ценностно-смысловой ориентации ($r_s = -0,70; p = 0,00$).

Такие результаты могут быть связаны с тем, что методика ЦОЛ-8 в модификации А. М. Двойнина диагностирует не реальные ценности личности, а вербально выражаемую ценностно-смысловую ориентацию. Возможно для девушек с высоким уровнем внутренней религиозности, их религиозность является чем-то очень сокровенным и они не готовы выразить её открыто.

Заключение. Таким образом, следует зафиксировать: для большинства респондентов все религиозные ценностно-смысловые ориентации методики «ЦОЛ-8» Г. Е. Леевика, в модификации А. М. Двойнина, не представляют высокой значимости.

При рассмотрении иерархии религиозных ценностей, наиболее важной религиозной ценностью для испытуемых является «Иметь духовную опору в Боге»; наименее важные: «Пребывать в состоянии общения с Богом», «Осознавать себя христианином, мусульманином, буддистом, иудеем, кришнаитом или др.», на последнем месте — «Совершать поступки во имя Бога».

Также результаты исследования показали, что для большинства респондентов характерен низкий уровень общего показателя религиозных ценностно-смысловых ориентаций.

У большинства испытуемых, по результатам диагностики типа религиозной ориентации личности с помощью опросника «Шкала религиозной ориентации» Г. Олпорта и Д. Росса, выявлен внутренний тип религиозной ориентации. Данный результат может быть связан с разнородностью идейно-мировоззренческой среды учебных заведений в плане ценностно-смысловых ориентаций. Кроме того, низкий уровень религиозных ценностно-смысловых ориентаций может быть связан с социальными и культурными изменениями, происходящим в современном обществе. В условиях быстрого развития технологий, молодое поколение имеет доступ к множеству альтернативных мировоззрений и философских направлений, что может приводить к снижению интереса к традиционным религиям и религиозным ценностям. Стоит также учитывать влияние личного опыта и воспитания на формирование религиозного мировоззрения. Возможно, студенты, которые выросли в семьях, где религия не играла значительной роли в повседневной жизни, и те, кто не имел возможности углубиться в религиозные традиции и основы веры, не смогли сформировать достаточно высокий уровень религиозных ценностно-смысловых ориентаций.

По результатам корреляционного анализа, выявлено наличие положительных статистически значимых взаимосвязей всех девяти религиозных ценностных ориентаций и общего уровня РЦСО со шкалой внешней религиозности и отрицательных взаимосвязей религиозных ценностно-смысловых ориентаций и общего уровня РЦСО со шкалой внутренней религиозности. Можно предположить, что для испытуемых

с высоким уровнем внутренней религиозности, религия воспринимается как нечто очень в высшей степени интимное и индивидуальное, что не требует внешних проявлений.

С учётом ориентации современного белорусского общества на традиционные ценности, в структуре которых религиозность занимает значительное место, возможно есть целесообразность организации мероприятий, направленных на углубление знаний о религии, прежде всего о традиционных для Беларуси конфессиях, их ценностях и роли в жизни социума и личности.

Список цитируемых источников

1. *Дамте, Д. С.* Психология религии В. И. Мамлеева / Д. С. Дамте // Вестник ПСТГУ. Серия I : Богословие. Философия. Религиоведение. — 2018. — Вып. 80. — С. 83—96.
2. *Двойнин, А. М.* Из истории советской психологии религии: К. К. Платонов о феномене веры // Studia Religiosa Rossica: научный журнал о религии. — 2024. — № 3. — С. 88—101.
3. Психология религии в России XIX — начала XXI века / К. М. Антонов, В. Н. Болдарева, И. С. Вевюрко [и др.] ; ред.-сост. К. М. Антонов. — М. : Изд-во ПСТГУ, 2019. — 534, [1] с.
4. *Братусь, Б. С.* Христианская психология в контексте научного мировоззрения / Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, В. И. Слободчиков. — М. : НИКЕЯ, 2017. — 528 с.
5. *Двойнин, А. М.* Смыслоразнозначные ориентации религиозной личности / А. М. Двойнин // Вестник ПСТГУ. — Серия IV : Педагогика. Психология. — 2011. — Вып. 3 (22). — С. 139—151.
6. *Двойнин, А. М.* Ценностно-смысловые ориентации личности в контексте религиозной веры : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. М. Двойнин ; Моск. пед. гос. ун-т. — М., 2007. — 25 с.
7. *Карасёва, С. Г.* Типология религиозности в современной Беларуси / С. Г. Карасёва. — Минск : БГУ, 2018. — 219 с.
8. *Иценко, А. Г.* Психологическая концепция религиозности Г. Олпорта – Дж. Росса и ее критика / А. Г. Иценко, М. А. Король // Научные тенденции : электронный научный журнал. — 2019. — Вып. 5. — URL: <https://rep.barsu.by/handle/data/12736> (дата обращения: 11.03.2025).

А. Г. Иценко, А. С. Короб

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ: ОТ ФИЛОСОФИИ К ПСИХОЛОГИИ

В статье рассмотрены тенденции формирования концептуальных идей философии XIX и XX веков, перешедших отдельное направление экзистенциализма и его влияние на психологию. Проанализированы пересечения психологии и философии в точке экзистенциального проекта гуманитаристики, создающего новое направление. Авторы концентрируют исследовательское внимание на концептуальном пересечении между философами и психологами, имеющими разные географические корни, но творчески реагирующие на возникшие в мире перемены, наталкивающие на открытие нового проекта — экзистенциальной психологии — специфической рецепции идей философского экзистенциализма и психологической аксиоматики, в результате чего возникает не только оригинальная психологическая теория, но и практика.

Ключевые слова: экзистенциализм; экзистенциальная психология; интенциональность; Dasein; онтология; феноменология; гуманизм.

Библиогр.: 24 назв.

A. G. Itsenko, A. S. Korob

Baranavichy State University, Baranovichy, Belarus

EXISTENTIAL PROJECT: FROM PHILOSOPHY TO PSYCHOLOGY

The article examines the trends in the formation of conceptual ideas in the philosophy of the 19th and 20th centuries, which have become a separate direction of existentialism and its influence on psychology. The intersections of psychology and philosophy at the point of the existential project of humanities, which creates a new direction, are analyzed. The authors focus their research attention on the conceptual intersection between philosophers and psychologists with different geographical roots, but creatively responding to changes in the world, prompting the discovery of a new project - existential psychology - a specific reception of the ideas of philosophical existentialism and psychological axiomatics, as a result of which not only an original psychological theory but also practice arises.

Key words: existentialism; existential psychology; intentionality; Dasein; ontology; phenomenology; humanism.

Ref.: 24 titles.

Введение. Экзистенциализм (от лат. *existentia* — существование) является одним из самых влиятельных направлений как в философии, так и в психологии XX века. Широта и объем концептуальных позиций, выходящих на поверхность из-под пера представителей экзистенциализма, не только расширяют своё пространство через влияние на культуру в целом и научную мысль в частности, но порой концепты создают значительные сдвиги, которые просачиваются в пространство отдельных отраслей знания и относительно самостоятельных научных направлений. Одним из таких направлений, на которое экзистенциализм оказал значительное влияние является психология. Психология прошла уникальный и долгий путь достижения автономии через сепарирование от философии в достижении статуса самостоятельной научной области. Для достижения научности психологии пришлось не столько варьировать предметной составляющей, выстраивать путь к позитивизму и рациональному способу исследования, но и создать уникальное отношение к психическому — выстраивать оригинальную теорию, а также свой собственный метод исследования своего феномена реальности.

Изучая исторический путь экзистенциализма, можно заметить, как философия и психология начали расширяться, создавая новые школы и направления. Но если отдельные школы и направления в философии своей внутренней методологической топики, то для психологии внезапным проектом стали своеобразные попытки реверса к своему первоначалу, к тому, от чего она несколько дистанцировалась, и к тому, что действительно стало ей необходимо для дальнейшего развития, хотя и на другом витке эпистемологической спирали.

Так встаёт массив вопросов. Возможна ли точка пересечения философии и психологии на современном этапе развития науки? Что может послужить релевантным эпистемологическим основанием такого пересечения? Если да, то возможно ли дальнейший переход теоретического конструкта в праксеологическую область методов практической деятельности, направленной для работы с психологическими проблемами и патологиями? Действительно ли благодаря философской компоненте психология приобретет новый импульс и ресурс для дальнейшего развития и продвижения в объяснении психологических феноменов реальности?

Для раскрытия выделенных вопросов целесообразно рассмотреть концептуальные подходы таких представителей экзистенциализма, как: С. Кьеркегор, Ф. Ницше, Ж.-П. Сартр, Л. Шестов, Н. Бердяев, М. Хай-

деггер, Л. Бинсвангер, М. Босс, В. Фракл. Естественно, формат статьи не позволяет в полной мере осветить идеи всех представителей экзистенциализма, поэтому за пределами нашего исследования останутся такие религиозные мыслители-экзистенциалисты не последнего порядка, как К. Ясперс, М. Бубер, Г. Марсель и др. Выбора указанных фигур обусловленность тем, что экзистенциализм достаточно разнообразен и разнороден, и традиционно представлен в религиозном / теистическом и секулярном / атеистическомразновидностях (при всей условности и недостаточности теизма и атеизма как краев этой методологической рамки).

Указанную проблему изучали такие учёные, как А. Лызлов, А. Лэнгле, Р. Мэй (который сейчас уже и сам рассматривается как классик экзистенциальной психологии), А. Хольцхейм и другие исследователи экзистенциальной психологии.

Основная часть. Датский философ XIX века С. Кьеркегор является одним из ключевых протоэкзистенциалистов религиозного направления, «первый экзистенциалист» Кьеркегор выделяетсложнейшую проблему рассмотрения уникальности субъекта, поднимает вопрос размышления той интенциональной направленности рефлексивного мышления, которая принадлежит лишь человеческому духу и представляет его исключительное “Я” (Self) [1]. Безумная сосредоточенность на вопросе, что значит быть существующим и прозрачным для экзистенции, вывело его философию в иррациональную сторону. Сам способ философствования является вызовом против системостроения, а повествовательный стиль походит на Сократический пафос, который мыслитель выстраивает через дискурс своих же мысленных изысканий, написанных от лица разнообразных псевдонимов, часто пересекающихся с религиозным символизмом [2]. Во фрагменте «Несчастнейший» Кьеркегор рассматривает феномен времени и его отношение к несчастной индивидуальности [3]. Феномен времени тесно связан с воспоминанием, а также тем, что помещает вопрошающую сущность в зависимость нахождения во временном пространстве прошлого, будущего и настоящего. Именно человек способен помнить, фиксировать и выстраивать своё бытие, задавать движение к цели и формировать уникальный смысл этого движения. Как пишет сам Кьеркегор: «Воспоминание — это поистине главный, действительный элемент несчастного сознания, что вполне естественно, поскольку прошедшее время имеет ту удивительную особенность, что оно уже позади, а будущее, что оно еще только должно наступить, и потому в некотором

смысле можно сказать, что будущее время ближе стоит к настоящему, чем прошлое» [3, с. 240]. Данный фрагмент выстраивает важный концепт присутствия, а именно нахождения себя и выстраивания своей прозрачности перед обстановкой всего сущего, причём находящегося в возможности будущего, но ещё не в действительности временной позиции конкретной данности. Возможность же может перейти в действительность, только когда время отражает реальность, а реальность приобретает это качество за счёт субъективного смысла. В фундаментальном новом онтологическом вопросе о бытии М. Хайдеггер рассматривает схожие концепты через свою парадигму бытия присутствия *Dasein* («тут-бытие», «здесь-бытие») и его экзистенциалов, разворачивающихся в специфической форме времени, которое является важным отношением к бытию здесь и сейчас, не как конструкцией исчислений и мер, а как формы историчности сущности, сознающей саму себя [4].

В философию экзистенциализма Кьеркегор вносит важное отношение к любви: первая любовь, возможность разлюбить и вопрос о браке. Это всё становится важной частью его сочинений и обусловлено личной трагедией любви [5]. Огромным интересом для мыслителя стал процесс переживания любви, взгляд на то, что человек может не только влюбиться, но и разлюбить, но при этом найти в себе силы на то, чтобы вступить в брак, который в свою очередь является прыжком веры в любовь до самой смерти, что выражается в брачной клятве любви друг к другу [3]. Важной частью в рассмотрении любви является смысл, вкладываемый в процесс открытости экзистенции и обнаружения своего «Self», который не только имеет уникальный смысл для отдельной экзистенции и раскрывает интенцию «кто» к иному «кто», но и предполагает шаг решительности перед неизвестностью будущего. Ведь как можно вычитать из текстов Кьеркегора, сущность, сознающая себя, имеет уникальную динамичность или неизвестную хаотичность, которая не является чем-то статическим, а скорее изменяется от просветов смысла и метаморфоз бытия. Концепт любви Кьеркегор понимает, как возможность обнаружения себя и иного, как чего-то само-сущего, имеющего неповторимость и выделяющегося из массы подобно Богу, любящего каждого в своей бесконечности. Пример брака хорошо иллюстрирует перманентность ужаса перед неконтролируемым, ведь мы не только не можем контролировать и зафиксировать себя как что-то статическое, но фиксировать и структурировать иное, что создаёт весьма диссонирующий элемент, когда любовь и возмож-

ность, парадоксальна доступу, и скрыта, и открыта, и закрыта. М. Хайдеггер раскрывает значимый для экзистенциализма концепт открытости и феноменологической созвучности между экзистенциалами «Sorge» (заботы) и «Sein zum Tode» (бытие к смерти), в котором и открывается достаточно объемное пространство для мыслителей экзистенциального направления в психологии и Dasein-анализа в рассмотрении жизненных ситуаций и проблематик, встречающихся у клиентов и пациентов, переживших тяжелые жизненные ситуации [4; 6]. Чувственный подход к рассмотрению, свойственных для каждого проявления и актов существования датского философа, сложно не рассмотреть, как сочетающиеся с проблематиками, часто встречающимися в человеческой жизни и описываемые драматургами, литераторами или деятелями искусств [2]. Кьеркегор поднял манифестацию против структурного рассмотрения субъекта, заявляя, что переживаемые человеком чувства и эмоции столь многогранны и сложно выразимы, что иррациональное и чувственное велико, а как выражается М. Хайдеггер, касательно онтологического вопроса, — бытие темно [4].

Для Кьеркегора важными элементами экзистенции является возможность ощущения страха и ужаса перед конечностью, осознание и обнаружение конечности способности как даровать возможность к активности и приоткрытие себя как сущности, сознающей самое себя, но и ощутить оцепенение перед сверхвозможностью бытия, или ничто [7]. Страх всегда имеет свою направленность или срез к болезни, страх выражается к чему-то, нежели то, как ужас распространён на всё окружающее и попадающее в простор осязаемого [8]. Формы страха и ужаса, ощущение ничто являются ключевыми особенностями как литературных работ философа Ж.-П. Сартра, описывающих разнообразие пограничных и переживаемых ситуаций и метаморфоз человека, так является ключевым звеном философского труда «Бытие и ничто» [9]. Новые значения и рассмотренные концепты философов затем будут актуальны в гуманистическом и экзистенциальном направлениях психологии, а также в литературном пространстве [2].

Русский философ Л. И. Шестов усматривает схожую проблематику в рассмотрении человека и способов, которыми наука и философия пользуются для раскрытия субъекта через объектив рационализма и языка строгой логичности. По мнению Л. И. Шестова, иррациональное знание имеет не меньшую, а скорее большую мощь приоткрываемой реальности, чем рациональное знание. Так Л. И. Шестов высматривает философию как занятие неизвестным, занятие

философией — это интенсивность, направленная на рассмотрение неизвестного, доступного в жизненных ситуациях и жизненных актах. Задача философии — это не усмотрение вечных истин и не успокоение, задача философии — это смущение. Философия доступна каждому и полезна любому, необходимо лишь найти решимость к открытию мира вокруг и найти себя среди объёма этого мира [10; 11]. Строгая логичность в рассмотрении человека является чем-то нецелостным и не предоставляющим для мыслителя полотно искусства, на котором крутится колесо времени необъятности бытия [8]. Мысль рождается из глубокого отчаяния, личность находит себя через сомнение, а неопи-суемый восторг, возможно понять через необычайно сильное страдание, это роднит русского философа с С. Кьеркегором и особенностями философии жизни Ф. Ницше [12; 13]. Для раскрытия себя именно душевное напряжение необходимо для противопоставления себя всему миру и всему тому, что, казалось бы, является природой объясняющей, но тем не менее, являющейся природой ограничивающей. В своей работе «Апофеоз беспочвенности» мыслитель пишет слогом Паскаля и Ницше, поднимает вопросы об истинности, утверждая, что истины парадоксальна, она находится в переменчивых человеческих вкусах, но человеку из-за необходимости совместного общественного сосуществовании пришлось выстроить договорённость, структурно логическую форму коммуникации и мировосприятия [10]. Как пишет Л. И. Шестов, задействуя ресурс теологического дискурса: «Каждое соглашение, не вызываемое необходимостью, будет преступлением против Духа Святого» [10, с. 100]. Порядок мыслитель понимал схожим образом, как и Ницше, подразумевая его как конструкцию, заложенную человеческим разумом и проявляющимся в создании законов и упорядочивании всего в рамки категорий и в выстраивании закономерностей, которые скрывают реальность экстатического, чувственного, сокрытого и препятствуют творческой интенции.

Проблемы инкультурации и социализации, создающие некую усреднённую, рассматривал и представитель религиозного персонализма Н. А. Бердяев, относя их к признакам объективации, проявляющихся в деформации персональной индивидуальности [14;15]. Н. А. Бердяев разделял идеи Л. И. Шестова, рассматривая схожие тенденции в собственном концептуальном спектре. Дух свободы и творчества всегда находится под давлением признаков объективации. Выражая принцип противодействия, свободный дух пытается сбросить оковы и восстать против эгоцентризма и слияния субъекта с общностями [14]. Дух

свободы, по мнению Н. А. Бердяева, эксплицирует смысл в любви и творчестве (в чём личность сопричастна Абсолюту-Богу). Свобода личности всегда трагична, если свобода является необходимостью в сущности человека, то свобода приобретает характер почти на грани обязанности. Свободный выбор подразумевает ответственность и открывает перед человеком чувство угнетенности, но при этом, свобода связана с творчеством, как образ и подобие Бога в человеке, поскольку в свободе человек являет образ Бога, в творчестве — подобие (о религиозно-философском аспекте свободы и творчества более детально см.: [16]). «Свобода порождает страдание, отказ же от свободы уменьшает страдание... И люди легко отказываются от свободы, чтобы облегчить себя», — фиксирует мыслитель [17, с. 39]. Коллективность (в смысле массы) и отказ от уникальности выражается в болезни духа, когда он обличается в некую сонливость, не сознавая своего «Я», не желая быть собою и желающий оставаться таковым, человек как будто находится во сне и не желает ощущать реальность. Следовать указаниям, как акт отказа от свободы, является более простым решением, требующим меньшего усилия, чем взять ответственность за свою жизнь и столкнуться с трудностями реальности, которые сопровождает действительность. Эти экзистенциальные идеи роднят указанных русских мыслителей в выстраивании определенного философского движения в столкновении с кризисом и тенденциями «нового мира», который открылся им сначала в постреволюционной России, а потом и Европе.

Проблемы, затронувшие как психологию, так и философию в XX веке, имеют достаточно пересекающиеся аспекты, схожую проблематику в рассмотрении собственного предмета, оснований и тенденций. Позиции эпистемологического и онтологического отношения к вопросу истины, научности и пр. становятся более явными в практико-ориентированной деятельности, прежде всего в области психиатрии и психотерапии, в том числе и благодаря активному пересечению с философской проблематикой. Культурно-исторические перемены, тенденции смены политических ориентиров на мировой арене и возникшая необходимость в разрешении онтологического вопроса в философии, а отчасти и науке, в конце XIX и начале XX века, влекут за собой масштабный эпистемологический кризис. Описываемый кризис в трудах О. Шпенглера («Закат Европы»), Х. Ортеги-и-Гассета («Восстание масс», «Размышление о технике») проясняют разрастающиеся индустриализация и феномен массовости, влекущие за собой формирование специфических тенденций культуры, с трудом коррели-

рующих ранее устоявшимися нормами [18; 19]. В работе «Недовольство культурой» З. Фрейд отмечает возникновение массового невроза, выражающегося в победе конструкта смерти, невроз мировой агрессии [20]. Вера в христианского Бога перестаёт быть правдивой, сверхчувственный мир в виде Бога умирает, а с ним и европейская нравственность, пронизанная христианским этосом. В работе «Веселая наука» (1886) Ф. Ницше, продуцирует новую метафизику нигилизма, фиксируя падение онтологии средневековья, а вместе с ней и ценностных оснований религиозной нравственности, обосновывая это «смертью Бога» («Gott ist tot»), как гарантий этой самой нравственности [12].

Общая созвучность между экзистенциальными философами как религиозной, так и атеистической направленности, и в дальнейшем с психологией, является их связь с возникающей в 1870-х гг. феноменологией Э. Гуссерля (напомним, что основные идеи развивали предшественники Гуссерля — Ф. Brentano и К. Штумпф, люди, близко стоявшие к психологии) [22]. Проекты феноменологии не только повлияли на возникновение нового онтологического фундамента в философии М. Хайдеггера и Ж.-П. Сартра, но и стали важной дискурсивной темой для вышеуказанных Л. И. Шестова и Н. А. Бердяева [4; 11; 15].

В психологической среде экзистенциальное направление возникло благодаря неудовлетворённости психологами и психотерапевтами тенденциями, зажимающими личность в жесткую каузальность физиологических детерминант, что сводило сложный внутренний мир личности к редукционизму, а также глубина философско-антропологических подходов с принципиально иной гносеологической онтологической перспективы. Такие психологи и психиатры, как Л. Бинсвангер, М. Босс, В. Франкл начали выстраивать принципиально новый подход к рассмотрению природы человека, базисных установок и целей, влияющих на рассмотрение мира человеком [22]. Экзистенциальные концепты ужаса, страха, смерти, смысла, свободы, любви и др. осознаются как предельно важные в выстраивании стратегий работы психолога [2]. Фундаментом для раскрытия сущности человека становится вопрошание к своему «Кто», или как в возникающей Dasein-терапии в Швейцарской школе экзистенциальной психологии, достижение открытости перед Dasein [6].

Раскрытие перед человеком возможности открыто действовать, творить, нести ответственность за свои поступки, осознавать себя и динамику мира вокруг стали важными задачами для экзистен-

циалистов и гуманистического направления в психологии [23]. Тенденцию перемен В. Франкл заметит в том, что даже практическая деятельность психоаналитиков и практиков в области психоанализа З. Фреда, аналитической психологии К. Г. Юнга и индивидуальной психологии А. Адлера некоторой своей схематичной концептуальностью несколько ограничивается личность и её уникальность [23]. Распространённость идей психоанализа создаёт определенные условия, в которых нуждающийся в психологической помощи, уже идя на сеанс к психоаналитику, представляет себя зависимым от конструкта либидо и позиции бессознательного, что вдобавок подкрепляет истинность этого собственного образа за счёт самой практики психоаналитика, что проявляется в успешности метода, по словам самих же психоаналитиков. В лице активных критиков Фрейдизма среди философов выступал Ж.-П. Сартр, заостря внимание на несостыковках в метапсихологической модели Фрейда [24]. Подобные манипуляции и тенденции являются критикуемыми в области экзистенциального подхода логотерапии и Dasein-анализа. Принципом экзистенциального метода является ухода от детерминирующего основания в рассмотрении человека и от эмпирического основания в онтологическом смысле. Принцип научности не игнорируется, но используется в практике как способ работы с тем, что находится в телесном и может влиять на восприятие и сознание человека, но как только работа переходит в зону сверхчувственного, экзальтационного и относящегося к смыслу, в практике используется новая метафизическая парадигма, раскрывающая человека как «кто» (Self) или как Dsein (присутствие), обладающего своей уникальностью и своей историчностью.

Философская составляющая тесно входит и в зону дискурса самих представителей психологической школы. Так в переписках между Л. Бинсвангера и М. Босса прослеживается недоговорённость в области рассмотрения феномена высвечивания. Что именно определяет значение того, что мы воспринимаем? Л. Бинсвангер пишет: «То, что мы воспринимаем — это “прежде всего” не впечатление от вкуса, тона, запаха или прикосновения, даже не от вещей или объектов, а от значений» [6, с. 114]. Существует как бы некая цепь проявлений, связанная между друг другом и проистекающая за счёт неврологической структуры и цепи, укоренившихся в форме автоматической рефлекторной реакции. Но тем не менее во временном потоке существует уровень направлений и выстраиваний, временной поток может быть разным и изменчивым в зависимости от всплывающих значений [6].

Интенциональность, по мнению Бисвангера, распознает первичную позицию в значении, а затем распознает объект. Именно значение является ключевым в возможности ориентации в реальности, объекты распознаются и преобразовываются в значении лишь после. Бинсвангер придерживается априорной онтологической структуры, Медард Босс же представляет проявление феноменов через понятие феномен от слова *phainesthai*, то есть являться, сиять, проявлять себя, выявляться. Феномены как бы высвечиваются из некоего подполья, откровение объекта проистекает нуменозно. Разворот швейцарских Dasein-аналитиков направлен на философский дискурс, который важен для фундаментального понимания, как же всё-таки с феноменологической точки зрения происходит преследование объектов и формирование смыслов, ведь ответ на этот вопрос крайне важен для создания успешной психологической практики. Для мыслителей становится явным, что для Dasein терапии недостаточно обладать знаниями современной психологии и владеть телесно ориентированными науками, но и необходимо обладать высокой компетенцией в области знаний феноменологии и философии, понимая и разграничивая концептуальные различия между психологическим и философскими парадигмами.

Заключение. Рассмотренный экзистенциальный проект психологии, тесно связан с философией, но в отличие от решения философских проблем, хоть они и поднимаются в работах известных экзистенциальных психологов, психология выстраивает гуманистический и просветительский проект, направленный на доступность и открытия как для психологов других школ и направлений, так и для людей, не владеющих высокими знаниями в философии и феноменологии. Для психологии важным является дать возможность взглянуть на мир в ином свете, заинтересовать человека в вопросе о себе, мире вокруг и о смысле себя в этом мире, даже когда это сложно и недоступно. В отличие от философии, психология направлена на доступность, но как только ориентир касается именно практической деятельности и работы с людьми, критерий знаний, требуемый в этом направлении, огромен за счёт нарратива экзистенциального проекта, вписанного в огромный поток развивающихся концептов во время кризиса в XX в. Не углублённость и неосторожность в интерпретации философских работ может принести больше вреда, чем пользы из-за объема направлений, связанных с этико-религиозными и ценностными вопросами. Проект экзистенциальной психологии появился как естественный

запрос науки и был связан с развитием близлежащих дисциплин, научные открытия и тенденции смены миропорядка и общественного сознания стали решающим фундаментом для сплочения философии и психологии. Глубина философских мыслителей актуальна и сегодня, а направление экзистенциальной психологии развивается по всему миру и постепенно становится известной среди населения.

Список цитируемых источников

1. *Кьеркегор, С.* Заключительное ненаучное послесловие к Философским крохам / С. Кьеркегор ; пер. с дат. Н. Исаевой, С. Исаева — М. : Академ. проект, 2021. — 613 с.
2. *Beyer, Ch.* Edmund Husserl / Ch. Beyer // The Stanford Encyclopedia of Philosophy. — URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/husserl/> (date of access: 10.03.2025).
3. *Кьеркегор, С.* Или-или. Фрагмент из жизни / С. Кьеркегор ; пер. с дат. Н. Исаевой, С. Исаева. — М. : Академ. проект, 2021. — 776 с.
4. *Хайдеггер, М.* Бытие и время / М. Хайдеггер ; пер. с нем. В. В. Бибихина. — Харьков : Фолио, 2003. — 503, [9] с.
5. *Больнов, О.Ф.* Философия экзистенциализма / О. Ф. Больнов. — СПб. : Лань, 1999. — 224 с.
6. *Бинсвангер, Л.* Бытие-в-мире. Избранные статьи / Л. Бинсвангер ; пер. с англ. Е. Сурпиной. — М. : КСП+, 1999. — 300 с.
7. *Кьеркегор, С.* Понятие страха / С. Кьеркегор ; пер. с дат. Н. Исаевой, С. Исаева. — М. : Академ. проект, 2022. — 217 с.
8. *Кьеркегор, С.* Болезнь к смерти / С. Кьеркегор ; пер. с дат. Н. Исаевой, С. Исаева — М. : Академ. проект, 2022. — 157 с.
9. *Сартр, Ж.-П.* Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии / Ж.- П. Сартр ; пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. — М. : Республика, 2009. — 639 с.
10. *Шестов, Л.* Апофеоз беспочвенности / Л. Шестов. — СПб. : Ленинградский ун-т, 1991. — 216 с.
11. *Преображенский, Г.* Лев Шестов и Эдмунд Гуссерль о задачах философии / Г. Преображенский // Вестник Пермского Университета. — 2013. — № 2. — С. 15—25.
12. *Ницше, Ф.* Сочинения : в 2 т. / Ф. Ницше. — Т. 1. Литературные памятники. — М. : Мысль, 1990. — 829 с.
13. *Шестов, Л.* Кьеркегард и экзистенциальная философия / Л. Шестов. — М. : Гнозис, 1992. — 314 с.
14. *Бердяев, Н. А.* О рабстве и свободе человека / Н. Бердяев; — СПб. : Азбука, 2023. — 384 с.
15. *Чернущь, В.* «Онтологизация сознания» в философии Н. А. Бердяева / В. Чернущь // Человек. — 2020. — № 2. — С. 86—102.
16. *Иценко, А. Г.* Философия творчества в религиозно-философских рефлексиях Н. А. Бердяева / А. Г. Иценко // Психология и педагогика творчества (посвящена

памяти доктора психологических наук, профессора О. М. Поповой) : материалы междунауч. науч.-практ. конф., г. Шадринск, 30 марта 2018 г. / сост. и ред. О. С. Назаревич, И. А. Тютюева. — Шадринск : ШГПУ, 2018. — С. 39—43.

17. *Бердяев, Н. А.* Самопознание / Н. А. Бердяев. — М. : Хранитель, 2007. — 301 с.

18. *Ортега-и-Гассет, Х.* Сборник трудов. Избранные труды / Х. Ортега-и-Гассет; пер. с исп. А. Гелескула; ред.-сост. А. М. Руткевич. — М. : Весь мир, 1997 — 704 с.

19. *Шпенглер, О.* Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. — Т. 1. Образ и действительность / О. Шпенглер. — Минск : Попурри, 2009. — 656 с.

20. *Фрейд, З.* Недовольство культурой / З. Фрейд. — М. : Книга, 2022. — 176 с.

21. *Хайдеггер, М.* Мысли, постулаты, афоризмы, философские интерпретации, тезисы / М. Хайдеггер; пер. с нем. С. А. Бронштейн. — Минск : Современное слово, 1988. — 384 с.

22. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл; пер. с англ. и нем. Я. В. Гозмана, Д. А. Леонтьева. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.

23. *Франкл, В.* Страдания от бессмысленности жизни / В. Франкл; пер. с нем. С. Панкова. — Екатеринбург : Ridero, 2019. — 112 с.

24. *Reynolds, J. Jean-Paul Sartre* / J. Reynolds. P. J. Renaudie // The Stanford Encyclopedia of Philosophy. — URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/sartre/> (date of access: 05.03.2025).

УДК 21:159.9

А. Г. Иценко, Е. А. Полховская

Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь

Н. Я. Янкив

Детский сад № 11 г. Барановичи, Барановичи, Беларусь

ПСИХОАНАЛИЗ И РЕЛИГИЯ В ПСИХОЛОГО-РЕЛИГИОВЕДЧЕСКОЙ РЕЦЕПЦИИ ЭРИХА ФРОММА

В данной статье авторы, опираясь на известную работу представителя неофрейдизма Эриха Фромма «Психоанализ и религия» (1950), анализируют основные идеи его работы в области психологии религии. Описывается авторская концепция типов религии; сопоставляется Эдипов комплекс, как объяснительная модель в понимании З. Фрейда и Э. Фромма; рассматривается чувство вины и любви, а также такие значимые элементы религиозной системы, как ритуал и символ.

Ключевые слова: Эрих Фромм; психоанализ; религиоведение; психология религии; неофрейдизм; фрейдомарксизм.

Библиогр.: 15 назв.

A. G. Itsenko, E. A. Polkhovskaya
Baranovich State University, Baranovich, Belarus
N. Ya. Yankiv
Kindergarten №11, Baranovich, Baranovich, Belarus

PSYCHOANALYSIS AND RELIGION IN THE PSYCHOLOGICAL AND RELIGIOUS STUDIES RECEPTION OF ERICH FROMM

In this article, the authors, relying on the well-known work of the representative of neo-Freudianism Erich Fromm "Psychoanalysis and Religion" (1950), analyze the main ideas of his work in the field of psychology of religion. The author's concept of types of religion is described; the Oedipus complex is compared as an explanatory model in the understanding of S. Freud and E. Fromm; the feeling of guilt and love is considered, as well as such significant elements of the religious system as ritual and symbol.

Key words: Erich Fromm; psychoanalysis; religious studies; psychology of religion; neofreudism; Freudo Marxism.

Ref.: 15 titles.

Введение. Как известно, Э. Фромм — яркий и неординарный представитель достаточно специфического направления неофрейдизма — фрейдомарксизма, который, с одной стороны, является продолжателем многих идей З. Фрейда, с другой — ярый критик отдельных элементов психоанализа австрийского учёного.

Интерес психоанализа к религии в целом и отдельным её феноменам в частности, известен в религиозноведческой исследовательской среде. Сам основатель психоанализа З. Фрейд посвятил анализу религии/религиозности немалую часть своих научных изысканий: «Тотем и табу» (1913), «Будущее одной иллюзии» (1927), «Этот человек Моисей и монотеистическая религия» (1939) (название данной работы переводят по-разному: рус. — «Этот человек Моисей и монотеистическая религия», «Человек по имени Моисей и монотеистическая религия», «Моисей и монотеизм» и т. д.; англ. — «Moses and Monotheism»). Внемецкоморигинале она называлась «Der Mann Moses und die monotheistische Religion»). В своих лекциях по психоанализу Фрейд пишет о прямой связи: «При психоаналитической работе завязываются отношения с очень многими другими гуманитарными науками, с мифологией, а также с языкознанием, фольклором, психологией народов и религиозноведением, изучение которых обещает ценнейшие результаты» [1, с. 87].

Э. Фромм на протяжении всего своего творческого пути обращал внимание к проблемам религии, его перу принадлежит целый ряд работ, так или иначе затрагивающие религиоведческую проблематику: «Учение о Христе и другие очерки по религии, психологии и культуре», «Дзен-буддизм и психоанализ», «Вы будете как боги», а также есть отдельные блоки, касающиеся религии в одной из его базовых трудов «Иметь или быть?». Книга Э. Фромма «Психоанализ и религия» (оригинальное название «Psychoanalysis and Religion», 1950), как явствует из названия, представляет собой попытку осмысления психоанализа и религии [2]. Уже в самом начале указанной работы автор пишет, что пытается выдержать средний путь между теми, кто практикуют религию и теми, кто расценивает религию «симптомом неразрешенных эмоциональных конфликтов» [2].

Нельзя сказать, что психолого-религиоведческие воззрения Э Фромма (в некоторых местах различных своих работ Фромм эксплицитно работает в рамке философского метода) исследователи совсем обходили стороной. Так, Е. И. Коростиченко описывая критическую теорию религии Фромма, рассматривает жизнь Э. Фромма через призму его исследований, справедливо отмечает близость его позиции к представителям неомарксизма (М. Хоркхаймера, Т. Адорно и Г. Маркузе) и в целом Франкфуртской школе, как и теоретическим выкладкам Г. В. Ф. Гегеля, К. Маркса и, естественно, З. Фрейда. Данная исследователь уделяет некоторое внимание и рассматриваемой нами работе «Психоанализ и религия», как труд, в котором впервые вводится в оборот его категория «гуманистическая религия», а также собственно описывает типологию религий Фромма на «гуманистические» и «авторитарные» [3]. Также исследованием данной работы Э. Фромма занимался А. А. Белик, который посвятил этому свою компаративную статью «Психология религии Э. Фромма и А. Маслоу». Он, как и Е. И. Коростиченко, описал гуманистическую и авторитарную религию, рассмотрел Эдипов комплекс, затронул феномен символизма, греха и любви [4]. Например, О. С. Климов делает успешную попытку философского анализа воззрений Э. Фромма в проблемной области психологии религии в целом, справедливо отмечая некоторую «чрезмерную размытость» понимания австрийско-американским психологом религии, как социокультурного и психологического феномена [5].

Основная часть. Отметим, что Э. Фромм, акцентируя внимание на том, факте, что религия присуща всем цивилизациям, и указывая, что «у нас просто нет слова для обозначения религии — в качестве

общечеловеческого феномена, — которое бы не вызывало какой-нибудь ассоциации с тем или другим конкретным типом религии», всё же идёт дальше и предлагает свою дефиницию религии. Мыслитель пишет: «Под религией я понимаю любую разделяемую группой систему мышления и действия, позволяющую индивиду вести осмысленное существование и дающую объект для преданного служения» [2]. По справедливому утверждению Е. М. Бабосова, «в такой трактовке в реестр включаемых в термин «религия» явлений попадают не только первобытные, племенные или мировые религии, но и различные политические авторитарные системы, поскольку они добиваются от находящихся под гнетом господства людских масс безусловного преданного служения» [6, с. 89—90]. К слову, это признавал и сам Э. Фромм.

В исследуемой работе Э. Фромм прямо фиксирует постановку вопросов, на которые он будет отвечать в самом тексте, и таких вопроса два: «Стремится ли психоаналитик занять место священника, и неизбежна ли вражда между ними? Или же они — союзники, которые действуют ради одной цели и потому должны дополнять друг друга, сплавления воедино свои теории и практики?» [2]. Как видим внутренняя структура этих исследовательских вопросов включает не только научно-теоретических, но и практический срез. Разворачивая эти вопросы Фромм, как справедливо указывает Е. М. Бабосов, решает две исследовательские проблемы: психологические основания религии и основные типы религии [6, с. 91].

Показательно, что сам автор отмечает связь идей данной книги с более ранней работой «Человек для себя», 1947 года. И в этой связи становится понятна идея Фромма: показать, что его позиция в области психологии религии — это не попытка понять Бога (поскольку это сфера компетенции теологии), но попытка решить проблему человека. При этом, небезынтересна позиция Фромма относительно специфики работы психоаналитика в области религиозности, как с точки зрения общефилософской, так и с узкотеологической. Автор пишет: «Психоаналитик — не теолог или философ, он не претендует на компетентность в этих областях, однако как врачеватель души он занимается теми же проблемами, что теология и философия — душой человека и ее излечением» [2].

В первой части работы Э. Фромм подвергает разбору взгляды как З. Фрейда, так и К. Г. Юнга, хотя, казалось бы, подходы к религии у этих двух выдающихся психологов достаточно разные (где-то даже полюсарные). Э. Фромм в своём анализе психоаналитических

воззрений К. Г. Юнга опирается в основном на его работу «Психология и религия», изданную на основе короткого лекционного курса, прочитанного Юнгом на английском языке в 1937 году по приглашению Йельского университета [7; 8]. Э. Фромм делает попытку показать общую позицию этих психоаналитиков по отношению к религии: «Верно ли, что Фрейд — враг, а Юнг — друг религии?» И тут же отвечает: «Краткое сравнение их взглядов показывает, что это предположение является ошибочным упрощением существа вопроса» [2].

Показательно, что Фромм защищает позицию Фрейда вплоть до того, что объявляет последнего едва ли не защитником религии, хотя исследователи, в том числе и современные (О. С. Климов [9], А. Д. Эпштейн [10] и др.), нисколько не сомневались в атеистической позиции основателя психоанализа, да и сам психолог не скрывал своих взглядов. Хотя, например, профессор Йельского университета Г. Блум полагал антирелигиозную критику Фрейда достаточно слабой, характеризуя в частности книгу «Будущее одной иллюзии» (1927) профессор называл её «одним из величайших провалов религиозной критики» [11, р. 34—35]. Знаменитый французский философ П. Рикёр, прямо отмечавший «жесткость Фрейда по отношению к религии» даже привязывает атеизм Фрейда (здесь он в ряд с Фрейдом ставит также и Ф. Ницше) к его специфическому методу, смещая акцент на герменевтике, и объясняя успех атеизма двух указанных мыслителей тем, что «атака на религию» осуществлялась «на ее собственной территории; случилось это потому, что они смогли создать своего рода герменевтику... новый тип критики, критики культурных представлений, взятых в качестве замаскированных символов желания истраха» [12, с. 42, 177].

Хотя даже среди христианских теологов были и такие исследователи, которые могли бы отчасти разделить позицию Э. Фромма относительно Фрейда, в частности известный немецкий мыслитель Г. Кюнг. Однако нужно оговорить, что Г. Кюнг своей позиции к фрейдовской критике религии расставляет несколько другие акценты: «То, как Фрейд объясняет происхождение веры в Бога, еще не оспаривает саму эту веру. Фрейд анализировал психологический аспект религиозных представлений. И этого ему, как в свое время Фейербаху, не смели запрещать богословы и церковные мужи. Ибо психологическое истолкование веры в Бога возможно и легитимно! Но разве вся религия сводится к психическому? Не будем забывать, что Фрейд не разрушил и не опроверг религиозные представления, и ни атеисты, ни богословы не имели права вычитывать подобное из его критики

религии. Ибо само по себе психологическое истолкование не способно пробиться к первой или последней реальности: по отношению к ним оно остается принципиально нейтральным», — отмечает католический теолог [13, с. 67].

Справедливости ради, необходимо также отметить, что Фромм признает критику религии Фрейдом, прежде всего потому, что она, во-первых, «угрожает именно идеалам и ценностям», во-вторых, «слишком шаткая основа для морали». Фромм едва ли не в заслугу Фрейду ставит тот факт, что последний «защищал религию», делая поправку, что основатель психоанализа, как «последний великий представитель рационализма Просвещения», ценил в религии лишь её этическую сторону: «Фрейд защищает этическое ядро религии и критикует ее теистические и сверхъестественные стороны, мешающие, с его точки зрения, полному осуществлению этических целей» [2]. При этом, он же пишет, что в религиях «Бог выступает как высшая ценность, как самое желанное благо. Поэтому конкретный смысл Бога зависит от того, что для данного человека воплощает самое желанное благо» [2]. При таком подходе не вполне понятно, как понимать фроммовскую позицию защиты Фрейда, как защитника религии, ведь, если суть религии в Боге, то, критикуя Бога, Фрейд подрывает сами основы религии, её суть. И здесь уже не важно, какую из отдельных второстепенных элементов Фрейд при этом защищает, ведь сама система обрушивается.

Справедливости ради укажем также, что в «Искусстве любить» Э. Фромм указывает и на ошибки критики религии З. Фрейда, в частности касательно его оценки отношений по линии Бог — человек (известно, что Фрейд оценивает и этот спектр отношений сквозь призму модели Эдипового комплекса): «Я все еще требую, как ребенок, чтоб был отец, который спасает меня, опекает меня, наказывает меня, отец, который любит меня, когда я послушен, которому лестна моя хвала и который гневается, если я непокорен» [14, с. 20]. Э. Фромм, отмечая, что «фрейдовская критика идеи Бога вполне справедлива», поскольку множество людей (у Фромма «большинство») разделяют веру в Бога, как «веру в отца, который поможет», что является не более, чем «детская иллюзия» зависимости от старшего [14, с. 20]. При этом Фромм продолжает: ошибка Фрейда «заключалась лишь в том, что он игнорировал другой аспект монотеистической религии и его истинную суть, логика которой ведет именно к отрицанию этого понятия Бога. Истинно религиозный человек, если он следует сущности монотеистической идеи, не молится ради чего-то, не требует чего-либо от

Бога; он любит Бога не так, как ребенок любит своего отца или свою мать; он достигает смирения, чувствует свою ограниченность, зная, что он ничего не знает о Боге. Бог становится для него символом, в котором человек на ранней стадии своей эволюции выразил полноту всего того, к чему стремится сам, реальность духовного мира, любви, истины и справедливости» [14, с. 88—89].

И напротив, Фромм обрушивается с критикой Юнга, прежде всего, деконструируя его методологические установки, притом, что эти эпистемологические установки Юнга, по мнению Фромма, касаются онтологического статуса истины как реальности по отношению к религиозным феноменам. По мнению Юнга, если группа разделяет веру в некоторый религиозный факт или событие (например, непорочное зачатие Девы Марии — пример самого Юнга), то вне зависимости от объективной реальности/не реальности. К. Г. Юнг пишет: «Психологическое существование субъективно, если идея имеется только у одного индивида, и объективно, если она принята обществом, посредством *consensus gentium*» [7, с. 8—9]. Юнг пишет, что в методологических подходах он опирается на «исключительно феноменологическую точку зрения, имеющую дело с состояниями, опытом, одним словом — с фактами» [7, с. 8]. В своём анализе религии К. Г. Юнг исходит из феноменологии Р. Отто, отображенной в его работе «Священное» (1917) (полное название в оригинале “*Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*”), в указанных йельских лекциях часто прямо ссылается на немецкого теолога. Даже в своём определении религии Юнг не преминул упомянуть Р. Отто: «Религия... есть тщательное и добросовестное наблюдение за тем, что Рудольф Отто точно назвал *numinosum* — то есть динамического существования или действия, не вызванного произвольным актом воли»*[7, с. 9—10].

Такую методологию Фромм явно не разделяет, поскольку «подход Юнга неприемлем не только с точки зрения психиатрии: это — проповедь релятивизма...», но такой подход «по духу своему фундаментально противоположен таким религиям, как иудаизм, христианство и буддизм», поскольку в рамке указанных традиций «поиск истины является одной из главных добродетелей и обязанностей человека, они настаивают на том, что их учения, добытые откровением либо

*В оригинале: «Religion, as the Latin word denotes, is a careful and scrupulous observation of what Rudolf Otto aptly termed the “*numinosum*”, that is, a dynamic existence or effect, not caused by an arbitrary act of will» [8, p. 4].

одной силой разума, подчиняются критерию истинности» [2]. Не разделяет Фромм также юнгианское различие категорий «субъективное» — «объективное» по отношению к истинному /не истинному. Вне зависимости от того, сколько людей разделяют веру в религиозный факт, этот факт не становится истиной. Юнгианский же подход, как утверждает Фромм, не что иное, как «социологический релятивизм, который считает принятие идеи сообществом критерием ее значимости, истинности или объективности» [2].

Таким образом, «Фрейд критикует религию во имя этики — подход, который тоже может быть назван “религиозным”»; Юнг сводит религию к психологическому феномену, одновременно поднимая бессознательное до уровня религиозного феномена» [2], — резюмирует Фромм. При этом, кажется, в этих оценках Фромм сам впадает в редукционизм и некоторое противоречие. Поскольку, позиционируя Фрейда как «защитника» религии, он с одной стороны соглашается с фрейдовским сведением религии к этическому компоненту, в своей же дейности религии он расширяет её границы почти до пределов культуры в целом.

Далее, пытаясь классифицировать религии, Э. Фромм выделяет два их вида: авторитарные (например, кальвинизм в протестантизме) и гуманистические (такие как буддизм в его ранних проявлениях, религиозная традиция пророка Исаии, учение Иисуса Христа, даосизм, и даже учение Сократа и Спинозы); поскольку «...разумное обсуждение невозможно, пока мы говорим о «религии вообще» и не выделяем различных типов религии религиозного опыта» [2].

Авторитарная религия, по Фромму, строится на подчинении и страхе. Её Бог — всесильный, карающий отец. Она требует от человека покорности и ведёт к отказу от собственной воли. Такая религиозность приводит к отчуждению, чувству вины и зависимости, поощряет пассивность и подавление индивидуальности. Она имеет структурное сходство с неврозом. В таких религиях «высшая сила вправе заставить человека поклоняться ей, а отказ от почитания и послушания означает совершение греха» [2].

Гуманистическая религия основана на идее внутреннего развития человека, любви, самореализации. Бог здесь не внешний авторитет, а «символ внутренней потенциальности, морального идеала. Такая религиозность способствует духовному росту, свободе и целостности личности». Разнятся и цели: «Цель человека в гуманистической религии — достижение величайшей силы, а не величайшего бессилия; добродетель — в самореализации, а не в послушании. Вера —

в достоверности убеждения, она основана на опыте мысли и чувства, а не на том, чтобы бездумно принимать чужие суждения. Преобладающее настроение — радость, а не страдание и вина, как в авторитарной религии» [2], — отмечает Фромм.

При этом, понимая всю палитру конкретных религиозных традиций, Э. Фромм отдавал себе отчёт в том, что не может быть чистых типов, а элементы авторитаризма и гуманизма могут встречаться и в рамках одной религии: «Элементы авторитарной и гуманистической религии можно найти и внутри одной и той же религии» [2]. Например, в сакральных текстах иудаизма, особенно в начальных книгах Торы, ярко присутствует авторитарный сегмент. Так в Бытии, по Фромму, «Бог изображается как абсолютный глава патриархального клана, он создал человека по своему желанию и может уничтожить его по своей воле. Он запретил ему вкушать с древа познания добра и зла, пригрозив смертью за нарушение запрета» [2]. Однако, уже талмудическая традиция «выражает неавторитарную, гуманистическую сторону иудаизма, существовавшую в первые века христианской эры» [2].

В дальнейших своих соображениях, Э. Фромм противопоставляет два возможных направления психоанализа:

1. Социальное приспособление, в котором цель аналитика «приспособить» пациента, а именно: действовать как большинство в данной культуре. Э. Фромм сравнивает поведение таких людей с тем, что человек выставляет себя товаром: он доставляет удовольствие другим и готов менять роли. Но таким образом люди изменяют себе, в результате чего они пусты внутри, у них отсутствуют ценности и у них будет развиваться психосоматика.

2. Исцеление души — адекватное развитие личностных способностей: уверенность в себе, объективная оценка, такой человек менее уязвим для изменений в окружающем мире и мнению социума [2]. Э. Фромм, акцентируя внимание на компенсаторной функции религии, некоторым образом указывает на специфическое функциональное её замещение: «...В качестве врачевания души психоанализ выполняет вполне религиозную функцию...» [2].

Э. Фромм предлагает необычную для фрейдизма интерпретацию Эдипова комплекса, отказываясь от его гиперсексуализации. Как известно, по З. Фрейду, Эдипов комплекс — это центральный элемент развития личности, связанный с бессознательным желанием сына овладеть своей матерью и устранить отца как соперника. В то время, как Э. Фромм, смещает акцентиз сексуальной сферы на фокус межличностных отношений [2].

Для Э. Фромма инцестуозное стремление — это не стремление к физической связи с матерью, а выражение бессознательного желания спрятаться от реальности в утробе матери. Также это тоска по той безопасности, которая была в животе мамы, по слиянию с источником жизни, по отказу от индивидуального существования. Такой регресс — это психологический побег от тревоги, боли, риска и ответственности, которые неизбежны при взрослении и духовной эмансипации [2].

В авторитарной вере Бог-Отец не представляется объектом зрелой любви, а скорее становится фигурой, перед которой человек испытывает страх и чувствует зависимость, подобно ребёнку перед строгим родителем. Такой вид религиозности способствует ухудшению духовного развития, поощряя инфантильное стремление к подчинению, наказанию, одобрению и защите. Также Э. Фромм отмечает схожесть этой идеи со словами Иисуса: «...Ибо я пришёл разделить человека с отцом его и дочь с матерью её, и невестку со свекровью её». Он пишет, что «привязанность к родителям — это форма инцеста» [2]. Поэтому так важно осуществить процесс сепарации детей от родителей и родителей от детей.

Итак, опыт религии в авторитарном контексте можно рассматривать как продолжение психологического явления, известного как Эдипов комплекс: человек сохраняет свою детскую позицию перед Богом, лишённую способности к самостоятельному моральному суждению и принятию ответственности за свою жизнь. Бог в данной интерпретации представляет собой не живую духовную сущность, а внутреннюю родительскую фигуру, которая закрепляет человека в состоянии зависимости и чувства вины [2].

Э. Фромм заметил, что есть закономерности между расширением влияния «всех великих религий» на массы и «нарушением и извращением принципов свободы», поскольку институционализация религиозности (в процессе перехода от харизматического периода развития религии к её застыванию в организацию) влечет за собой бюрократизацию религии. Фромм пишет: «Религиозная организация и люди, её представляющие, в какой-то степени начинают занимать место семьи, племени и государства. Они связывают человека, вместо того чтобы оставить его свободным, и человек начинает поклоняться не богу, но группе, которая претендует на то, чтобы говорить от его имени. Это случилось во всех религиях» [2].

Э. Фромм аргументирует, что путь к духовному созреванию предполагает отделение от инцестуальной привязанности, символическое «убийство отца» в понимании обретения собственной свободы и моральной самостоятельности. Истинная любовь к Богу не является зависимостью, а взрослым отношением, в котором человек не теряет себя, а находит связь, сохраняя личную целостность [2].

Такое толкование выводит Э. Фромма за пределы теорий З. Фрейда, используя миф об Эдипе как универсальный образ человеческой борьбы с самим собой: борьбы между желанием покоя и потери собственной идентичности, с одной стороны, и призывом к зрелости, ответственности и любви — с другой [2].

Э. Фромм придаёт понятию вины важное значение в контексте своего анализа религиозного и психологического развития личности. Он различает два радикально разных типа вины — реальную (объективную) и невротическую (патологическую), связывая их происхождение с разными формами религиозного сознания и типами воспитания [2].

Реальная вина возникает в результате осознанного морального проступка, когда человек нарушает собственные этические принципы, причиняет вред другому, отказывается от ответственности или предаёт своё подлинное Я. Эта вина — здоровая и продуктивная, поскольку она указывает на живую связь человека с совестью, с внутренним моральным компасом. Реальная вина может стать стимулом к переоценке своих поступков, внутреннему раскаянию и духовному росту. Она способствует развитию зрелости, ответственности, автономной этики. В гуманистической религии эта вина — не повод для страха перед наказанием, а зов к самопознанию и преобразованию [2].

Невротическая вина порождается внутренним конфликтом между запретами и желаниями, сформированными в условиях авторитарного воспитания. Это чувство вины за сам факт желания, за спонтанность, за проявление автономии, которое воспринимается как непослушание родительской (или божественной) воле. Источником этой вины становится внутренний критик, «super-ego», сформированный на основе внешнего давления, страха и зависимости [2].

В авторитарной религии эта невротическая вина поощряется и поддерживается как средство подчинения личности. Бог в такой системе выступает как грозный надзиратель, наказывающий за малейшее отклонение от предписанной нормы. Вина здесь не ведёт к личностному развитию, а наоборот — укрепляет зависимость, усиливает тревожность и чувство ничтожности. Религиозные институты

могут использовать это чувство для манипуляции и закрепощения верующих, воспроизводя в душе модель отношений «виновного и судьбы» [2].

Э. Фромм противопоставляет этому подходу гуманистическую религию (например, указывая на евангельскую историю с женщиной-прелюбодейкой, которую привели ко Христу и который сказал знаменитое «Кто из вас без греха, первый брось... камень» (Иоанна 8 : 7)), в которой чувство вины имеет экзистенциальный и трансформирующий смысл. Оно осознаётся как выражение разрыва между тем, кем человек является, и тем, кем он потенциально мог бы быть. Такое переживание вины не отрицает свободы, а, наоборот, становится началом пути к целостности, свободе и подлинному покаянию, понимаемому не как унижение, а как восстановление связи с собой и с другими [2].

Сравнивая практическую работу психоаналитика с проблемой вины в психоанализе Фромм отмечает, что «психоаналитическое врачевание души нацелено на то, чтобы помочь пациенту в достижении установки, которую можно назвать религиозной, в гуманистическом, а не авторитарном смысле слова. Психоаналитик стремится наделить человека способностью видеть истину, любить, быть свободным и ответственным, чувствительным к голосу совести» [2]. Показательно, что почти такие же интенции и в христианстве по отношению к грешнику, особенно просматриваются в патристическом наследии не только экзегетического корпуса, эти мотивы пронизаны прежде всего сотериологическую составляющую их творений. Особые образцы указанного подхода встречаются в амартологическом корпусе восточнохристианских представителей патристики, почти на уровне *consensus Patrum*, поскольку здесь грех воспринимался не столько как «нарушение Закона», «преступление перед Богом», сколько как болезнь, а церковь как больница, где больные исцеляются (а не тюрьма где наказывают за проступки); гнев направлен не на грешника, как актора свободного волеизъявления, а на сам грех, поразивший природу человека (Исаак Сирин, VIII в.). В таком свете и акт покаяния воспринимался в восточном христианстве не как самобичевание (с греческого, как известно, «покаяние» — *μετάνοια* — «перемена ума»), а как готовность и решимость богоподобной личности к внутренней духовной трансформации, в центре которой свобода: «Познаете истину, и истина сделает вас свободными (Иоанна 8 : 32). Характерно, что Фромм, когда анализирует христианскую позицию, он в абсолютном большинстве имеет в виду только западное христианство: либо католицизм, либо

протестантизм. Показательно, что эту сентенцию о свободе Фромм вспоминает, но в контексте рассмотрения заслуг З. Фрейда в части его рационализма: «Он показал как силу, так и слабость человеческого разума и возвел в руководящий принцип новой терапии слова “Истина сделает вас свободными”» (хотя в ссылке и указывает на евангельский их источник) [2].

Любовь для Э. Фромма — не просто чувство или эмоциональное состояние, а активное и сознательное отношение к бытию другого, форма духовного присутствия в мире. В «Психоанализе и религии» мыслитель рассматривает любовь как антитезу отчуждённости, как силу, способную преодолеть изоляцию и внутреннюю пустоту, свойственные человеку современного мира. Эта тема для него не второстепенна — она органично соединяет религиозное, этическое и психологическое измерения человеческого существования. Э. Фромм подчёркивает, что подлинная любовь — это не зависимость, не страсть, не временное увлечение, а акт зрелости и свободы. Любящий человек — это тот, кто способен выйти за пределы собственного эго, быть внимательным, ответственным, уважающим другого как самостоятельную ценность. Любовь требует усилия, осознанности, дисциплины — в этом она близка к религиозному подвигу [2]. Кстати, следует напомнить, что в работе «Искусство любить» Э. Фромм также обращает внимание на религиозный аспект природы любви, в разделе «Любовь к Богу» он пишет: «Религиозная форма любви, которая называется любовью к Богу, в психологическом смысле не является чем-то отличным. Она тоже берет начало в потребности преодолеть отчужденность и достичь единства. Действительно, любовь к Богу имеет так же много различных свойств и аспектов, как и любовь к человеку, и в значительной мере мы находим здесь те же самые различия» [14, с. 81].

Он различает подлинную любовь и формы её подмены, свойственные как невротическим личностям, так и массовой культуре: слияние, симбиотическую привязанность, обладание другим как объектом. В этом смысле Фромм критически относится к господствующему пониманию любви как страсти или инстинкта, унаследованному от романтизма и отчасти от фрейдизма [2].

В книге «Психоанализ и религия» любовь предстает как религиозный феномен — особенно в контексте гуманистической религии. Бог гуманистической традиции (например, у Спинозы, у некоторых мистиков) — это не внешняя инстанция власти, а образ совершенной любви, символ глубинной связи между существами. Таким образом,

любовь — это и путь к Богу, и форма присутствия Бога в человеке [2]. И здесь у Фромма есть некоторые расхождения с американским классиком психологии религии У. Джеймсом. Представитель американского функционализма и философского прагматизма в одной из своих главных работ по психологии религии рассуждая о специфичности религиозных чувств в целом, пишет: «... Действительно ли религиозное чувство представляет собою нечто специфическое; и если мы согласимся понимать термин “религиозное чувство” как собирательное имя для всех тех чувств, которые в разных случаях порождаются религиозными объектами, — то мы признаем вероятность того, что этот термин не включает в себе такого элемента, который имел бы с психологической точки зрения специфическую природу...». И далее фиксирует: «... Религиозная любовь — это лишь общее всем людям чувство любви, обращенное на религиозный объект. Религиозный страх — это обычный трепет человеческого сердца, но связанный с идеей божественной кары. Религиозное чувство возвышенного — это то особое содрогание, какое мы испытываем в ночную пору в лесу или в горном ущелье; только в данном случае оно порождается мыслью о присутствии сверхъестественного... Так как всякое конкретное душевное состояние может быть разложено на ощущение плюс специфический объект, которым последнее вызвано, то и религиозное чувство как психическое явление может быть выделено из среды всех других конкретных чувствований» [15, с.32].

Позднее, в работе «Искусство любить. Исследование природы любви» 1956 года, Э. Фромм разовьет эти идеи более систематично. Он выделит основные формы любви: братскую, материнскую, эротическую, любовь к Богу и к себе. Все они объединены одним стержнем — любовь как зрелая способность отдавать, не теряя себя, как искусство, требующее постоянной работы над собой [14].

«Сексуальная жадность и неспособность вынести одиночество считаются доказательствами очень сильной любви. Люди думают, что любить просто, но что быть любимыми — очень трудно», — пишет Э. Фромм. Он отмечает, что человек не может быть любим, если не любит сам. Он делает акцент на том, что человек даже не любящий себя, не может любить по-настоящему кого-то другого. При этом, самое важное, оно же и самое трудное, это «неподдельная способность к любви» [2]. И здесь Фромм прямо апеллирует к евангельскому призыву возлюбить ближнего: «Люби ближнего твоего, как самого себя» [2]. В оригинале Евангелия от Луки эта заповедь любви к ближнему

внутренне связана с любовью к Богу-Абсолюту, концентрируя внимание на Абсолюте-Личности: «Возлюби Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душою твоею, и всею крепостию твоею, и всем разумением твоим, и ближнего твоего, как самого себя» (Лк. 10 : 27—28). В древнегреческом оригинале (κοινη) Евангелия стоит лексема «ἀγάπη», т. е. достаточно специфическая форма любви — безкорыстная жертвенная любовь.

Бессознательное, как одно из базовых положений психоанализа, также не обходится автором вниманием. По Э. Фромму, бессознательное не редуцируется к сексуально-агрессивным влечениям, как у З. Фрейда, и не растворяется в коллективном архетипе, как у К. Г. Юнга. Оно понимается как результат внутренних противоречий между истинным «Я» и социальными требованиями. Это пространство подавленных, но не потерянных стремлений к целостности, любви и свободе [2].

Э. Фромм отмечает схожесть религиозных и психоаналитических «ритуалов». Он делит их на рациональные (стремление, которое индивид считает ценным; можно ошибаться; нет страха, если пропустил) и иррациональные (носят навязчиво-вынужденный характер) [2].

Символический язык, по Э. Фромму, — это форма выражения внутренних переживаний, мыслей и чувств, если бы они были чувственными ощущениями. Э. Фромм заметил, что труды З. Фрейда показали, что язык религиозных мифов не отличается от языка снов.

В попытке создать символ и понять, как же зовут Бога, Э. Фромм делает акцент на том, что «Моё имя безымянный» [2]. Здесь видим аллюзию на библейскую историю с Моисеем, который также вопрошает об имени Бога и получает ответ от самого Яхве: «Я есмь Сущий» (в переводе с древнееврейского оригинала «אֲנִי הָאֱלֹהִים» — «Я есть Тот Кто есть», «Я есть сущий, который есть сущий») (Исход 3 : 14). Думается, эта прямая отсылка к иудейской религиозной традиции Торы объясняется тем, что сам Фромм выходец из этой культуры и воспитывался в её рамках. В этой связи нужно вспомнить его интерес к теологии М. Маймонида (Моше бен Маймона), на которого он прямо ссылается и в данной работе, дружбу с такими известными еврейскими интеллектуалами, как Н. Нобель, З. Рабинков, М. Бубер, Г. Шолем, Л. Бек и др. Э. Фромм делает вывод, что в книге Исход Бог фиксирует свое имя, но «в этом имени скрыта глубокая ирония», поскольку такая формула имени «выражает процесс бытия, а не что-то конечное, что можно назвать подобно вещи». В этом библейском

нарративе поиска имени Бога «идея о неопределимости бога», — отмечает психолог [2]. Этот же пассаж он проделывает и в работе «Искусство любить...» [14].

Заключение. Таким образом, отметим, что в книге «Психоанализ и религия» Э. Фромм делает попытку рассмотреть религиозный опыт сквозь призму психоаналитического методологического подхода, при этом в неофрейдистском его варианте, предлагая достаточно широкое определение религии, как некое пространство смыслов. Указанные дефинитивные подходы, при явных методологических огрехах имеют и позитивное решение, расширяя исследовательскую проблему, тем самым расширяя также и возможности интерпретации психологических оснований религии как социокультурного феномена.

Сложно однозначно сказать дал ли Э. Фромм исчерпывающий ответ на поставленный им вопрос: «Психоанализ и религия дополняют или противоречат друг другу?». Однако точно можно констатировать, что идеи, высказанные известнейшим фрейдомарксистом XX века являются оригинальными и открывают дополнительные эпистемологические возможности в понимании религии в целом и религиозности в частности. Фроммовский подход и те выводы, к которым он приходит в его применении, позволяют задействовать не только узкопсихологическую, но и философско-концептуальную постановку, повлиявшую на дальнейшее изучение феномена религии и различных её феноменов.

Список используемых источников

1. *Фрейд, З.* Введение в психоанализ / З. Фрейд ; пер. с нем. А. Боковикова. — М. : АСТ, 2021. — 320 с.
2. *Фромм, Э.* Психоанализ и религия / Э. Фромм ; пер. с англ. А. А. Яковлева. — URL: https://hrampm.org/userfiles/library/oldlibrary/%5Bfromm%5D_psihoanaliz_i_religiya.htm (дата обращения: 12.02.2025).
3. *Коростиченко, Е. И.* Критическая теория религии Эриха Фромма: от мессианского иудаизма до радикального гуманизма / Е. И. Коростиченко // Концепт: философия, религия, культура. — 2021. — Т. 5, № 4. — С. 62—78.
4. *Белик, А. А.* Психология религии Э. Фромма и А. Маслоу / А. А. Белик // Религии мира. История и современность. Ежегодник 1987 / Редколл. : А. В. Белов, Г. М. Бонгард-Левин, И. Р. Григулевич [предс.]. — М. : Главная редакция восточной литературы изд-ва «Наука», 1989. — С. 214—228.
5. *Климков, О. С.* Религия в зеркале психоанализа / О. С. Климков // Психолог. — 2017. — № 3. — С. 105—129.
6. *Бабосов, Е. М.* Эрих Фромм / Е. М. Бабосов. — Минск : Книжный Дом, 2009. — 192 с.
7. *Юнг, К. Г.* Психология западной религии: сборник / К. Г. Юнг ; пер. с нем. В. Желнинова. — М. : АСТ, 2023 — 352 с.

8. Jung, C. G. Psychology and religion / C. G. Jung. — New Haven : Yale University Press ; London : G. Cumberlege, Oxford University Press, 1950. — 131 p.

9. Климков, О. С. Психология религии Э. Фромма и ее актуальность для современного религиоведения / О. С. Климков // PathofScience. — 2017. — Vol. 3, no 4. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-religii-e-fromma-i-ee-aktualnost-dlya-sovremenno-religiovedeniya> (дата обращения: 12.02.2025).

10. Эпштейн, А. Д. Зигмунд Фрейд против Моисея: как создатель психоанализа пытался победить иудаизм / А. Д. Эпштейн // Нож: Интеллектуальный журнал о культуре и обществе. — URL: <https://knife.media/freud-judaism/> (дата обращения: 18.01.2025).

11. Bloom, H. The American Religion: The Emergence of the post-christian nation / H. Bloom. — New York : Simon & Schuster, 1992. — 290 p.

12. Рикёр, П. Герменевтика и психоанализ. Религия и вера / П. Рикёр, пер. с фр., послесл., примеч. И. С. Вдовина. — М. : Искусство, 1996. — 270 с.

13. Кюнг, Г. Фрейд и будущее религии / Г. Кюнг; пер. с нем. — М. : Изд-во ББИ, 2013. — XII + 139 с.

14. Фромм, Э. Искусство любить. Исследование природы любви / Э. Фромм; пер. с англ. : Л. А. Чернышевой. — М. : Педагогика, 1990. — 160 с.

15. Джеймс, У. Многообразие религиозного опыта / У. Джеймс ; пер. с англ. В. Г. Малахивой-Мирович и М. В. Шика. — М. : Наука, 1993. — 431 с.

Сведения об авторах

РАЗДЕЛ I

Психология. Педагогика

Андрукевич Ксения Васильевна, воспитатель, Государственное учреждение дошкольного образования «Детский сад № 55 г. Барановичи» (Барановичи, Республика Беларусь), andrukevicksenia@gmail.com.

Астрейко Анастасия Викторовна, педагог-психолог, Учреждение образования «Любанский государственный колледж», (г. Любань, Республика Беларусь), магистрант, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», (Барановичи, Республика Беларусь), astrejko.nastya@mail.ru.

Белановская Марина Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент (докторант), доцент кафедры психологии и педагогического мастерства Государственного учреждения образования «Республиканский институт высшей школы» (Минск, Республика Беларусь), belanovskaya.marina@gmail.com.

Белько Екатерина Сергеевна, студент специальности 1-03 04 03 «Практическая психология», Учреждение образования «Барановичский государственный университет», (Барановичи, Республика Беларусь), katerina_belko@mail.ru.

Бродинская Екатерина Витальевна, студент специальности 1-03 04 03 «Практическая психология», Учреждение образования «Барановичский государственный университет», (Барановичи, Республика Беларусь), ebrodinskaya03@mail.ru.

Веремеюк Яна Николаевна, преподаватель кафедры психологии и физического воспитания, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», магистр (Барановичи, Республика Беларусь), yanaverem24@gmail.com.

Герасимович Елизавет Николаевна, старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», магистр (Барановичи, Республика Беларусь), bovkalovaliza@yandex.by.

Дудек Дарья Александровна, преподаватель кафедры психологии и физического воспитания, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», магистр (Барановичи, Республика Беларусь), daradudek4@mail.ru.

Ермакович Оксана Васильевна, магистрант, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», (Барановичи, Республика Беларусь), maksim.oksana.kolenka@mail.ru.

Зверева Римма Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Российская Федерация), Rimmas_box@mail.ru.

Звягова Наталья Сергеевна, студент специальности 1-03 04 03 «Практическая психология», Учреждение образования «Барановичский государственный университет», (Барановичи, Республика Беларусь), nzviagova@gmail.com.

Кишея Инна Леонидовна, старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», магистр (Барановичи, Республика Беларусь), kisheya.inna@yandex.com.

Кипель Андрей Сергеевич, старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», магистр (Барановичи, Республика Беларусь), kipelas@yandex.by.

Король Мария Александровна, старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», магистр (Барановичи, Республика Беларусь), mariya.korol.2222@mail.ru.

Медведская Елена Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Учреждение образования «Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина», (Брест, Республика Беларусь), EMedvedskaja@mail.ru.

Нестер Елена Федоровна, старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», (Барановичи, Республика Беларусь), elenanester75@mail.ru.

Павленко Софья Николаевна, ассистент кафедры психологии личности и профессиональной деятельности, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Российская Федерация), sofia.pavlenko1111@mail.ru.

Плотникова Валерия Андреевна, магистрант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Российская Федерация), Marine.kanina@yandex.ru.

Поведайло Вероника Вадимовна, магистрант, преподаватель кафедры психологии и физического воспитания, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», (Барановичи, Республика Беларусь), nik.phoenix1103@gmail.com.

Подлипская Ксения Александровна, студент специальности 1-03 04 03 «Практическая психология», Учреждение образования «Барановичский государственный университет», (Барановичи, Республика Беларусь), k2660431@gmail.com.

Подольская Анна Владимировна, магистрант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессио-

нального образования «Вологодский государственный университет» (Вологда, Российская Федерация), Annapodolskaa61@gmail.com.

Попко Алёна Григорьевна, магистрант, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», (Барановичи, Республика Беларусь), alena24550@mail.ru.

Рудая Дина Владимировна, старший преподаватель кафедры психологии и физического воспитания, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», (Барановичи, Республика Беларусь), dina_rudaya@mail.ru

Самусевич Наталья Вячеславовна, магистрант, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», (Барановичи, Республика Беларусь), samusevicnatala9@gmail.com .

Сасова Полина Александровна, студент 4 курса специальности 1-03 04 03 «Практическая психология», Учреждение образования «Барановичский государственный университет», (Барановичи, Республика Беларусь), Sasova.polina04@mail.ru.

Соколина Дарья Дмитриевна, студент 4 курса специальности 1-03 04 03 «Практическая психология», Учреждение образования «Барановичский государственный университет», магистр (Барановичи, Республика Беларусь), ttt.dnce@gmail.com.

Хребина Светлана Владимировна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и профессиональной деятельности Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет» (Пятигорск, Российская Федерация), khrebina@pgu.ru.

Цымбалова Анастасия Богдановна, студентспециальности 1-03 04 03 «Практическая психология», Учреждение образования «Барановичский государственный университет», (Барановичи, Республика Беларусь), anastasiya.tsymbalova.pp21@mail.ru.

Юрлова Анна Михайловна, специалист по учебно-методической работе Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Вологодский государственный университет» (Вологда, Российская Федерация), Cryng.spring@bk.ru.

Ястреб Наталья Андреевна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Вологодский государственный университет» (Вологда, Российская Федерация), nayastreb@mail.ru.

Яценко Татьяна Евгеньевна, декан факультета педагогики и психологии, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», кандидат психологических наук, доцент (Барановичи, Республика Беларусь), t.e.yatsenko@mail.ru.

РАЗДЕЛ II
Философия. Религиоведение

Иценко Александр Григорьевич, заведующий кафедрой психологии и физического воспитания, Учреждение образования «Барановичский государственный университет», кандидат философских наук, доцент (Барановичи, Республика Беларусь), alex_its81@mail.ru.

Короб Артур Сергеевич, студент 2 курса специальности 6-05-0114-01 «Социально-педагогическое и психологическое образование», Учреждение образования «Барановичский государственный университет», (Барановичи, Республика Беларусь), korobartur@yandex.ru.

Полховская Екатерина Александровна, студент 4 курса специальности 1-03 04 03 «Практическая психология», Учреждение образования «Барановичский государственный университет», (Барановичи, Республика Беларусь), polhovskaya.katerina2018@gmail.com.

Янкив Наталья Ярославовна, педагог-психолог Государственное учреждение дошкольного образования «Детский сад № 11 г. Барановичи», магистр юридических наук (Барановичи, Республика Беларусь), n.yankiv@gmail.com.

Репозиторий БРГУ