

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

В сборнике научных статей представлены результаты теоретических и эмпирических исследований ученых Беларуси, России и Украины по актуальным проблемам педагогической, социальной и возрастной психологии. Материалы, представленные в сборнике, отражают перспективные направления и тенденции развития современной белорусской и зарубежной психологии.

Научное освещение получили психологические проблемы семейного воспитания, супружеских и детско-родительских отношений, психологические проблемы инклюзии и профессиональной деятельности специалистов социономических профессий (педагоги, педагоги-психологи, педагоги социальные), психологического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями (виктимные, одаренные обучающиеся, дети с расстройством аутистического спектра, обучающиеся с девиантным поведением, перфекционисты), психологические проблемы личностного становления в подростковом и юношеском возрастах в современных реалиях.

Все исследования, представленные в статьях, являются современными, приводимые данные обладают научной новизной. Представленные в сборнике статьи являются практически значимыми.

Сфера практического применения материалов сборника достаточно широкая: профессиональное самообразование педагогов-психологов, обновление содержания учебных программ курсов повышения квалификации и переподготовки практических психологов, программ учебных психологических дисциплин в высшей школе, организация научно-исследовательской работы студентов. Материалы сборника могут значительно расширить методическое оснащение деятельности педагогов-психологов учреждений высшего и общего среднего образования.

В сборнике публикуются материалы по результатам проведенного в ноябре 2017 года научно-практического семинара с международным участием «Актуальные проблемы психологии: наука — практике», объединившего ученых и практиков, интересующихся проблемами современной психологии.

**А. А. Аладьин**

*Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь*

**Ж. В. Рзаева**

*Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь*

**Л. С. Лобец**

*Социально-педагогический центр Ганцевичского района, Ганцевичи, Беларусь*

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ В ИНТЕГРИРОВАННЫХ КЛАССАХ**

В статье определено место эмпатии в структуре профессиональных и личностных качеств работников системы образования. Представлены результаты исследования эмпатических способностей у педагогов, осуществляющих свою профессиональную деятельность с разными категориями обучающихся и воспитанников: педагоги, работающие в интегрированных классах; педагоги, работающие в учреждениях специального образования; педагоги общеобразовательных школ.

**Ключевые слова:** идентификация в эмпатии; интуитивный канал эмпатии; компоненты эмпатии; педагоги; проникающая способность в эмпатии; рациональный канал эмпатии; установки, способствующие или препятствующие эмпатии; эмпатия; эмпатические способности; эмоциональный канал эмпатии.

Рис. 1. Табл. 2. Библиогр.: 10 назв.

**A. A. Aladin**

*Republican Institute of Higher Education, Minsk, Belarus*

**Zh. V. Rzaeva**

*Baranovich State University, Baranovich, Belarus*

**L. S. Lobets**

*The Social-Pedagogical Center of Gantsevichi District, Gantsevichi, Belarus*

## **PECULIARITIES OF EMPATIC ABILITIES OF TEACHERS WORKING IN INTEGRATED CLASSES**

The article defines the place of empathy in the structure of professional and personal qualities of employees in the system of education. The results of the study of empathic abilities of teachers engaged in their professional activities with different categories of students and pupils are presented: teachers working in integrated classes; teachers working in institutions of special education; teachers of secondary schools.

**Keywords:** identification in empathy; intuitive channel of empathy; components of empathy; teachers; penetrating ability in empathy; rational channel of empathy; Institutions that promote or impede empathy; empathy; empathic abilities; emotional channel of empathy.

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

**Введение.** Подготовка будущих специалистов системы образования с развитой эмпатией в условиях гуманизации образования является в настоящее время одной из актуальных задач, предметом научных споров и размышлений зарубежных и отечественных ученых. Значение эмпатии (в переводе греческого *empathia* означает «сопереживание») в профессиональной деятельности педагога неоднократно подчеркивали Г. С. Абрамова, А. Ф. Бондаренко, Т. П. Гаврилова, П. Я. Гозман, И. В. Дубровина, В. А. Лабунская, С. Д. Максименко и др. Это связано с тем, что работа педагога не будет эффективной без сформированности умения понимать внутренний мир другого человека и откликаться на его глубинные переживания, без способности проникнуться его трудностями и личностными проблемами [1, с. 161; 2, с. 131; 3, с. 94].

У педагога эмпатия выражается в эмоциональной отзывчивости на переживания воспитанника, в чуткости, доброжелательности, заботливости, верности своим обещаниям и тактичности. Кроме этого эмпатия как психический процесс дает возможность педагогу понять переживания своих воспитанников [2, с. 131]. На уровне личностных характеристик эмпатия предполагает наличие гуманистической направленности педагога, ценностных ориентаций, связанных с педагогической деятельностью, наличие специальных умений увидеть проблему, прислушиваться к своим чувственным восприятиям, учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей, делая процесс обучения развивающим. Способность к эмпатии позволяет педагогу замечать подлинные причины, вызывающие или иное поведение обучающихся, и создает особый эмоциональный фон, дающий возможность более полно самореализовываться как воспитаннику, так и самому педагогу [4, с. 19]. Без эмпатии становится невозможным эмоциональное воспитание. В результате воспитание сводится к познанию, и ребенок с самого раннего возраста приучается к рационализму, не получая ни одного урока жизни чувств, ни одного урока сердечности. Такой человек может

многого добиться в жизни, но, если не займется саморазвитием, навсегда останется человеком бесчувственным. Только педагог с эмпатической способностью может понять состояние ребенка, выбрать верный способ педагогического воздействия, обеспечивающего психологическую безопасность, поскольку он работает с разными категориями обучающихся и воспитанников и в разных типах учебных заведений [1, с. 161; 2, с. 131; 3, с. 94; 5; 6]. Уметь сопереживать ученику, сочувствовать ему, проявлять доброжелательность, чувство сопричастности ко всем его «победам» и «поражениям» — это ведущие качества педагога, важнейшая предпосылка для установления с обучаемыми уважительных взаимоотношений [7]. Здесь следует отметить, что эмпатия не всегда представлена в структуре личности педагога, причём наиболее слабо развита эмпатия, направленная сверху вниз. Об это свидетельствуют работы Т. А. Ахрямкиной [4, с. 21]. Исследования автора говорят, что педагоги с неразвитой способностью к эмпатии часто допускают педагогическую бестактность, прибегают к неоправданным наказаниям или морализированию. Такие педагоги не способны встать на место ребёнка, ориентироваться в мире значимых для него переживаний. Это в свою очередь наносит непоправимый ущерб психическому здоровью детей, нарушает состояние душевного благополучия и повышает тревожность. Эмпатические способности — это, по мнению ряда авторов, социально-психологическое свойство личности, которое формируется в процессе взаимодействия людей, влияя на успешность общения, на диапазон трудностей переживаемых человеком, в том числе педагогом в процессе выполнения профессиональной деятельности [8, с. 171].

**Основная часть.** Проведенное нами исследование позволило выявить особенности эмпатических способностей педагогов, работающих в интегрированных классах. Исследование осуществлялось на базе филиала кафедры психологии Барановичского государственного университета — Государственного учреждения дошкольного образования «Ясли-сад № 27 г. Барановичи», Государственного учреждения образования «Средняя школа № 13 г. Барановичи», Государственного учреждения специального образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Барановичи»,

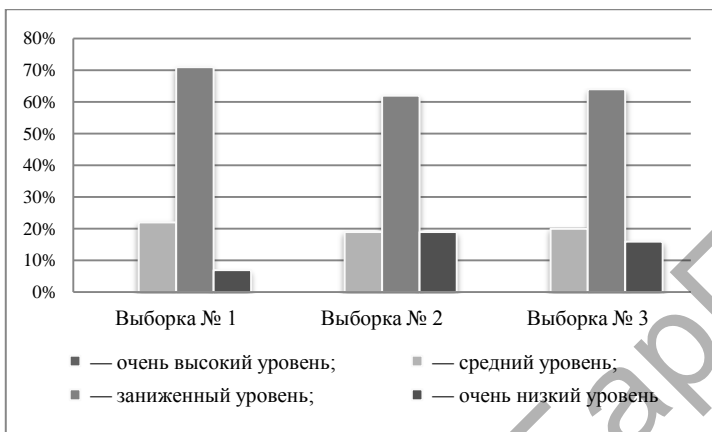
и «Центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Барановичского района», учреждений образования Барановичского района и Государственного учреждения образования «Рубельская средняя школа Столинского района».

Общая выборка исследования составила 140 педагогов в возрасте от 23 до 63 лет с разным педагогическим стажем (от 1 года до 46 лет), которые разделились на три выборки по следующим критериям: 1) педагоги, работающие в интегрированных классах; 2) педагоги, работающие в учреждениях специального образования; 3) педагоги общеобразовательных школ.

В качестве диагностического инструментария была использована методика «Ваши эмпатические способности» В. В. Бойко, позволяющая определить не только общий уровень эмпатии, но и развитие различных составляющих данного феномена: рационального канала эмпатии; эмоционального канала эмпатии; интуитивного канала эмпатии; установок, способствующих или препятствующих эмпатии; проникающей способности в эмпатии; идентификации в эмпатии [9, с. 31]. Автор данной методики определяет эмпатию как форму рационально-эмоционально-интуитивного отражения другого человека, которая позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений — свойств, состояний, реакций — в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение [10, с. 117].

При обработке и интерпретации эмпирического материала применялись методы математической статистики. Статистический анализ формализованной информации проводился с помощью пакетов прикладных программ Excel 7.0 и Statistica 13.0 с использованием  $t$ -критерия Стьюдента для независимых выборок, а также непараметрического критерия  $U$  Манна—Уитни.

Полученные нами результаты исследования по используемой методике позволили сделать вывод о преобладании заниженного уровня эмпатии у педагогов по всей выборке испытуемых (рисунок 1). Так, педагоги разных типов учреждений образования в межличностных отношениях склонны судить о других людях в большей степени по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям, эмоциям. Они часто испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, иногда могут чувствовать неудобство в большой



«Выборка 1» — педагоги, работающие в интегрированных классах;  
 «Выборка 2» — педагоги, работающие в учреждениях специального образования;  
 «Выборка 3» — педагоги общеобразовательных школ

Рисунок 1 — Уровень эмпатических способностей у педагогов по всей выборке испытуемых

компании. Им не чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В определенных ситуациях у них могут возникнуть сложности в создании атмосферы открытости, задушевности и доверительности, в понимании внутреннего мира другого человека.

Кроме этого следует заметить, что очень высокого уровня развития эмпатических способностей среди педагогов по всей выборке выявлено не было. По сравнению с другими учреждениями образования, большее количество педагогов, имеющих низкий уровень развития эмпатических способностей, выявлено среди работников учреждений специального образования.

Проанализируем показатели отдельных шкал методики В. В. Бойко. Поскольку данная методика позволяет выявить не только общий уровень эмпатических способностей, но и отдельных компонентов эмпатии: эмоциональный канал эмпатии; рациональный канал эмпатии; идентификация в эмпатии; интуитивный канал

эмпатии; устанавливающая способность к эмпатии; проникающая способность к эмпатии. Оценки по каждой шкале могут варьировать, согласно ключу методики, от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии. Так, по всей выборке педагогов показатели компонентов эмпатии распределились в диапазоне от 1,9 до 4,38 баллов из 6 возможных, т. е. преобладающим является средний уровень (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Средние баллы эмпатических способностей у педагогов

Шкалы методики	Средний балл		
	В 1	В 2	В 3
Рациональный канал эмпатии	2,02	1,90	2,54
Эмоциональный канал эмпатии	3,90	4,38	3,63
Интуитивный канал эмпатии	3,05	2,29	2,43
Установки, способствующие или препятствующие эмпатии	3,31	3,38	3,45
Проникающая способность в эмпатии	3,60	2,71	3,07
Идентификация в эмпатии	2,81	2,67	2,66
Общий показатель	18,69	17,33	17,77

*Примечание:* «В 1» — педагоги, работающие в интегрированных классах; «В 2» — педагоги, работающие в учреждениях специального образования; «В 3» — педагоги общеобразовательных школ

Нами было отмечено, что у всей выборки педагогов наиболее развит эмоциональный канал эмпатии, что свидетельствует о достаточной способности входить в эмоциональный резонанс с окружающими, энергетически подстраиваться к эмпатируемому человеку. Данный канал играет роль связующего звена, проводника от субъекта эмпатии к объекту эмпатии и обратно. Понять внутренний мир другого человека, прогнозировать его поведение возможно лишь при «вхождении» в энергетическое поле партнера.

Более низкие показатели испытуемыми были продемонстрированы по шкале «рациональный канал эмпатии». Это характеризует

работников учреждений образования как не в полной степени способных проявлять спонтанный интерес к другому человеку, который открывает возможность эмоционального и интуитивного отражения партнера по взаимодействию. Данный канал эмпатии в меньшей степени развит у педагогов учреждений специального образования.

Следует отметить, что работникам учреждений образования в условиях дефицита информации о другом человеке не всегда удастся оценить его поведение, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании, так как интуиция в меньшей степени зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнера. Об этом свидетельствуют данные по шкале «интуитивный канал эмпатии».

Данные по шкале «установки, способствующие или препятствующие эмпатии» позволяют говорить о том, что в определенные жизненные моменты они способны облегчать или затруднять действие всех эмпатических каналов у специалистов учреждений образования разного типа.

В большей степени создать атмосферу задушевности, открытости и доверительности способны педагоги, работающие в интегрированных классах. Об этом свидетельствует незначительное превосходство в балльных оценках по шкале «проникающая способность в эмпатии».

Приблизительно одинаково распределились баллы по шкале «идентификация в эмпатии» во всей выборке испытуемых. Следовательно, педагоги не всегда могут поставить себя на место другого человека и понять его на основе сопереживания, так как в основе идентификации лежит легкость, подвижность и гибкость эмоций, которые не в полной степени у них развиты.

Различия показателей эмпатических способностей у педагогов трех выборок были отмечены только по двум шкалам методики В. В. Бойко: «эмоциональный канал эмпатии» и «проникающая способность в эмпатии» (таблица 2).

Следовательно, педагоги, которые осуществляют свою профессиональную деятельность в интегрированных классах, и педагоги учреждений специального образования в большинстве своем способны в должной степени сопереживать и сочувствовать партнеру по взаимодействию, что является средством понимания его внутреннего мира и прогнозирования его поведения.

Т а б л и ц а 2 — Различия показателей эмпатических способностей у педагогов трех выборок (при  $p \leq 0,05$ )

Выборка испытуемых	Эмпирическое значение $t$ -критерия Стьюдента для несвязных выборок	Эмпирическое значение $U$ -критерия Манна—Уитни
<i>Шкала «Рациональный канал эмпатии»</i>		
ПИ—ПС	0,4	824,0
ПИ—ПО	2,3	872,0
ПС—ПО	2,6	820,0
<i>Шкала «Эмоциональный канал эмпатии»</i>		
ПИ—ПС	1,5	770,0
ПИ—ПО	0,9	1039,0
ПС—ПО	2,7	8410,0
<i>Шкала «Интуитивный канал эмпатии»</i>		
ПИ—ПС	2,5	646,0
ПИ—ПО	2,1	907,5
ПС—ПО	0,5	1122,0
<i>Шкала «Установки, способствующие эмпатии»</i>		
ПИ—ПС	0,3	863,0
ПИ—ПО	0,6	1099,0
ПС—ПО	0,3	1115,5
<i>Шкала «Проникающая способность в эмпатии»</i>		
ПИ—ПС	3,7	516,0
ПИ—ПО	2,2	897,0
ПС—ПО	1,5	993,0
<i>Шкала «Идентификация в эмпатии»</i>		
ПИ—ПС	0,5	782,0
ПИ—ПО	0,5	1084,5
ПС—ПО	0,0	1156,0
<i>Общий уровень эмпатии</i>		
ПИ—ПС	1,7	656,0
ПИ—ПО	1,2	958,0
ПС—ПО	0,6	1090,0

*Примечание:* «ПИ» — педагоги, работающие в интегрированных классах; «ПС» — педагоги, работающие в учреждениях специального образования; «ПО» — педагоги общеобразовательных школ; «\*» — статически значимые результаты; «\*\*» — зона неопределенности

Комплекс коммуникативных средств, используемых партнерами общения для внешнего выражения своих психических состояний, которые, в конечном счете, воплощаются в поведенческих реакциях помощи и содействия объекту эмпатии незначительно шире у педагогов, работающих в интегрированных классах. Так, именно работники учреждений специального образования не готовы к активной помощи своим обучающимся. Этот факт может означать, по нашему мнению, то, что работники учреждений специального образования, постоянно взаимодействуя с обучающимися и воспитанниками с особенностями психофизического развития, больше подвержены синдрому «эмоционального выгорания».

Изучение взаимосвязи эмпатии и выгорания у специалистов различных социальных профессий, проведенное многими исследователями, свидетельствует о том, что способность вчувствования и сопереживания выступает в качестве некоторого буфера, препятствующего выгоранию. Так, наиболее сильная связь в таких исследованиях была обнаружена между эмпатией и редукцией персональных достижений: чем выше первый показатель, тем меньше склонность занижать значимость результатов своей деятельности, больше уверенность в самоэффективности и готовность к активному взаимодействию с партнерами по взаимодействию.

**Заключение.** У всей выборки педагогов преобладающим уровнем эмпатии является средний. Однако педагоги интегрированных классов и учреждений специального образования в большей степени умеют проявлять сочувствие и сопереживание по отношению к другим людям, в том числе и обучающимся. Педагоги, работающие в интегрированных классах в большинстве своем способны понимать эмоциональные состояния своих воспитанников и готовы к активной помощи им, что помогает создать такую образовательную среду, в которой есть комфортные условия для пребывания в ней всех обучающихся без исключения.

#### Список цитируемых источников

1. Рзаева, Ж. В. Особенности эмоциональной эмпатии у будущих преподавателей физической культуры / Ж. В. Рзаева, Е. Ф. Нестер, Я. В. Березнева // Медико-биологические и психолого-педагогические аспекты физической культуры

и спорта : материалы I Междунар. науч.-практ. семинара специалистов сферы физ. культуры и спорта. — Барановичи : РИО БарГУ, 2013. — С. 161—165.

2. *Рзаева, Ж. В.* Эмпатические способности работников учреждений дошкольного образования / Ж. В. Рзаева, Д. И. Жерко, Н. В. Русак // Дошкольное образование : опыт, проблемы, перспективы : материалы VII Междунар. науч.-практ. семинара, г. Барановичи. — Барановичи : РИО БарГУ, 2016. — С. 131—132.

3. *Рзаева, Ж. В.* Особенности эмпатических способностей у педагогов / Ж. В. Рзаева, Н. В. Русак, Д. И. Жерко // Проблемы формирования инклюзивной компетентности специалистов педагогических специальностей : материалы I Междунар. науч.-практ. конф., Барановичи. — Барановичи : РИО БарГУ, 2016. — С. 94—97.

4. *Ахрямкина, Т. А.* Формирование эмпатии студентов в процессе обучения в педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. А. Ахрямкина. — Самара : СГУ, 2003. — 25 с.

5. *Яценко, Т. Е.* Содержательные характеристики эмпатии педагогов-женщин общеобразовательных и дошкольных учреждений / Т. Е. Яценко // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. / РИВШ ; редкол.: В. А. Гайсенюк [и др.]. — Ч. 2. — Минск : РИВШ, 2017. — С. 260—267.

6. *Яценко, Т. Е.* Профили эмпатических компетенций будущих специалистов системы образования / Т. Е. Яценко, Н. И. Олифиревич // Professional science : International scientific journal. — 2016. — № 1. — С. 97—106.

7. *Конева, О. Б.* Профессиональное и личностное развитие педагогических работников в условиях реализации инклюзивного образования / О. Б. Конева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. — 2014. — № 4 (21). — С. 5—10.

8. *Лабунская, В. А.* Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. — М. : Академия, 2001. — 288 с.

9. *Пономарева, М. А.* Эмпатия : теория, диагностика, развитие : монография / М. А. Пономарева. — Минск : Бестпринт, 2006. — 76 с.

10. *Бойко, В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — М. : Филинь, 1996. — 472 с.

Материал поступил в редколлегию 20.04.2017

**О. В. Белановская**

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

**И. Б. Радионова**

*Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАННИМ АУТИЗМОМ**

В статье представлен теоретический обзор исследований, раскрывающих особенности коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Приведены результаты эмпирического исследования навыков общения у детей с ранним аутизмом. Результаты исследования могут быть использованы в построении коррекционно-развивающих мероприятий с группами детей с РАС.

**Ключевые слова:** аутизм; коммуникативные навыки, общение.

Рис. 1. Библиогр.: 12 назв.

**O. V. Belanovskaya**

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

**I. B. Radionova**

*Baranovich State University, Baranovich, Belarus*

## **CHARACTERISTIC OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH EARLY AUTISM**

The article presents a theoretical review of studies revealing the communication features in children with autism spectrum disorders. The results of an empirical study of communication skills in children with early autism are presented. The results of the study can be used in the construction of corrective-developing measures with groups of children with autism spectrum disorders (RAS).

**Key words:** autism; communication skills; communication.

Fig. 1. Ref.: 12 titles.

**Введение.** В психологической структуре аутизма нарушения коммуникации и социального взаимодействия выделяются как отдельные компоненты, характеризующие дальнейшее психическое и личностное развитие ребенка (Г. Аспергер, Л. Каннер, С. С. Мнухин).

В триаде аутизма Л. Каннера нарушения в сфере общения обозначаются как отдельный диагностически важный критерий. В работах В. М. Башиной расстройство речи и ее коммуникативной функции выступает как один из признаков аутизма.

Таким образом, многие авторы сходятся во мнении, что коммуникативные нарушения — необходимый критерий для постановки диагноза «аутизм». Нарушение формирования коммуникативных навыков является одним из результатов общего нарушения развития, активного взаимодействия с окружающими и близкими людьми. Нарушения коммуникативных навыков еще более усугубляют затруднения в контакте с окружающими.

По Международной классификации болезней 10-го пересмотра важным является качественное нарушение коммуникации, представленное, по крайней мере, одним из следующих показателей:

1) отставание или полное отсутствие развития разговорной речи, не сопровождаемой попытками компенсации через использование жеста или мимики как альтернативной модели коммуникации (которой часто предшествует отсутствие коммуникативного гуления);

2) стереотипное или повторяющееся использование языка или идиосинкразическое использование слов или предложений;

3) относительная неспособность инициировать или поддерживать разговор;

4) отсутствие разнообразной, спонтанной воображаемой или (в более раннем возрасте) социальной игры — имитации.

Недостаток взаимной коммуникации проявляется в том, что ребенок избегает общения, а это препятствует речевому развитию. Речь автономна, эгоцентрична, недостаточно связана с окружением и ситуацией. Нарушения импрессивной речи проявляются в слабости или отсутствии реакции на речь, предпочтениях тихой, шепотной речи, «непонимании» словесных инструкций. Нарушения экспрессивной речи выражаются в отсутствии или запаздывании фаз гуления, лепета, их неинтонированности; запаздывании или опережении появления первых слов, их эхололического характера, необращенности к человеку. У многих аутичных детей с вербальной коммуникацией имеются признаки эхоталии (механическое повторение слов или предложений, незамедлительное или отсроченное). Специфика развития навыков общения приводит к дезадаптации

ребенка с аутизмом и неспособности к успешной социализации в обществе. В связи с этим развитие и формирование навыков общения, стремления к инициированию и поддержанию межличностного взаимодействия является одним из приоритетных направлений в работе с детьми с аутизмом.

**Основная часть.** Общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом [1]. Такой подход к общению стал традиционным благодаря работам отечественных исследователей В. М. Бехтерева, В. Н. Мясищева, Л. С. Выготского, М. И. Лисиной и др. [2]. Общение как форма взаимодействия людей выполняет различные функции: контактную, информационную, регулирующую (побудительную и координационную), объединяющую, реализующую понимание, самовыражение и т. д. Различными исследователями выделяется до восьми функций общения. Б. Ф. Ломов обозначает три основные функции общения: информационно-коммуникативную (обмен информацией); регуляционно-коммуникативную (регуляция поведения и регуляция совместной деятельности); аффективно-коммуникативную (регуляция эмоциональной сферы человека) [3]. В структуре общения Г. М. Андреевой описаны следующие стороны:

1) коммуникативная — выражается в обмене информацией, ее понимании. В ходе общения адресант и адресат должны использовать одну и ту же знаковую систему. Общающиеся влияют друг на друга, у них возникают взаимоотношения;

2) интерактивная — выражается во взаимодействии партнеров при организации и выполнении совместной деятельности. Эта сторона не исчерпывается лишь формой общения, внешней картиной взаимодействия, имеют значение и мотивы, цели общения каждой стороны, их взаимодействие; исследованиями установлены такие виды взаимодействия, как содружество, конкуренция и конфликт;

3) перцептивная — выражается в восприятии одним партнером по общению другого [4; 5].

Коммуникативные нарушения у детей с РАС могут быть различными по степени выраженности. Это могут быть дети, которые полностью не говорят и не используют невербальные средства общения, такие как жесты, мимические выражения. С другой стороны, дети

могут свободно разговаривать, но иметь особенности в прагматической стороне речи. Некоторые аутичные люди никогда не научатся говорить, в то время как другие дети свободно и бегло пользуются речью [6; 7]. Так, в клинико-психологической классификации О. С. Никольской навыки общения значительно отличаются в зависимости от группы, к которой относится ребенок. Для детей первой группы характерен мутизм (отсутствие речевого общения при сохранности речевого аппарата). Нередко имеется стремление к нечленораздельным, аффективно акцентуированным словосочетаниям. При наиболее тяжелых проявлениях аутизма дети не имеют потребности в контактах, не осуществляют даже самого элементарного общения с окружающими, не овладевают навыками социального поведения. Дети второй группы обычно малодоступны контакту, отвечают односложно или молчат, иногда что-то шепчут. Для детей третьей группы характерна развернутая речь и более высокий уровень когнитивного развития. Однако для этой группы детей характерно то, что их монологи мало связаны с конкретной ситуацией общения. Детям четвертой группы свойственны хорошо сформированные навыки общения [8].

Специфика речи аутичных детей заключается в отсутствии экспрессии и жестикуляции, сохранении эхολалий и фраз штампов, нарушении произношения звуков и отсутствии интонационного переноса, т. е. непрерывной мелодии речи, ритма, темпа. Экспрессивная речь развивается с большим отставанием, преобладает бессвязная, эгоцентрическая речь. Еще одна особенность — отсутствие способности к диалогу. В более тяжелых случаях иногда отмечаются исчезновение из фраз личных местоимений и глагольных форм; фразы становятся предельно краткими и отрывистыми. Для большинства детей характерны своеобразные модуляции голоса («механическая» речь, парадоксальные интонации, своеобразные высота и тональность). На эти нарушения речи указывают публикации Л. Каннера, В. Кревелена, В. М. Башиной, Н. В. Симашковой и др. К одному из проявлений синдрома аутизма Л. Каннер отнес искаженное развитие речи с только ему присущим использованием глагольных форм и местоимений по отношению к собственной личности. Он выделил запоздалую эхολалию, проявляющуюся в буквальном повторении вопросов с сохранением не только слов, но и интонаций.

По наблюдениям А. С. Спиваковской, многие дети с аутизмом, будучи весьма многоречивыми, «не чувствуют собеседника», от них

трудно получить ответ на вопрос, их речь не соотносится с ситуацией, не адресуется кому-то конкретному и т. д. Сходные данные приводятся Е. С. Ивановым, который отмечает, что эти дети могут иметь большой активный словарь, нередко произносят большие монологи, но испытывают огромные трудности при обычной беседе. В свою очередь В. М. Башина и Н. В. Симашкова пишут о том, что в ряде случаев детского аутизма можно наблюдать бедность словарного запаса, а также нарушения смысловой стороны речи.

Аутичный ребёнок, полагают О. С. Никольская, Т. М. Фомина, даже имея большой запас слов, может испытывать трудности в организации развернутого высказывания, говорить односложно, использовать в основном стереотипные клише. Это свидетельствует о явном нарушении коммуникативной функции речи. Оно может проявляться и в неполном понимании речи. У детей с аутизмом часто вызывают затруднения многоступенчатые инструкции, словообильные пояснения какого-либо задания и т. д. Отдельные специалисты подчеркивали, что такие речевые нарушения, как искажение грамматических форм во фразах, отсутствие логической связи между отдельными фразами, фрагментарность, разорванность ассоциаций, характерные для аутизма, свидетельствуют о выраженных нарушениях мышления. Речевой дефект заключается в нарушении понимания устной речи, осознания смысла прочитанного, что ведет к резкому отставанию речевого развития, а следовательно, и к социальной отгороженности.

Особенности коммуникативной сферы связаны с формированием «Я», которое у многих детей с аутизмом происходит лишь к 6—8 годам, т. е. не раньше, чем ребенок начинает достаточно свободно и правильно использовать местоимения «он, она, они» и «ты». Даже к 5—6 годам большинство детей называют себя по имени или же во втором или третьем лице, не используя слово «Я», даже если оно присутствует в эхολалической речи. Также обращает на себя внимание, что дети не задают вопросов и предпочитают не отвечать на них. В исследовании К. С. Лебединской выделены особенности импрессивной и экспрессивной речи у детей с аутизмом. Нарушения импрессивной речи роявлялись в слабости или отсутствии реакции на речь, предпочтении тихой, шепотной речи, «непонимании» словесных инструкций. Нарушения экспрессивной речи выражались

в отсутствии или запаздывании фаз гуления, лепета, их неинтонированность; запаздывании или опережении появления первых слов, их эхολалическом характере, необращенности к человеку, необычности, малоупотребительности; «плавающих» словах. В части наблюдений имелся регресс речи на уровне отдельных слов. Наблюдались запаздывание или опережение появления фраз; их необращенность к человеку; преобладание фраз эхολалических, комментирующих, аутокоманд, эхολалий-цитат, эхολалий-обращений, эхολалий-формул, оставленных эхολалий. Характерной была склонность к вербализации: игра фонетически сложной, аффективно насыщенной речью; неологизмы, монологи и аутодиалоги; слова-отрицания. Наблюдалась склонность к декламации, рифмованию, интонационной акцентуации ритма. Наличие хорошей фразовой речи диссоциировало с отсутствием местоимения «Я». В части наблюдений отмечался регресс уже на уровне фразовой речи. К. С. Лебединская приводит данные о том, что для части детей-аутистов характерно значительное отставание развития речи, для части — наоборот, раннее развитие, парциальное ускорение [9].

С точки зрения К. Гилберта и Т. Питерса, при аутизме в основном дефекта в большей степени лежит нарушение понимания коммуникации. Основная проблема — ограниченная способность человека понимать значение коммуникации, а именно, обмена информацией (знаниями, чувствами) между двумя людьми [8].

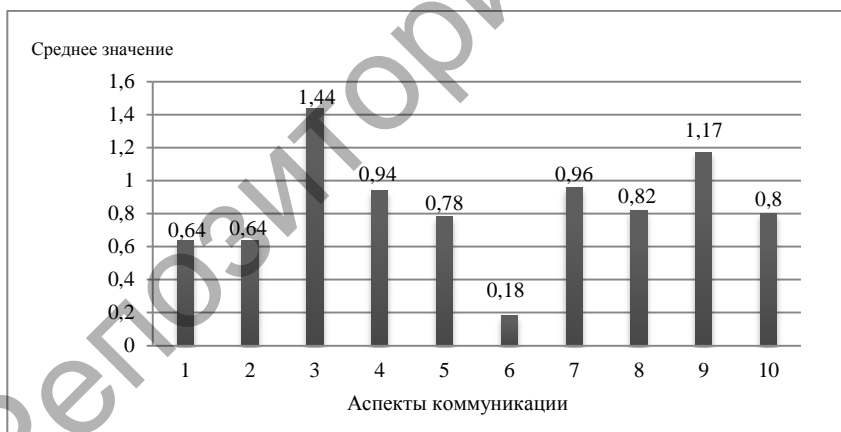
В целях исследования навыков общения у детей дошкольного возраста нами было проведено исследование с использованием авторской модификации выборочного наблюдения, разработанного коллективом авторов БГПУ [10].

Наблюдение проводилось за 52 детьми (4 девочки и 48 мальчиков) с аутизмом в возрасте от 5 до 7 лет. Исследование навыков общения детей с аутизмом проводилось в условиях дневного пребывания в учреждении образования, что позволило отмечать сформированность навыков в разных видах деятельности, в различных режимных моментах учреждения и в общении с педагогами и сверстниками. В ходе наблюдения результаты заносились в протокол в соответствии с тремя уровнями: 1 — полностью сформированный навык, самостоятельное использование навыка; 2 — частично сформированный навык, использование навыка с помощью взрослого или

альтернативных средств коммуникации; 3 — навык не сформирован, нет предпосылок в использовании навыка.

При наблюдении оценивалось 109 характеристик общения, которые были объединены в группы по 10 аспектам коммуникации. Рассмотрим средние значения результатов наблюдения (рисунок 1).

В наименьшей степени для детей с РАС свойственна такая характеристика общения, как «наличие письменной речи» (0,18). Такой результат является предсказуемым, так как у детей с аутизмом формирование письма и чтения отстает по срокам, чем у их сверстников с нормой в развитии. Полученные данные свидетельствуют о затруднениях детей с РАС в использовании свойственных человеку форм общения (мимика, движения глаз, жесты, звуки, устная речь) и альтернативных средств коммуникации. Существующая у них система коммуникации является не эффективной, не развиты способности в выражении собственных потребностей, чувств. Дети не могут эффективно получить интересующую информацию, испытывают затруднения в ответах на простые и сложные вопросы.



1 — формы коммуникации; 2 — возможности выражения; 3 — вокализация; 4 — мимика — взгляд; 5 — жесты — особая манера поведения; 6 — наличие письменной речи; 7 — языковые, коммуникативные навыки; 8 — когнитивные способности и понимание речи; 9 — сенсорные возможности; 10 — эмоциональные и психосоциальные навыки

Рисунок 1 — Результаты наблюдения за общением детей с расстройством аутистического спектра

Низкие значения представлены по шкале «жесты — особая манера поведения», что указывает на затруднения в передаче сообщений посредством применения собственных жестов, затруднения в использовании жестов с целью привлечения внимания или направления указательных жестов на определенные объекты в ходе общения.

По шкале «эмоциональные и психосоциальные навыки» также выявлены низкие показатели, что свидетельствует об отсутствии или низкой потребности в коммуникации, отсутствии эмоциональной включенности и заинтересованности в общении, неэффективности манеры поведения в общении.

Высокие значения получены по шкалам «вокализация» и «сенсорные возможности». Дети с помощью вокализации показывают свою реакцию на обращение, просьбу о внимании, предмете или действии, протестуют, радуются, комментируют или объясняют свои. Они в состоянии разграничивать речь от шумов и посторонних звуков, следить за людьми, предметами, фиксировать взгляд на интересующем объекте.

По шкалам «мимика — взгляд» и «языковые коммуникативные навыки» получены значения выше среднего, что указывает на наличие у детей навыков фиксировать взгляд на одном из множества объектов, использовать мимику в процессе общения и контролировать ее, выражать чувства и реагировать на определенные ситуации, сознательно избегать зрительного контакта или устанавливать его, реагировать на инициированную другими людьми коммуникацию. Значение выше среднего представлено по шкале «когнитивные способности и понимание речи». Дети понимают и выполняют простые инструкции, знают значения общеупотребительных слов и используют их, понимают распорядок дня, однако наблюдаются затруднения в планировании действия, понимании и выполнении сложных инструкций, понимании метафор, построении простых гипотез.

**Заключение.** Исследование навыков общения детей дошкольного возраста с ранним аутизмом показало, что наибольшие трудности наблюдаются в развитии навыков письменной речи, использовании жестов и особой манеры поведения. В ходе общения детьми часто используются навыки вокализации. Эти данные во многом подтверждаются результатами исследований В. М. Башиной, Л. Каннера,

О. С. Никольской, А. С. Спиваковской, Н. В. Симашковой и др. [11; 12]. Важными и актуальными вопросами остаются исследования условий гармоничного развития навыков общения, влияния семьи на развитие потребности в коммуникации и развитие навыков общения у детей с аутизмом.

#### Список цитируемых источников

1. *Бодалев, А. А.* Психология общения. Избр. психол. тр. / А. А. Бодалев. — М. : Изд-во МПСИ, 2002. — 320 с.
2. *Мясищев, В. Н.* Психология отношений : Избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев. — Воронеж : МОДЭК, 1998. — 363 с.
3. *Ломов, Б. Ф.* Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1976. — 275 с.
4. Социальная психология : учеб. пособие / под ред. А. Л. Журавлева. — М. : ПЭР СЭ, 2002. — 351 с.
5. Социальная психология : крат. оч. / Г. Г. Дилигенский [и др.]. — М. : Политиздат, 1975. — 319 с.
6. *Аппе, Ф.* Введение в психологическую теорию аутизма / Ф. Аппе. — М. : Теревинф, 2006. — 216 с.
7. Дети с нарушениями общения ; Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская [и др.]. — М. : Просвещение, 1989. — 95 с.
8. Детский аутизм : хрестоматия / Междунар. ун-т семьи и ребенка им. Р. Валленберга ; сост. Л. М. Шипицына. — СПб. : Междунар. ун-т семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1997. — 254 с.
9. *Лебединская, К. С.* Ранний детский аутизм. Нарушения эмоционального развития как клинико-дефектологическая проблема / К. С. Лебединская. — М. : НИИ дефектологии РАО, 1992. — 27 с.
10. *Гилберт, К.* Аутизм : Медицинское и педагогическое воздействие. Книга для педагогов-дефектологов / К. Гилберт, Т. Питерс. — М. : Владос, 2005. — 144 с.
11. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пособие для родителей и педагогов / БГПУ ; авт.-сост. С. Е. Гайдукевич [и др.]. — Минск : БГПУ, 2007. — 144 с.
12. *Браун, Дж.* Теория и практика семейной психотерапии / Дж. Браун, Д. Кристенсен. — СПб. : Питер, 2001. — 351 с.

Материал поступил в редколлегию 28.05.2017.

**А. Ю. Бутько**

*Учебно-педагогический комплекс Подлесский детский сад — базовая школа  
Ляховичского района, д. Большое Подлесье, Беларусь*

**Т. Е. Яценко**

*Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь*

## **ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ**

В статье актуализирована проблема формирования временной перспективы личности, а также когнитивных темпоральных предубеждений в подростковом возрасте. Обозначены существенные характеристики темпоральных ориентаций личности. Приведены результаты эмпирического исследования темпоральных ориентаций подростков, обозначены их особенности у подростков из сельской местности в сравнении с подростками, проживающими в городе. Описана событийная насыщенность прошлого, настоящего и будущего во временной перспективе подростков.

**Ключевые слова:** время; временная перспектива; подростковый возраст; темпоральные ориентации.

Табл. 1. Библиогр.: 8 назв.

**A. Yu. Butko**

*Teaching and educational complex Podlasie kindergarten —  
base school of Lyakhovichi district, B. Podlesie, Belarus*

**T. E. Yatsenko**

*Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus*

## **TEMPORAL ORIENTATIONS OF ADOLESCENTS LIVING IN URBAN AND RURAL LOCATION**

The article actualizes the problem of forming a temporary perspective of the individual, as well as cognitive temporal prejudices in adolescence. The essential characteristics of the temporal orientations of the personality are indicated. The results of an empirical study of the temporal orientations of adolescents are presented, their features are indicated in adolescents from rural areas in comparison with adolescents living in the city. The eventful saturation of the past, present and future in the temporary perspective of adolescents is described.

**Key words:** time; time perspective; adolescence; temporal orientations.

Table 1. Ref.: 8 titles.

**Введение.** Свое значение категория времени в психологии приобрела в связи с постановкой вопросов о времени жизни, способах организации времени человеком. Согласно сложившейся научной традиции, личность представляет, осмысливает, организует как обобщенный образ жизни. Представление себя во времени позволяет человеку анализировать опыт прошедших событий, раскрыть смысл настоящего момента, выстраивать планы на будущее. Жизненный путь человека во многом зависит от временной установки, временной ориентации, отношения к прошлому, настоящему и будущему.

Согласно К. Левину [1] и Ф. Зимбардо [2], в подростковом возрасте начинает формироваться представление о своем будущем, происходит активное осознание прошлого, конструирование своего жизненного пути, развивается способность к осознанию себя и своей жизни во времени. По данным П. И. Яничева [3], стремительное увеличение ориентации в будущее наблюдается в период 14—16 лет. У большинства подростков представления о будущем связаны преимущественно с профессиональным самоопределением [4]. Как правило, к 14—15 годам у человека сформированы представления о сравнительно отдаленном будущем в профессиональной, семейной и других сферах жизнедеятельности. Это представления включают жизненные притязания и согласуются со сроками их реализации. В исследовании А. И. Федорова [5] доказано, в подростковом возрасте начинает складываться определённый тип развития временной перспективы, который проявляется в её содержании и глубине и определяется особенностями развития мотивационной и эмоциональной сфер личности.

Иными словами, в подростковом возрасте начинает формироваться временная перспектива, являющаяся основой личностного самоопределения и влияющая на последующие значимые выборы человека, обеспечивающая действенность отдалённых во времени мотивов и коррекцию деятельности на более отодвинутый во времени результат [6]. Этот процесс осложняется недостаточностью жизненного опыта подростков, отсутствием целенаправленной подготовки к выбору «главной линии» своей жизни. Кроме того, строя планы на будущее, подростки не отдают себе отчета в том, что реальное будущее — это не будущее вообще, а будущее, вытекающее из настоящего. Именно поэтому в последние годы в психологии

(К. А. Абульханова-Славская, А. А. Головаха, А. А. Кроник) широко обсуждается проблема неумения молодого поколения ценностно распорядиться временем, выстраивать временную перспективу, расставлять в будущем значимые цели, окрашенные личностным смыслом.

Выделяют следующие особенности подросткового периода, обуславливающие повышенную уязвимость подростков к викарирующим воздействиям: повышенный эгоцентризм; тяга к упрямству, протесту, борьбе против воспитательных авторитетов; стремление к неизвестному, рискованному; склонность преувеличивать степень сложности проблем; кризис идентичности; негативная или несформированная Я-концепция; низкая переносимость трудностей; преобладание пассивных копинг-стратегий в преодолении стрессовых ситуаций.

Отсутствие у виктимных подростков осознанного, ответственного отношения к времени своей жизни, деформация временного поля, дисбаланс во временной перспективе — недостаточная способность к прогнозированию, импульсивность, неспособность откладывать немедленное вознаграждение, стремление к новым ощущениям и склонность к риску могут приводить к различным формам дезадаптации [7].

**Основная часть.** Весь процесс жизнеосуществления человека определен в процессуально-динамическом ключе, позволяющем описать его в контексте таких характеристик, как хромотопичность, континуальность, протяженность времени. Темпоральные ориентации личности, особенности переживания психологического времени выступают условием сохранения подвижной устойчивости человека как психологической системы, обеспечивая тем самым возможность реализации проекта жизни во временной перспективе.

Темпоральные ориентации личности Ф. Зимбардо выделяет, основываясь на теории жизненных перспектив. По мнению психолога, у человека существует тенденция акцентироваться на одном модусе времени, создающем когнитивное темпоральное предубеждение с доминирующей ориентацией на то или иное время [8].

Согласно Ф. Зимбардо, при излишней концентрации либо на прошлом, либо на будущем, либо на настоящем образуется когнитивное темпоральное «предубеждение» с доминирующей ориентацией на то или иное время. Когда такое «предубеждение»

проявляется хронически — становится предрасположенностью (склонностью / диспозиционным стилем), т. е. переменной индивидуальных различий, то это может стать предиктором поведения человека, того, как он принимает решения [8].

В противоположность таким темпоральным предубеждениям, выделяется «сбалансированная темпоральная ориентация» — идеализированная умственная структура, позволяющая человеку гибко переключаться между прошлым, будущим и настоящим, в зависимости от ситуативных требований, оценки ресурсов или личностных и социальных оценок. Поведение человека с такой темпоральной ориентацией будет определяться компромиссом или балансировкой между содержаниями репрезентаций прошлого опыта (переживаний), желаний настоящего и будущих последствий.

Цель исследования — установить темпоральные ориентации подростков из сельской местности. Исследование было проведено на базе ГУО «Учебно-педагогический комплекс Подлесский детский сад — базовая школа», «Жеребковичская средняя школа», обособленного структурного подразделения «Ляховичский государственный аграрный колледж» учреждения образования «Барановичский государственный университет». Выборку исследования составили 100 учащихся 7—9 классов в возрасте 12—15 лет и учащиеся I курса в возрасте 15 лет. Из них 47 девочек и 53 мальчика. В сельской местности проживает 68 подростков, в городской местности — 32.

Диагностический инструментарий исследования составили: опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (адаптация А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой, О. В. Митиной) и методика ситуативной каузометрии А. А. Кроника.

Опросник временной перспективы Ф. Зимбардо направлен на диагностику системы отношений личности к временному континууму и определение темпоральной ориентации (ориентация на определенную временную зону). Оригинальная версия опросника состоит из 56 пунктов, ответы по которой распределяются по 5-балльной шкале Лайкерта. Опросник позволяет оценить 5 показателей: негативное прошлое, гедонистическое настоящее, будущее, положительное (позитивное) прошлое, фаталистическое настоящее.

Для выяснения содержания прошлого, настоящего и будущего во временной перспективе использовалась методика ситуативной каузометрии А. А. Кроника. Ситуативная каузометрия включает

в себя ряд методических процедур. Испытуемым было предложено формирование списка 15 событий. Им предлагалось сначала 5 пронумерованных карточек (№ 1—5), на которых они писали названия события в той последовательности, в которой они приходят им в голову. Затем предлагались следующие 5 карточек (№ 6—10), а затем еще 5 (№ 11—15). Далее предлагалось указать на карточках реальную или предполагаемую дату каждого события. После датировки событий опрашиваемый упорядочивает их в хронологической последовательности, проставляя соответствующий номер (1 — самое раннее, 15 — самое позднее). Далее предлагалось определить, к какому времени относятся события — к прошлому, настоящему или будущему, — и соответственно отметить на карточке (П, Н, Б). Личная значимость событий измерялась с помощью их прямой ранжировки опрашиваемым. Его просили разложить карточки по мере значимости событий для него и оценить их от 15 до 1 балла (15 — самое значимое, 1 — самое менее значимое).

Результаты исследования темпоральных ориентаций подростков с применением методики «Опросник временной перспективы» Ф. Зимбардо позволяют констатировать следующее.

Считают прошлое негативным 24% подростков. Им свойственно общее пессимистическое, негативное, с примесью отвращения отношение к прошлому, предполагающее переживание травмы, боли и сожаления. Такое отношение может быть из-за реальных неприятных и травматических событий, из-за негативной реконструкции положительных событий. Положительное отношение к событиям прошлого свойственно 76% испытуемых.

Воспринимают настоящее гедонистическим 9% испытуемых. Им свойственна ориентация на удовольствие, волнение, возбуждение, наслаждение настоящим и отсутствие заботы о будущих последствиях или готовности жертвовать в пользу будущих наград. В средней степени настоящее воспринимается как гедонистическое 34% испытуемых, в низкой степени — 57% подростков.

Общая ориентация на будущее выявлена у 76% подростков. Их поведение в большей степени определяется стремлениями к целям. Ориентированы на будущее в средней степени 13%, в низкой степени — 11% подростков.

Позитивное восприятие прошлого свойственно 21% испытуемых. Для них характерно теплое, сентиментальное отношение к прошлому,

ностальгическая, позитивная реконструкция прошлого. Оно представляется им в радужном свете. Средняя степень позитивности отношения к прошлому диагностирована у 37%, низкая степень — у 42% испытуемых.

Оценивают настоящее как фаталистическое 18% испытуемых, что означает беспомощное и безнадежное отношение к будущему, отсутствие сфокусированной временной перспективы, убеждение, что будущее предопределено и на него невозможно влиять. Настоящее, с их точки зрения, должно переноситься с покорностью, так как люди находятся во власти судьбы. Средняя степень фаталистичности оценок настоящего определена у 19%, низкая степень — у 63% подростков.

В результате вычисления  $U$ -критерия Манна—Уитни установлено, что у сельских подростков выше показатели по шкалам «гедонистическое настоящее» и «позитивное прошлое», а также им свойственна тенденция к более высоким показателям по шкале «будущее». Сельские подростки в большей степени, чем городские, центрированы на гедонистическом, рискованном отношении ко времени и жизни. Им в большей степени присуща ориентация на удовольствие, волнение, возбуждение, наслаждение в настоящем ( $U = 724,5, p = 0,01$ ). У них больше, чем у городских подростков, выражено сентиментальное отношение к прошлому. Им приятно думать о прошлом ( $U = 777,0, p = 0,02$ ). В отличие от городских подростков, их поведение в большей степени определяется стремлениями к целям и вознаграждениям будущего, планированием и достижением будущих целей ( $U = 825,0, p = 0,06$ ).

Результаты по методике ситуативной каузометрии А. Кроника имеют следующий вид. Указали всего 2-3 значимых события прошлого 14% подростков, 4—6 событий — 65% подростков, 6 значимых событий прошлого — 21% испытуемых. Исследование будущего времени показало, что 1% подростков не указали ни одного события будущего времени, по 1—4 события указали 25% испытуемых, по 5—8 событий отметили 62% подростков, 12% указали более 8 событий будущего времени. Исследование настоящего времени показало, что 64% подростков указали по 1—3 события настоящего времени, 10% — по 4—7 событий, 26% подростков указали более 7 событий настоящего времени.

Распределение значимых событий в прошлом и будущем имеет следующий вид (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Наполненность жизненными событиями психологического времени подростков

Время	1 год назад (вперед)		2—5 лет назад (вперед)		6—10 лет назад (вперед)		11—15 лет назад (вперед)	
	число событий	% подростков	число событий	% подростков	число событий	% подростков	число событий	% подростков
Прошлое	1—3	81	1—5	75	1—3	81	1—2	37
	0	19	0	25	0	19	0	63
Будущее	1—3	83	1—4	81	1—4	80	1—4	63
	0	17	0	19	0	20	0	37

Таким образом, наибольшее число значимых событий прошлого для подростков приходится на период времени 2—5 лет назад, на период 1 года и 6—10 лет назад подростки указывают меньше событий. В будущем психологическом времени подростки распределили события равномерно: на каждый промежуток времени приходится одинаковое количество событий (1—4). Больше значение испытуемые придают событиям настоящего времени, указывая более 7 событий.

Принадлежность событий прошлого к различным сферам: 1—4 события детства («весёлый день рождения», «папа подарил мне в 6 лет самый красивый велосипед», «первый раз увидел самолёт», «новый велосипед», «поступление в 1 класс», «случай в школе») указывают 98% подростков; 1—6 событий семейной жизни («приезд отца из командировки», «серьёзная ссора родителей», «рождение сестры», «запрет мамы общаться с лучшим другом») отмечают 99% подростков; 1-2 события утраты («смерть бабушки», «потеря лучшего друга») перечислили 39% подростков.

В будущем психологическом времени отмечают 1—3 события образования («окончание школы», «получение престижного образования», «поступление в колледж», «поступление в университет») 92% подростков; 1—5 событий досуга («встреча с кумиром», «отдых

на природе», «занятие любимым видом спорта», «поездка в Америку») — 89% подростков; 1—4 события материального характера («заработок денег», «покупка квартиры», «покупка велосипеда», «покупка автомобиля») — 88% подростков; 1—4 события, сопряженные с профессиональным ростом («высокооплачиваемая работа», «руководящая должность», «работа, которая приносит удовольствие»), — 86% подростков; 1—4 события семейной жизни («приход брата из армии», «долгожданная встреча с бабушкой») — 79% подростков; 1—2 события утраты («смерть родителей», «моя смерть») — 41% подростков; 1—3 события, связанные с изменением ценностей («нахождение смысла жизни», «найти себя»), — 28% подростков.

К настоящему времени относят 2—3 события досуга и отдыха («прогулки с друзьями придают мне бодрости», «я часто ложусь спать днем после школы») 84% подростков; 2 события семейной жизни («родители часто ругаются», «мне кажется, что родители лучше относятся к младшему брату») — 37% подростков; 1-2 события получения образования («я стараюсь хорошо учиться») — 26% подростков.

Исследуя различия в наполненности жизненными событиями и значимости их в психологическом времени личности, мы выявили, что для сельских подростков наиболее значимыми и наполненными являются события прошлого ( $U = 582, p = 0,00$ ) и настоящего ( $U = 523, p = 0,00$ ), чем для городских подростков.

**Заключение.** Эмпирическое исследование позволяет констатировать, что:

1) сельские подростки в большей степени, чем городские, удовлетворены актуальной ситуацией и имеют высокий мотивационный потенциал в настоящем времени;

2) более радостным и эмоциональным видят прошлое подростки из сельской местности;

3) по сравнению с городскими подростками, представления о будущем подростков из сельской местности являются более яркими и насыщенными;

4) наибольшее число значимых событий прошлого для подростков приходится на период времени 2—5 лет назад, на период 1 года и 6—10 лет назад подростки указывают меньше событий. В будущем психологическом времени подростки распределяют события равномерно.

### Список цитируемых источников

1. Левин, К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. — М., 2000. — 365 с.
2. Соловьев, О. В. Моделирование будущего, или Человек и его сознание в структуре объективной реальности / О. В. Соловьев. — Луганск : Изд. Восточно-Украин. нац. ун-та, 1997. — 322 с.
3. Яничев, П. И. Психология отражения и переживания времени: актуальные проблемы / П. И. Яничев // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2007. — № 42. — Т. 9. — С. 8—20.
4. Толстых, Н. Н. Психологическая технология развития временной перспективы и личностной организации времени / Н. Н. Толстых // Активные методы в работе школьного психолога. — Киров, 1991. — 223 с.
5. Федоров, А. В. Виктимология как частная теория / А. В. Федоров. — Иркутск, 2004. — 143 с.
6. Регуш, Л. А. Педагогическая психология / Л. А. Регуш, А. В. Орлова. — СПб. : Питер, 2010. — 416 с.
7. Серенкова, В. Ф. Типологические особенности планирования личностного времени : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. Ф. Серенкова. — М., 1991. — 21 с.
8. Зимбардо, Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд. — СПб. : Речь, 2010. — 352 с.

Материал поступил в редколлегию 22.05.2017

УДК 159.9:37.015.3

**И. Е. Валитова**

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

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МАТЕРЕЙ О ТРУДНОСТЯХ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Статья посвящена проблемам взаимодействия матери и ребенка раннего возраста: рассматриваются представления матерей о трудностях воспитания детей второго и третьего года жизни. В эмпирическом исследовании установлен ранговый перечень трудностей и описаны представления матерей о причинах проблемного поведения ребенка. Установлено, что представления матерей о детях лишь частично соответствуют научным данным. Полученные данные убедительно доказывают необходимость проведения просветительской работы с родителями детей раннего возраста.

**Ключевые слова:** ранний возраст; семейное воспитание; трудности воспитания детей; проблемное поведение детей; способы поведения родителей.

Табл. 1. Библиогр.: 5 назв.

## **REPRESENTATIONS OF MOTHERS ABOUT DIFFICULTIES OF EDUCATION OF CHILDREN OF EARLY AGE**

The article is devoted to the problems of mother and child interaction of early age: mothers' views on the difficulties of raising children of the second and third years of life are considered. The empirical study establishes a ranked list of difficulties and describes the views of mothers about the causes of problematic behavior of the child. It is established that the mother's representations of children only partially correspond to scientific data. The obtained data convincingly prove the necessity of carrying out educational work with parents of young children.

**Key words:** early age; family education; difficulties of raising children; problem behavior of children; ways of behavior of parents.

Table 1. Ref.: 5 titles.

**Введение.** Ранний возраст является достаточно сложным периодом для родителей: ребенка в этом возрасте иногда называют «маленьким тираном», так как он демонстрирует трудное поведение: слишком активен, свободно передвигается, добираясь до опасных мест, интересуется опасными и запрещенными предметами, не реагирует на указания взрослого, не слышит их просьб, раздражается по пустякам, не подчиняется установленным правилам, манипулирует взрослыми и т. д. Такое поведение вызывает у родителей трудности реагирования, так как они стремятся оградить ребенка от опасностей окружающего мира и приучить к правилам и нормам поведения, принятым в социуме. Родители не всегда эффективно справляются с трудным поведением ребенка, что приводит к их неуверенности в себе как родителе, к страху негативной социальной оценки как неэффективных родителей и порождает еще более неадекватные способы совладания с трудным поведением ребенка [1]. В литературе данный феномен описан как «порочный круг», в немецком варианте — «ведьмин круг» [2].

Один из наиболее частых запросов, предъявляемых родителями детей раннего возраста психологу, может быть сформулирован следующим образом: «Ребенок не слушается, не знаю, что делать». Практикующие психологи не всегда достаточно подготовлены

к психологическому консультированию родителей. Одна из причин этого — дефицит информации о способах взаимодействия взрослого с ребенком раннего возраста, учитывающих возрастные особенности детей. В частности, не описаны представления матерей о трудностях воспитания детей и причинах трудного поведения детей.

**Основная часть.** Цель исследования — описать особенности представлений матерей о трудностях воспитания детей раннего возраста, причинах их трудного поведения и способах совладания с ним.

Способы поведения матери в трудных ситуациях имеют важное значение для благополучного развития ребенка. Как установлено в работе И. В. Шматковой [3], адекватные способы поведения матери являются предикторами эмоционального благополучия ребенка раннего возраста. Автор выделяет две группы способов поведения матери: способствующие эмоциональному благополучию ребенка и не способствующие его эмоциональному благополучию. Остается недостаточно выясненным вопрос о том, каким матери видят свое собственное поведение при наличии трудного поведения у ребенка.

Выборка эмпирического исследования составила 30 матерей, имеющих детей раннего возраста, из них 15 матерей, имеющих детей второго года жизни, и 15 матерей, имеющих детей третьего года жизни. Эмпирическое исследование проводилось в индивидуальной форме: исследуемым предъявлялась анкета-самоотчет «Трудности воспитания детей раннего возраста».

Для выявления наиболее типичных проблем в воспитании и способов их решения матерям предлагалось выбрать из 25 указанных «негативных» проявлений ребенка 10 проявлений, с которыми они сталкиваются наиболее часто, каждое поведение ребенка получало ранг в зависимости от частоты его встречаемости. Матерям предлагалось также описать причины поведенческих реакций ребенка и особенности своего поведения в данных ситуациях.

Представим общие результаты количественной обработки данных: средний балл по каждому поведенческому проявлению ребенка; ранг — занимаемое место поведенческого проявления ребенка относительно других (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Оценка матерями негативных поведенческих симптомов у детей

Поведенческая реакция ребенка	Средний балл	Ранг
Капризничает, плачет	4,9	1
Отказывается убирать за собой игрушки	5,4	2
Упрямится	6,1	3
Отказывается от еды	7,1	4
Противится режиму (не хочет спать днем, вовремя кушать, сложно уложить вечером)	7,1	4
Отказывается выполнять требования родителей	7,6	5
Отказывается спать в своей кроватке	8,0	6
Требует все делать самостоятельно, постоянно твердит «Я сам!»	8,3	7
Постоянно надоедает с вопросами, требует постоянного к себе внимания	9,0	8
Не хочет ходить в ясли, плачет	9,2	9
Закатывает истерики в магазине, в поликлинике	9,2	10
Постоянно вертится под ногами, мешает заниматься домашними делами	9,3	11

Рассмотрим наиболее характерные для всех детей раннего возраста негативные поведенческие проявления, с точки зрения матерей. Из таблицы 1 видно, что выделенные матерями десять наиболее популярных «негативных» поведенческих проявлений ребенка не имеют значительной разбежки в своих значениях. Это дает нам основание предположить, что все они имеют сходную значимость для респондентов и частоту встречаемости в их повседневной практике взаимодействия с ребенком. Тем не менее, в пятерку лидеров попадают такие поведенческие проявления ребенка, как плач, капризы, отказ убирать за собой игрушки, упрямство, сопротивление режимным моментам, отказ от еды и отказ выполнять требования родителей. Все эти проявления можно назвать сопротивлением ребенка родительским требованиям и педагогическим воздействиям.

Далее по степени значимости представлены такие поведенческие реакции ребенка, как стремление к проявлению самостоятельности, инициативности; поисково-познавательная деятельность; сложности

в адаптации к дошкольному учреждению. Завершает десятку наиболее часто встречающихся негативных поведенческих проявлений детей, с точки зрения матерей, следующее поведение: постоянно вертится под ногами, мешает заниматься домашними делами.

Согласно представлениям матерей, общими для детей второго и третьего года жизни являются такие особенности поведения, как отказ выполнять требования взрослых; отказ от еды; сопротивление режиму; отказ спать в своей кроватке. Что касается открытой формы проявления самостоятельности (ребенок требует все делать самостоятельно, постоянно твердит «Я сам!»), то данное поведение более характерно, в представлениях матерей, детям к концу раннего возраста, что является логичным, поскольку это одно из ярких проявлений кризиса трех лет. Так, если у детей второго года жизни данную форму поведения родители ставят на 10-е, последнее место, то у детей в период кризиса трех лет — уже на 5-е место.

Остальные поведенческие проявления детей раннего возраста, попавшие в десятку наиболее «трудных», различаются в двух группах респондентов. Так, по мнению матерей, дети второго года жизни часто отказываются самостоятельно ходить и просятся на руки, не хотят ходить в ясли, капризничают, а также не выполняют просьбы взрослых. Все эти формы поведения находятся на 9-м месте. Содержательно данные формы поведения детей можно описать как адаптивные к новым условиям жизнедеятельности (появление ходьбы, первые требования и запреты, длительное расставание с мамой, первые посещения и привыкание к дошкольным учреждениям и т. д.).

Очевидно, что ребенок второго года жизни еще слишком привязан к матери и зависим от нее, хотя и приобретает некоторую степень самостоятельности (появляются ходьба, первые слова, развиваются действия с предметами), которую он стремится продемонстрировать взрослому. Однако диапазон его возможностей еще очень ограничен [4; 5].

У детей в период кризиса трех лет, в отличие от детей второго года жизни, появляются такие «негативные» формы поведения, как надоедание взрослым с расспросами, требование к себе постоянного внимания (7-е место), они постоянно находятся рядом с мамой, не желают отойти от нее и поиграть самостоятельно,

закатывают истерики в магазине, поликлинике, на улице (9-е рейтинговое место), говорят грубые слова (10-е место). Данные поведенческие реакции во многом являются следствием возрастания автономии детей, их независимости от родителей, проявления стремления к самостоятельности, бурного развития речи и познавательной активности. Однако для матерей они представляются не типичными проявлениями кризиса, на которые необходимо грамотно и бережно реагировать, и не возрастными особенностями ребенка, которые необходимо учитывать, а «трудностями, с которыми необходимо бороться».

Рассмотрим далее представления матерей о причинах трудного поведения детей. Причиной капризов ребенка матери считают его психофизическое состояние — устал, болеет, хочет спать (55% указаний). Манипулирование ребенком взрослым, его стремление во что бы то ни стало добиться своего считают причиной капризов 38,5% матерей. И только 12,5% матерей объясняют причину такого поведения избалованностью ребенка, вседозволенностью, т. е. причина кроется в их неправильной тактике воспитания.

Ребенок отказывается убирать за собой игрушки, по мнению большинства матерей (60% указаний), из-за того, что ленится. В 20% случаев матери объясняют это поведение возрастными особенностями: ребенок еще маленький, он не осознает необходимости этого, не умеет убирать. Примечательно, что в 40% случаев матери детей третьего года жизни уверены, что причина данной формы поведения — неусидчивость ребенка.

Следующими по значимости трудными формами поведения детей раннего возраста, выделенными матерями, являются отказ ребенка выполнять требования взрослых, отказ от еды, сопротивление режимным моментам, отказ спать в своей кроватке и стремление все делать самостоятельно, заявляя «Я сам!». При этом 50% матерей считают, что причиной такого поведения является манипулирование ребенком взрослыми. Такой же процент матерей видят в этом упрямство ребенка, следствие его характера.

Причину отказа ребенка от еды матери объясняют физиологическим состоянием малыша: отсутствием аппетита (83,3%). Сопротивление ребенка режиму (нежелание спать днем, вовремя есть, сложности в укладывании спать вечером) 50% матерей объясняют тем, что взрослые сами порой нарушают режим, позволяя ребенку дольше

не ложиться, не спать днем в выходные. Остальные 50% матерей характеризуют причину такого сопротивления упрямством ребенка и следствием его перевозбуждения. Отказывается спать в своей кровати ребенок, по мнению большинства респондентов (90%), в силу того, что он еще очень маленький, привык быть все время с мамой.

Объяснение такой форме поведения, как стремление все делать самостоятельно, постоянно утверждать «Я сам!» смогли дать только матери детей третьего года жизни.

Трудностями в поведении детей второго года жизни матери считают нежелание самостоятельно ходить, просьбы взять на руки, отказ посещать дошкольные учреждения, нежелание выполнять просьбы взрослых. Нежелание ребенка самостоятельно ходить, постоянные просьбы взять его на руки мамы объясняют частыми болезнями ребенка и привычкой постоянно находиться в тесном контакте с матерью (по 50% указаний соответственно). Матери же детей третьего года жизни видят причиной такого поведения ревность ребенка к более младшему (100% указаний). Матери, имеющие детей второго года жизни, отказ ребенка посещать ясли объясняют привязанностью к маме (75%) и антипатией к воспитателю (25%). Мамы детей третьего года жизни причину такого отказа видят в плохой адаптируемости ребенка (50%), физиологическом состоянии ребенка (не выспался, что-то болит; 25%) и привязанности к матери (25%).

Нежелание ребенка выполнять просьбы взрослых мамы первой группы объясняют упрямством (100%), а мамы второй группы не дали этому объяснений. Причину того, что ребенок постоянно надоедает с вопросами, требует постоянного к себе внимания, матери объяснить не могут. То, что ребенок раннего возраста постоянно находится рядом с мамой, не желает отойти от нее и поиграть самостоятельно, мешает заниматься домашними делами, матери объясняют сильной привязанностью (50%) и требованием ребенка к себе внимания (50%).

Такие поведенческие проявления детей раннего возраста, как истерики в магазинах, поликлиниках и других общественных местах, родители объясняют двумя причинами: манипулированием, стремлением достичь своей цели (60%) и издержками воспитания, считая, что виноваты сами родители, так как разбаловали детей, постоянно им что-то покупая (40%). По мнению 100% респондентов, грубые, нецензурные слова ребенок говорит потому, что подражает, копирует взрослых и детей из ближайшего окружения.

Резюмируя вышесказанное, можно выделить несколько групп причин тех «негативных», по мнению родителей, поведенческих проявлений ребенка раннего возраста, которые они относят к «трудностям» воспитания. Наиболее значимой группой причин негативного поведения ребенка раннего возраста, с точки зрения матерей, являются его характерологические особенности. Мама считают, что в основе поведения ребенка лежат упрямство, лень, манипулирование, стремление достичь своей цели любой ценой. Во вторую по значимости группу причин нежелательного поведения ребенка матери относят его психофизиологическое состояние: он часто болеет, не выспался, устал, еще очень маленький. На третьем месте — группа причин, в которых матери винят себя, сложившуюся в их семье систему воспитания. Мама объясняют поведение ребенка тем, что они сами разбаловали его, позволяют ему слишком много, выполняют все его капризы и прихоти, много покупают ему игрушек, порой, в силу обстоятельств, не соблюдают режим, позволяя ребенку не спать днем и поздно ложиться вечером; а также тем, что отцы не уделяют должного внимания ребенку. Четвертое место занимают две группы причин поведенческих проявлений ребенка раннего возраста: эмоциональная привязанность малыша к матери и его возрастные особенности. На наш взгляд, к этой группе причин относятся самые разумные объяснения «трудных» форм поведения ребенка, учитывающие особенности раннего возраста.

Рассмотрим далее, как реагируют матери в ситуациях трудного поведения ребенка. Наиболее часто встречается такая форма воспитательного воздействия матерей на ребенка, как наказание. Для того, чтобы повлиять на нежелательное поведение, мамы часто ругают, игнорируют ребенка, оставляя его одного, забирают игрушки, запугивают и пр. На втором месте по популярности у матерей стоят такие методы, как объяснения, разъяснения того, что хорошо, а что плохо, что можно, а что нельзя; на третьем месте — уговоры, просьбы. Остальные методы воспитательных воздействий представлены у матерей примерно одинаково. К ним относятся: достижение поставленной цели путем отвлечения внимания ребенка, переключения его внимания, обыгрывания ситуации, а также стремления заставить ребенка выполнить то, что необходимо. Довольно часто в реакциях матерей на поведение ребенка встречаются указания на то, что они все-таки уступают ребенку, позволяют ему сделать так, как он этого

хотел, даже если это нецелесообразно: такие мамы подчиняются ребенку. В единичных случаях встречаются такие формы поведения матерей, как поощрение, совместная деятельность, стремление выяснить и понять причину поведения ребенка.

**Заключение.** В исследовании установлено, что матери детей раннего возраста способны определить такие формы поведения ребенка, которые можно отнести к проблемному поведению. Все обозначенные формы поведения матери замечают у своих детей, но степень их значимости и сложности для матерей различны. Матери могут описать причины поведения ребенка в трудных ситуациях, хотя только незначительная часть описаний причин соответствует объективным научным данным. К ним относятся черты поведения привязанности и симптомы возрастания самостоятельности ребенка. Среди наиболее часто называемых причин имеются указания на характерологические и физиологические особенности ребенка. Перечень используемых матерями способов поведения в трудных ситуациях довольно ограничен и представлен в первую очередь наказаниями и угрозами. Наиболее адекватные способы взаимодействия матери с ребенком, обеспечивающие его эмоциональное благополучие, представлены в единичных случаях. Полученные результаты вновь подтверждают необходимость проведения просветительской работы с родителями, имеющими детей раннего возраста.

#### Список цитируемых источников

1. Андрущенко, Н. В. Регуляторные расстройства в младенческом и раннем детском возрасте : учеб. пособие / Н. В. Андрущенко. — СПб. : ГБОУ ВПО СЗГМУ им. И. И. Мечникова, 2015. — 80 с.
2. Папушек, Х. Значение невербального общения в младенческом возрасте для психического развития / Х. Папушек, М. Папушек, К. Солоед // Психол. журн. — 2000. — Т. 21. — № 3. — С. 65—72.
3. Шматкова, И. В. Взаимосвязь материнского поведения и нарушений эмоционального благополучия у детей раннего возраста / И. В. Шматкова // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. — 2011. — № 3. — С. 39—51.
4. Смирнова, Е. О. Детская психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Е. О. Смирнова. — М. : ВЛАДОС, 2006. — 366 с.
5. Шматкова, И. В. Базовые потребности ребенка раннего возраста и его эмоциональное благополучие / И. В. Шматкова // Весн. Брэсц. ун-та. Сер. Гуманітар. і грамад. навк. — 2008. — № 3. — С. 105—113.

Материал поступил в редколлегию 16.06.2017

**И. Е. Валитова, Н. Н. Чайчиц**

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

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОШИБОК СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Статья посвящена проблемам воспитания в семье детей раннего возраста. Рассматриваются характеристики типов родительского отношения, представления родителей о задачах развития ребенка и способах их решения. Причины ошибок воспитания объясняются позицией матери: в ее представлении ребенок несамостоятельный и нуждается в присмотре, однако она приписывает ему возможности детей более старшего возраста. Матери добиваются от ребенка послушания и соответствия его поведения нормам и правилам, при этом они не знают возрастных особенностей детей.

**Ключевые слова:** ранний возраст; семейное воспитание; ошибки семейного воспитания; родительское отношение; способы поведения родителей; трудности воспитания детей.

Табл. 1. Библиогр.: 6 назв.

**I. E. Valitova, N. N. Chaychits**

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

## **PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF ERRORS OF FAMILY EDUCATION OF CHILDREN OF EARLY AGE**

The article is devoted to the problems of education in the family of young children. The characteristics of the types of the parental relationship, the views of the parents about the developmental tasks of the child and the ways to solve them are considered. The reasons for mistakes in education are explained by the position of the mother: in her view, the child is dependent and needs to be looked after, but she attributes to him the opportunities of older children. Mothers seek obedience from the child and the conformity of his behavior with norms and rules, while they do not know the age characteristics of children.

**Key words:** early age; family education; mistakes of family upbringing; parental attitude; ways of parents' behavior; difficulties of raising children.

Table 1. Ref.: 6 titles.

**Введение.** Формирование у будущих психологов профессиональной компетентности включает формирование у них готовности работать с психологическими проблемами, возникающими у клиентов разного возраста. Ранний возраст, период от одного года до трех лет, рассматривается специалистами как важнейший период, на протяжении которого, с одной стороны, закладываются фундаментальные основы личности, и, с другой, — легко возникают разнообразные проблемы в развитии, отражающие проблемы отношений ребенка со значимыми взрослыми. Возрастной период раннего детства, закономерности психосоциального развития ребенка в этом возрасте достаточно сложны для понимания взрослыми. Это может быть объяснено несоответствием между кажущейся простотой, некоторой «одномерностью» поведения и развития ребенка в это время и реально сложной и многомерной картиной развития ребенка. Ранний возраст как сензитивный период развития характеризуется высоким темпом физического, психического и социального развития ребенка. Это означает, что ребенок приобретает новые качества достаточно быстро, и невнимание к возникающим у ребенка проблемам по освоению им окружающего мира и построению отношений в социуме может привести к возникновению разных нарушений в развитии.

Родители, имеющие детей раннего возраста, не всегда способны выстраивать гармоничные отношения с ними, реализовывать благоприятные типы родительского отношения и демонстрировать психологически обоснованные стили воспитания. Психологические проблемы в развитии детей раннего возраста зачастую порождаются проблемами в их отношениях с родителями [1].

При подготовке психологов к работе с детьми раннего возраста и их родителями необходимо формировать у будущих специалистов специфические компетенции, по содержанию включающие знания о процессе развития ребенка раннего возраста и проблемах в развитии, умения выявлять эти проблемы и проблемы в детско-родительских отношениях, а также целенаправленно работать по их разрешению. Однако в психологии развития аспекты работы психолога с детьми раннего возраста раскрыты недостаточно. Поэтому целью нашего исследования является выявление и содержательное описание ошибок, которые наблюдаются в семьях, имеющих детей раннего возраста.

**Основная часть.** В работах психологов и педагогов подчеркивается важность повышения уровня педагогической подготовленности родителей, умения родителей анализировать собственную воспитательную деятельность, критически ее оценивать, находить причины своих педагогических ошибок, осуществлять выбор методов воздействия на ребенка, адекватных его характеру и конкретной ситуации. Учеными и практиками разрабатываются модели работы с родителями по просвещению и обучению их эффективному взаимодействию с ребенком (А. Адлер, И. В. Гребенников, Т. Гордон, Х. Джайнотт, А. М. Низова, Н. П. Харитонова и др.).

На каждом возрастном этапе развития ребенка родители сталкиваются с различными трудностями и проблемами, в которых отражаются возрастные особенности детей и приобретение ими новых способов поведения и овладения окружающим миром. У ребенка раннего возраста появляется стремление к самостоятельности, но он все еще не может обойтись без помощи взрослого в освоении новых действий с предметами. Строя свои отношения с ребенком раннего возраста, родители должны знать некоторые возрастные особенности детей. Появившаяся способность самостоятельного передвижения ребенка — ходьбы, бега, лазания и спуска по лестнице — требует расширения доступного и безопасного пространства. Ошибкой является стремление родителей удерживать ребенка в пространстве, ограничивая тем самым возможность развития новых навыков. Так, С. С. Степанов подчеркивает, что многие новшества по уходу за ребенком направлены не на его благо, а созданы ради удобства родителей. «Соской малышу буквально затыкают рот, всевозможные суперподгузники избавляют маму от стирки и позволяют не отвлекаться по поводу беспокойства ребенка. А яркий экран служит суррогатом общения, до которого у современных деловых родителей просто руки не доходят» [2, с. 60].

Как отмечает А. И. Баркан [3], взрослые должны понимать, что в три года ребенок ожидает от них признания независимости и самостоятельности. Он не может ждать, поскольку не понимает будущего времени. Ребенку все надо сразу, сейчас, и он пытается любой ценой завоевать эту самостоятельность. Возросшие потребности ребенка уже не могут быть удовлетворены прежним стилем общения, и в знак протеста он ведет себя вопреки родителям, испытывая противоречия между «хочу» и «надо».

Для родителей характерны два разных взгляда на воспитание детей раннего возраста. Одни родители убеждены, что каждый шаг ребенка нужно контролировать, каждое неправильное действие исправлять, а стремление к самостоятельности пресекать. Другие родители поддерживают модель свободного воспитания и считают, что ребенок должен научиться всему сам [4]. Эти позиции отражаются в поведении взрослых в форме гиперопеки и гипоопеки, каждая из которых таит в себе определенные опасности для развития ребенка.

Ошибка определяется как несоответствие между двумя группами объектов, один из которых является эталоном, а второй — чем-то, имеющим место в действительности. Мы полагаем, что для выявления ошибок воспитания необходимо исследовать следующие психологические феномены:

- представления родителей об уровне развития собственного ребенка и задачах развития в данном возрасте;
- особенности родительского отношения и типы воспитания родителями детей раннего возраста.

Выборка эмпирического исследования составила 30 матерей. Из них 15 матерей имеют детей второго года жизни (первая группа) и 15 матерей — детей третьего года жизни (вторая группа). Эмпирическое исследование проводилось в индивидуальной форме. Испытуемым предъявлялись следующие методики:

1) тест-опросник родительского отношения А. Я. Варги и В. В. Столина [5]. Данный тест представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения к ребенку, которое понимается авторами как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ними, особенностей восприятия и понимания характера, личности ребенка и его поступков;

2) составленная нами анкета «Мой ребенок», направленная на выявление представлений матерей об особенностях и задачах развития ребенка в раннем возрасте, знаний и представлений родителей об уровне физического и психического развития собственного ребенка и его критериях; представлений матерей о наиболее действенных мерах воспитания ребенка раннего возраста.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью тест-опросника родительского отношения А. Я. Варги и В. В. Столина (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Родительское отношение к детям раннего возраста

Шкала родительского отношения	Показатели		
	сумма	сырой балл	процентильный ранг
Принятие—отвержение	287	9,6	42,4
Кооперация	159	5,3	14,0
Симбиоз	110	3,7	70,7
Гиперсоциализация	155	5,2	86,7
Инфантилизация	70	2,3	73,7

Шкала «принятие—отвержение» отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. На фоне любви, заботы о собственном ребенке у матерей отсутствуют доверие к нему, они не в состоянии уважать его индивидуальность, не всегда видят в нем личность, предпочитают относиться к нему как к несовершенному объекту воспитательных воздействий. Такие мамы, сравнивая своего ребенка с другими детьми, склонны приписывать чужим детям высокие способности и таланты при недооценке возможностей собственного ребенка. Матерям сложно принять ребенка таким, какой он есть; им кажется, что ребенок не добьется успеха в жизни из-за низких способностей. Поэтому они часто стремятся нагружать его всевозможными развивающими занятиями, контролируют процесс его интеллектуального развития.

Шкала «кооперация» представляет собой социально желательный образ родительского отношения. Матери не заинтересованы в делах ребенка, не учитывают его точку зрения. Невысоко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, не испытывают чувства гордости за него. В повседневной жизни не поощряют, а наоборот, подавляют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются во всем навязать свою волю. Ребенок находится в роли невольного подчинения, вынужден во всем следовать указаниям матери.

Процентильный ранг по шкале «симбиоз» имеет высокое значение. Данная шкала отражает межличностную дистанцию в общении с ребенком. Матери стремятся к симбиотическим отношениям с ребенком: «нужно подольше держать ребенка в стороне от реальных жизненных проблем, если они его травмируют», «хорошие родители ограждают ребенка от трудностей жизни». Им свойственно стремление удовлетворить все потребности ребенка, ограждать его от возможных трудностей и неприятностей жизни. Мать

постоянно ощущает тревогу за ребенка, поскольку он кажется ей маленьким, беззащитным, несамостоятельным.

Достаточно высокое значение имеет и ранг по шкале авторитарной гиперсоциализации. Данная шкала отражает форму и направление контроля поведения ребенка. В материнском отношении отчетливо просматривается авторитаризм: «я считаю своим долгом знать все, что думает мой ребенок», «ребенка следует держать в жестких рамках, тогда из него вырастет порядочный человек», «я мечтаю о том, чтобы мой ребенок достиг всего того, что мне не удалось в жизни», «строгая дисциплина в детстве развивает сильный характер». Мать пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами.

Шкала «инфантилизация» отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем, отношение к его успехам и неудачам. Процентильный ранг по данной шкале у матерей также высокий. В материнском отношении наблюдается стремление инфантилизировать ребенка, приписывать ему личную и социальную несостоятельность. Мать видит ребенка как младшего по сравнению с реальным возрастом. Его интересы, увлечения, мысли и чувства кажутся ей детскими, несерьезными. Сам ребенок представляется неприспособленным, открытым для плохих влияний. Матери доверяют ребенку, зачастую досадуют на его неумелость, считают его маленьким неудачником, в связи с чем стараются оградить от всяких трудностей жизни и строго контролировать его действия. Для матерей характерны такие высказывания, как «иногда я испытываю досаду по отношению к своему ребенку», «мой ребенок не в состоянии сделать что-либо самостоятельно», «желательно, чтобы ребенок дружил с теми детьми, которые нравятся его родителям».

Особенности родительского отношения взаимосвязаны с представлениями родителей о задачах развития ребенка в определенном возрасте и способами достижения нужных результатов в этом процессе. В целях выявления представлений родителей об основных задачах развития детей в раннем возрасте в анкете матерям предлагалось перечислить те качества, навыки, способности и прочее, которые, на их взгляд, важнее всего развивать у ребенка в данном возрасте.

Матерям детей второго года жизни наиболее значимым представляется развитие у ребенка психических процессов (40%). На втором месте — развитие художественных и музыкальных способностей

(14,3%), на третьем — обучение счету, чтению, письму (11,4% указаний), на четвертом — развитие речи ребенка (8,7%). Пятое по значимости место делят между собой развитие пространственных представлений (5,7%) и навыков самообслуживания (5,7%). На необходимость развития сенсорики, мелкой моторики, познавательного интереса, культуры поведения и ознакомление с окружающим миром указали только 2,8% матерей.

Матери детей третьего года жизни несколько иначе представляют себе задачи раннего возраста. Так, на первом месте у них стоит обучение ребенка счету, чтению, письму (37,1%); второе место занимает развитие психических процессов (14,8%) и речи (14,8%). Третье место делят между собой развитие художественных и музыкальных способностей ребенка (11,1%) и навыков самообслуживания (11,1%). Также матери обозначили необходимость развития у ребенка мелкой моторики (7,4%) и сенсорных эталонов (3,7%).

Таким образом, матери детей раннего возраста несколько искаженно понимают задачи развития детей этого возраста. Они определяют задач развития, типичные для более старшего возраста. Особенно обращает на себя внимание задача обучения маленьких детей в возрасте от полутора до трех лет чтению, письму и счету. При этом матери не называют те задачи, решение которых реально важно для гармоничного развития ребенка в этом возрасте: развитие предметной деятельности, игры, социальных отношений. Ориентация на формирование у детей раннего возраста школьных навыков приводит к нарушениям гармоничного развития ребенка и дажек нервно-психическим нарушениям [6].

Рассмотрим наиболее типичные действенные меры, которые используют матери для реализации задач развития и которые направлены на развитие и воспитание ребенка. Для матерей наиболее значимым способом развития собственного ребенка является покупка ему развивающих игрушек (36,6%). Далее следуют занятия с ребенком, чтение и демонстрация обучающих мультфильмов (23,3%), игры с ним (16,7%). Матери детей третьего года жизни (26,6%) считают, что развитием ребенка должны заниматься и занимаются воспитатели дошкольных учреждений, а также полагают, что нельзя перегружать ребенка, необходимо оставить ему детство (18,2%). Эти данные свидетельствуют, что многие матери не видят своего вклада в развитие ребенка, ограничиваясь покупкой игр, игрушек

и перекаладывая ответственность на других людей. Вероятно, это можно объяснить тем, что матери не знают, как и чем можно заниматься с маленьким ребенком, и не умеют заниматься с ним.

**Заключение.** Современным родителям свойственен целый ряд ошибок воспитания детей раннего возраста. Матери, с одной стороны, воспринимают ребенка раннего возраста маленьким, беззащитным, несамостоятельным, требующим постоянной опеки и контроля, с другой — они не испытывают доверия к собственному ребенку, не верят в его возможности. На фоне стремления достичь социально желательной формы поведения и высокого уровня развития своего ребенка мамы зачастую недооценивают, принижают его способности, не считаются с его интересами. Они не поощряют, а наоборот, подавляют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются навязать свою волю, организовать жизнь ребенка именно так, как им кажется правильным.

Нам удалось установить, что причиной типичных ошибок воспитания детей раннего возраста является незнание матерями психологических особенностей детей второго и третьего года жизни, неумение учитывать возрастающую потребность ребенка в самостоятельности и автономии от родителей. Наиболее частыми ошибками являются ограничение активности и инициативности ребенка, стремление к интенсификации его интеллектуального развития на фоне депривации его потребности в общении и совместной деятельности со взрослым, приписывание детям раннего возраста возможностей детей дошкольного и школьного возраста.

#### Список цитируемых источников

1. Шматкова, И. В. Взаимосвязь материнского поведения и нарушений эмоционального благополучия у детей раннего возраста / И. В. Шматкова // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. — 2011. — № 3. — С. 39—51.
2. Степанов, С. С. Нормальные проблемы нормального ребенка / С. С. Степанов. — М. : Генезис, 2002. — 144 с.
3. Баркан, И. И. Его величество ребенок, какой он. Тайны и загадки / И. И. Баркан. — М. : Столетие, 1996. — 368 с.
4. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. — М. : ИНТОР, 1996. — 160 с.
5. Варга, А. Я. Тест-опросник родительского отношения / А. Я. Варга, В. В. Столин // Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. — М. : МГУ, 1988. — 164 с.
6. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте : учеб. пособие для вузов / А. В. Семенович. — М. : Академия, 2002. — 232 с.

Материал поступил в редколлегию 16.06.2017

**Т. В. Васильева, Н. Н. Чайчиц**

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

## **ОТНОШЕНИЕ К СОБСТВЕННОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ БУДУЩЕМУ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ СТАРШИХ КУРСОВ**

В статье раскрывается проблема изучения отношения к собственному профессиональному будущему студентов-психологов старших курсов как аспекта их профессиональной направленности. На основе эмпирических данных составлена содержательная характеристика положительного и отрицательного мотивационного отношения студентов к профессиональному будущему.

**Ключевые слова:** мотивация; профессиональное будущее; профессиональная направленность.

Рис. 2. Библиогр.: 5 назв.

**T. V. Vasilyeva, N. N. Chaychits**

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

## **ATTITUDE TO THE OWN PROFESSIONAL FUTURE STUDENTS-PSYCHOLOGISTS OF SENIOR COURSES**

The article reveals the problem of studying attitudes towards their own professional future for senior psychology students as an aspect of their professional orientation. On the basis of empirical data, a meaningful characterization of the positive and negative motivational attitudes of students towards a professional future is compiled.

**Key words:** motivation; professional future; professional orientation.

Fig. 2. Ref.: 6 titles.

**Введение.** Процесс профессионального самоопределения, начинаясь в юношеском возрасте, продолжается на протяжении всего периода профессионального обучения. В период активного освоения профессиональных знаний, умений и навыков у обучающихся происходит соотнесение требований избранной профессии со своими

способностями, взглядами, убеждениями, что выражается в становлении профессиональной направленности личности. Как указывают М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, профессиональная направленность предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, относящиеся к ней интересы, идеалы, установки, убеждения, взгляды. Эти черты, в свою очередь, проявляются в доминировании определённых мотивов учебно-профессиональной деятельности и построении перспективы жизни [1, с. 274].

Освоение деятельности практического психолога часто сопряжено с коренной перестройкой личности студентов, так как требования данной профессии предполагают не только высокий уровень развития познавательных способностей личности и широкую эрудицию профессионала, но и высокую степень личной ответственности, терпимости, безоценочного отношения к людям, интереса и уважения к другому человеку, стремления к самопознанию и саморазвитию, склонности к сопереживанию, инициативности, целеустремлённости, умения прогнозировать события [2, с. 308]. Осознание необходимости наличия у себя этих качеств вызывает у студентов внутренние противоречия и заставляет переосмысливать своё профессиональное будущее и учебно-профессиональную мотивацию. Недостаточность последней, в свою очередь, приводит к трудностям в освоении профессии, которые нуждаются в преодолении, так как могут стать препятствием для становления профессиональной направленности будущих специалистов.

**Основная часть.** Целью нашего исследования стало выявление мотивационного и эмоционального отношения студентов-психологов старших курсов к их собственному профессиональному будущему. Мы исходили из того, что в процессах прогнозирования будущего раскрывается мотивационный смысл для личности его актуального настоящего.

Одним из выражений актуальной мотивации являются эмоциональные состояния, которые определяют отношение личности к той или иной реальности, как к источнику удовлетворения его потребностей [3, с. 60]. Для выявления отношения студентов-психологов старших курсов к собственному профессиональному будущему мы использовали метод направленных ассоциаций. Ассоциативный

метод является одним из методов исследования индивидуального сознания. Как указывает В. Ф. Петренко, в теории А. Н. Леонтьева индивидуальное сознание рассматривается как система значений, данных в единстве с другими образующими: чувственной тканью и личностным смыслом [4, с. 38]. В индивидуальном значении как в обобщённой идеальной модели объекта фиксируются существенные свойства объекта, выделенные в практике субъекта, и выражаются индивидуальные особенности восприятия и самовосприятия, оценок и отношений субъекта к реальности и самому себе [5, с. 274].

Для выявления отношения студентов-психологов старших курсов к собственному профессиональному будущему мы предлагали бланк со следующей инструкцией: «Представьте себе, что через полгода Вам предстоит приступить к деятельности практического психолога. Запишите ощущения, мысли, переживания, ассоциации, которые возникают у Вас по этому поводу (ассоциации можно выражать словом, словосочетанием, предложением)». На бланке были обозначены десять строк для записи возникших ассоциаций. Предполагалось, что респонденты имеют возможность дать не менее 10 ассоциаций, связанных с их будущей профессиональной деятельностью.

В настоящем исследовании принимали участие 30 студентов 4 и 5 курсов, обучающихся по специальности «Практическая психология», из них 28 девушек и 2 юноши. Испытуемые привлекались к исследованию на добровольной основе. Исследование проводилось в групповой форме. Неравнозначность гендерного соотношения объясняется тем, что к исследованию были привлечены реальные группы студентов.

Выявленные ассоциации подвергались процедуре контент-анализа. Всего было получено 185 высказываний-ассоциаций. Каждое высказывание-ассоциация квалифицировалось нами с точки зрения эмоциональной коннотации, в которой фиксируется знак мотивационного отношения респондента к своему профессиональному будущему. Так, ассоциации типа «радость», «знакомство с новыми людьми», «возможность себя проявить», «уверенность», «положительный настрой», «полезное дело» рассматривались нами как ассоциации с положительной коннотацией. Отношение к профессиональному будущему, выраженное в этих ассоциациях, указывает на желаемость и притягательность для студентов их будущей профессиональной

деятельности. Ассоциации типа «грусть», «негатив», «страх», «а получится ли», «нервы», «уныние», «неуверенность» рассматривались нами как ассоциации с отрицательной коннотацией, выражающие отношение к будущей профессиональной деятельности как к нежелательной, отталкивающей.

Поскольку каждый респондент продуцировал несколько ассоциаций, можно проследить динамику эмоционального отношения респондента к будущей профессиональной деятельности в процессе выполнения задания. Были выявлены четыре варианта динамики эмоциональной коннотации ассоциаций: сохранение отрицательной коннотации ассоциаций, сохранение положительной коннотации ассоциаций, смена положительной коннотации ассоциаций на отрицательную, смена отрицательной коннотации ассоциаций на положительную. Получены данные о характере эмоциональной коннотации ассоциаций студентов относительно их профессионального будущего (рисунок 1).

Полученные данные позволяют разделить респондентов на две группы. Первая — респонденты, демонстрирующие положительное отношение к своему профессиональному будущему. В эту группу мы включили испытуемых, у которых выявлена устойчивая положительная



Рисунок 1 — Эмоциональная коннотация ассоциаций студентов по поводу их профессионального будущего (в процентах)

коннотация ассоциаций по поводу своего профессионального будущего, либо отрицательная коннотация ассоциаций сменялась положительной (56,6% респондентов). Вторая группа — респонденты, демонстрирующие отрицательное отношение к своему профессиональному будущему. В неё вошли испытуемые, у которых выявлена устойчивая отрицательная коннотация ассоциаций по поводу своего профессионального будущего, либо положительная коннотация ассоциаций сменялась отрицательной (43,4% респондентов).

Можно сделать вывод, что немногим более половины старшекурсников положительно относятся к перспективе оказаться в роли практического психолога, относятся к своей будущей профессиональной деятельности как к привлекательной и желаемой. Другая часть студентов-старшекурсников воспринимает своё профессиональное будущее как нежелательное, пугающее, несущее в себе неопределённость и опасность.

Далее ассоциации респондентов по поводу их профессионального будущего классифицировались нами по сходству зафиксированного в них содержания и затем группировались в смысловые категории. К категории «Отрицательные эмоции» мы отнесли следующие высказывания-ассоциации: «страх», «волнение», «ужас», «нервность», «настороженность» и т. п., к категории «Положительные эмоции» — высказывания, обозначающие положительные эмоциональные состояния: «гордость», «радость», «торжественность», «спокойствие», «уверенность» и т. п.

Категорию «Проблемность профессионального будущего» образовали следующие высказывания-ассоциации: «неопределённость», «мысли», «что делать?», «как жить?», «будет нелегко», «будет много работы» и т. п. К категории «Отношения с клиентами» относятся следующие высказывания-ассоциации: «желание помочь», «внимательность», «сочувствие», «работа с детьми», «смогу ли помочь», «не упасть в глазах клиентов», «погруженность в человека» и т. п.

Категория «Отношения с коллегами» образована ассоциациями «какое впечатление будет у коллег», «найду ли поддержку», «как познакомиться с коллегами», «расширение контактов», «а если уволят», «строгое начальство» и т. п.

Категория «Профессиональная компетентность» представлена следующими ассоциациями: «какой я специалист», «самостоятельность», «смогу ли справиться», «знания», «смогу стать профессионалом», «вижу себя хорошим психологом», «научные статьи» и т. п. К категории «Организация профессиональной деятельности» были отнесены следующие высказывания: «рабочее место», «личный кабинет», «методики», «литература», «график работы» и т. п. Категория «Личная выгода» образована ассоциациями «сколько будут платить», «маленькая зарплата», «куда распределят». Категория «Уход от профессиональной деятельности» образована высказываниями-ассоциациями «декрет», «выйти замуж», «хорошая жена» и т. п.

Рассмотрим выделенные нами категории и частоту их встречаемости среди студентов с положительным и отрицательным отношением к собственному профессиональному будущему в исследуемой выборке (рисунок 2).

Наиболее частыми являются высказывания-ассоциации, связанные с отношениями с клиентами (66,7%). При этом данные ассоциации встречаются почти у всех респондентов с положительным отношением к профессиональному будущему (94,1%) и только у трети респондентов с отрицательным отношением к профессиональному будущему (30,76%). Эти данные позволяют говорить, что мотивы оказания помощи клиентам лежат в основе профессиональной мотивации у всех студентов с положительным отношением к профессиональному будущему.

На втором месте по частоте встречаемости находится категория «Профессиональная компетентность» (66,7%). Причем у студентов с положительным и отрицательным отношением к профессиональному будущему она представлена почти в равной степени (70,58 и 61,53%). Можно говорить, что все студенты в равной мере озабочены приобретением необходимых профессиональных компетенций.

Третью позицию по частоте встречаемости у респондентов занимают категории «Отрицательные эмоции» (53,35%) и «Проблемность профессионального будущего» (50%). Эти факты позволяют говорить, что профессиональное будущее вызывает у студентов тревогу в связи с его неопределенностью и невозможностью контролировать предстоящие трудности и проблемы. При этом следует

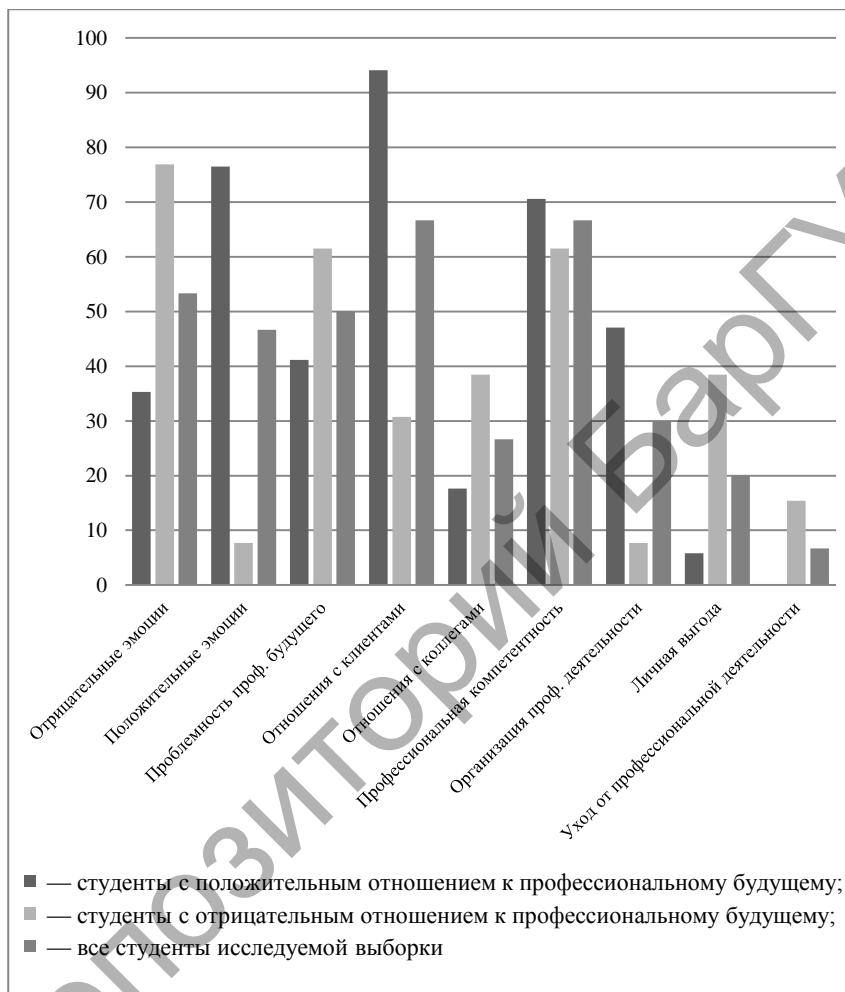


Рисунок 2 — Частота встречаемости различных категорий содержания высказываний-ассоциаций среди студентов с положительным и отрицательным отношением к собственному профессиональному будущему (в процентах)

указать, что данные категории более представлены у студентов с отрицательным отношением к профессиональному будущему (76,92 и 61,53%), чем у студентов с положительным отношением

(35,29 и 41,17%). Отрицательные эмоциональные переживания, связанные с будущей профессиональной деятельностью, у студентов с положительным отношением к профессиональному будущему встречаются довольно часто. Но, как мы указывали выше, высказывания-ассоциации с таким содержанием у этих студентов сменяются на высказывания-ассоциации, которые относятся к категориям «Отношения с клиентами» и «Положительные эмоции». В то время как у студентов с отрицательным отношением к будущей профессиональной деятельности такого изменения содержания ассоциаций не наблюдается. Следует отметить, что к категории «Положительные эмоции» мы относили высказывания, указывающие на эмоцию интереса к работе. Полученные данные позволяют утверждать, что студенты, испытывая негативные переживания, связанные с профессиональной деятельностью, преодолевают их за счёт переключения внимания на смысловое содержание данной деятельности и её общественную и личную ценность.

Четвёртое место по частоте встречаемости занимают категории «Положительные эмоции» (46,7%) и «Организация профессиональной деятельности» (30%). Причём практически высказывания-ассоциации этих категорий встречаются у значительного числа студентов с положительным отношением к профессиональному будущему (76,4 и 47,05%), и лишь у некоторых респондентов с отрицательным отношением к профессиональному будущему (по 7,69%). Пятую позицию по частоте встречаемости занимают категории «Отношения с коллегами» (26,7%) и «Личная выгода» (20%). Причём практически высказывания-ассоциации этих категорий встречаются у значительного числа студентов с отрицательным отношением к профессиональному будущему (по 38,46%) и лишь у некоторых респондентов с положительным отношением к профессиональному будущему (17,6 и 5,8%). Кроме этого категория «Уход от профессиональной деятельности» встречается только у респондентов с отрицательным отношением к профессиональному будущему. Эти данные позволяют предполагать, что студенты с отрицательным отношением к профессиональной деятельности в большей степени сосредоточены на внешних характеристиках профессиональной деятельности, что не позволяет им открыть для себя её позитивный личностный смысл и тем самым найти ресурс для преодоления связанных с ней прогнозируемых трудностей и проблем.

Таким образом, студенты с положительным отношением к профессиональному будущему характеризуются выраженной профессиональной направленностью. Их будущая профессиональная деятельность обрела для них личностный смысл как значимая для них. Несмотря на неопределённость профессионального будущего и прогнозирование трудностей и проблем, их профессиональная мотивация не снижается, так как эти студенты ориентированы на оказание помощи клиентам и повышение собственной компетентности в связи с профессиональными задачами и личным интересом к содержанию профессии. Отношения с коллегами и материальная заинтересованность как мотивация профессиональной деятельности не является для них доминирующей.

Студенты с отрицательным отношением к профессиональному будущему характеризуются невыраженной профессиональной направленностью. Будущая профессиональная деятельность вызывает у них страх и тревогу. Они не уверены в своей профессиональной компетентности и успешности в преодолении возможных трудностей и проблем, сосредоточены в большей степени на оценке своей деятельности со стороны коллег, чем на оказании помощи клиентам, на материальном и социальном благополучии, которое может им предоставить их будущая профессиональная деятельность.

**Заключение.** Становление профессиональной направленности в юношеском возрасте в процессе учебно-профессиональной деятельности предполагает возникновение качественных изменений в их системе мотивации. На старших курсах студенты всё чаще обращаются к прогнозированию своего профессионального будущего, активно представляют себя в соответствующей роли в условиях реальной, а не моделируемой в учебном процессе, деятельности. Проведенное исследование позволяет говорить о том, что осознание недостаточности собственных компетенций, невозможность контролировать ситуацию будущего, непредсказуемость будущих профессиональных проблем вызывают у студентов тревогу и страх перед профессиональной деятельностью. Если у студентов отсутствуют ресурсы для конструктивного преодоления этих состояний, то это может приводить к нежеланию осваивать выбранную профессию, поиску альтернативных, не связанных с избранной профессией, вариантов самореализации в будущем, снижению актуальной

учебно-профессиональной мотивации. Источником преодоления тревоги и страха по отношению к проблемам и трудностям, связанным с будущей профессиональной деятельностью является позитивная профессиональная мотивация. Для деятельности практического психолога такой мотивацией является помощь людям, саморазвитие, самореализация в профессии. Далек не у всех студентов эта мотивация формируется в процессе учебно-профессиональной деятельности. Возможно, необходим комплекс специальных дополнительных мероприятий для актуализации и поддержания у таких студентов адекватных учебно-профессиональных мотивов.

#### Список цитируемых источников

1. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Изд-во БГУ, 1981. — 383 с.
2. Романова, Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. — СПб. : Питер, 2008. — 464 с.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
4. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 208 с.
5. Бодалёв, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалёв, В. В. Столин. — СПб. : Речь, 2002. — 440 с.

Материал поступил в редколлегию 24.04.2017

УДК 159.922.76

**Н. В. Вязовова, В. М. Толстошеина**

*Московский государственный гуманитарно-экономический университет,  
Москва, Российская Федерация*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА АБИТУРИЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Статья посвящена актуализации проблемы профессионального выбора лиц с ограниченными возможностями здоровья и создания условий для профессиональной ментализации данного контингента лиц в условиях инклюзивного высшего образования. Представлены результаты эмпирического исследования системы мотивов

профессионального выбора абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья и абитуриентов с нормативными показателями в развитии. Описаны различия в субъективных и объективных факторах выбора профессии и учреждения высшего образования, в мотивационных предпочтениях двух указанных категорий лиц.

**Ключевые слова:** инклюзивное высшее образование; мотивация профессионального выбора; профессиональный менталитет; профессиональный выбор.

Рис. 2. Табл. 2. Библиогр.: 4 назв.

**N. V. Vyazovova, V. M. Tolstosheina**

*Moscow State University for the Humanities and Economics,*

*Moscow, Russian Federation*

## **PECULIARITIES OF PROFESSIONAL CHOICE THE INTIMIDANT OF THE INCLUSIVE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

The article is devoted to the actualization of the problem of the professional choice of persons with disabilities and the creation of conditions for professional mentalization of this contingent in the context of inclusive higher education. The results of an empirical study of the system of motives for the professional choice of applicants with limited health opportunities and entrants with normative indicators in development are presented. Differences in the subjective and objective factors of the choice of the profession and institution of higher education, in the motivational preferences of the two specified categories of persons are described.

**Key words:** inclusive higher education; motivation of professional choice; professional mentality; professional choice.

Fig. 2. Table 1. Ref.: 4 titles.

**Введение.** Экономические и социальные преобразования последних трех десятилетий во многом изменили российское общество. В молодежной среде наблюдается смещение акцентов профессиональной самореализации в сторону снижения роли традиционно значимых профессий и роста интереса к профессиям редким и престижным. В результате деформации традиционных ценностей существенно изменился процесс социализации и профессиональной оптации. Это привело к нарушению старых каналов трансляции профессионального опыта и затруднению взаимодействия внутри профессиональных сообществ, а потому возросла актуальность исследований, ориентированных на поиск средств стимулирования осознанного мотивированного профессионального

выбора, ориентирующего будущего специалиста на процесс личностно значимого присоединения к профессиональной среде — ментализацию.

**Основная часть.** Формирование профессионального менталитета (ПМ) должно занимать одно из приоритетных мест в деятельности педагога высшей школы. Именно поэтому определению роли и содержания процесса ментализации личности традиционно уделяется значительное внимание в трудах отечественных психологов различных школ. Большой интерес представляют работы, в которых уделяется внимание прогнозированию (в том числе профессиональной) деятельности (А. В. Брушлинский, Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков); мотивационной готовности личности к принятию на себя профессиональной роли (В. Г. Асеев, Е. П. Ильин, П. М. Якобсон); проблеме профессионального становления будущего специалиста в период обучения в учреждении высшего образования (УВО) (Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, М. И. Старов), позволяющим рассматривать ПМ как один из механизмов профессиональной идентификации будущего специалиста.

В трудах отечественных ученых отмечается связь между мотивацией деятельности и её предвосхищением, как возможным определением перспектив (А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков и др.), что позволяет строить парадигму опирающегося процесса высшего образования, вектор построения которой базируется на оценке предварительной мотивационной готовности абитуриента к профессиональной ментализации. Компетентностная готовность, обозначенная в федеральном государственном образовательном стандарте, не может быть обеспечена без компонента личностной готовности опираемого принять на себя новую роль.

Создание эффективных образовательных систем должно быть нацелено на преодоление барьера между профессиональным образованием и становлением. Готовность к деятельности должна выстраиваться с момента профессионального самоопределения, в котором актуальное прошлое, закрепленное в опыте, определяет актуальное настоящее — личностный смысл, а порождаемые смысловым полем мотивы профессионального выбора детерминируют поведение и деятельность субъекта на пути к её удовлетворению.

Целеполагание стимулирует появление новых мотивов, вновь наделяет их смыслом и так образуется замкнутое, устойчивое, но динамичное образование, включающее в себя осознаваемые и неосознаваемые элементы, т. е. ментальное поле (рисунок 1).

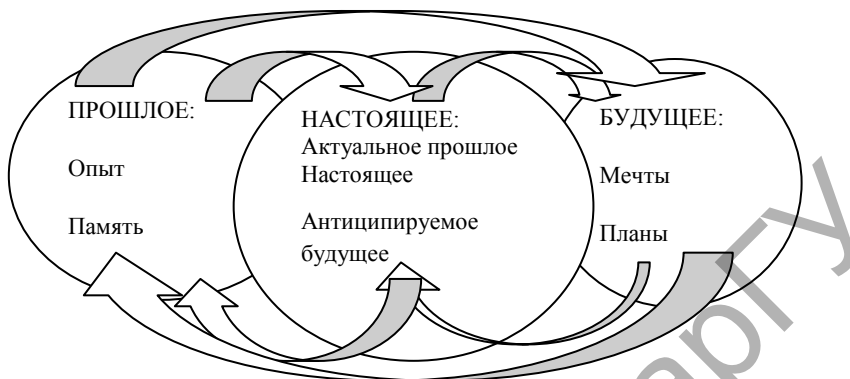


Рисунок 1 — Временная модель реального сознания [1]

Устремленность в будущее определяет смысл жизни человека, детерминирует развитие психического — так оформляется личностная значимость профессиональной деятельности. Профессиональное развитие начинается с самоопределения. В этот период исключительно значима роль предвосхищения результатов своих действий. В современной психологии антиципацией считают представление о предмете, явлении, результате действия, возникающее задолго до того, как они будут реально восприняты или осуществлены, определенную «способность действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий» [2, с. 5].

О том, что механизм предвосхищения свойственен и психологическим актам, впервые заявил П. К. Анохин, а уже И. М. Фейгенберг связал антиципацию с аналитической деятельностью психики, направленной, на снижение риска ошибочных решений и создание условий к программированию деятельности в соответствии с предвосхищением [3]. Соотношение прогностического и смыслового компонентов антиципации провоцирует конфликт между предвосхищающей оценкой деятельности (ПОД) и потребностью в профессиональной самореализации у абитуриента УВО. Это конфликт субъективного и объективного, внутреннего и внешнего, когда условия детерминируют целеполагание и психическую

активность субъекта, уровень которой «определяется мерой воздействия внутреннего на внешнее, мерой преобразования внешнего внутренним» [2], преобразуя возможное в действительное, мобилизуя все психические и физические ресурсы индивида к достижению антиципируемого значимого результата. Следовательно, предвосхищение может стимулировать или затормаживать развитие личности, придавать жизни определенный смысл, окрашивая эмоционально весь ход жизнедеятельности, главное, может выполнить и мотивирующую функцию.

В зависимости от осознанности и осмысленности можно выделить три модели представления личности о собственном будущем [4]:

- содержательно-личностная модель — включает в себя реальную оценку наличной ситуации, себя в ней (с учетом возможностей и недостатков) и наиболее полно отражает актуальные возможности личности;

- содержательная модель — в большей мере сориентирована на будущее без учета настоящего, а потому мало критична;

- формальная модель — лишена всякой связи с реальностью. Только гипотетический результат и гипотетическое решение делают оценку и выбор осмысленными и таким образом частично разрешают конфликт выбора.

Опережающая активизация психики не равнозначна деятельностью, она устремлена в будущее и выступает, как его прообраз, как предвосхищающая оценка деятельности (ПОД). Данное понятие, обозначающее системное образование, обладающее одновременно признаками представленческого и речемыслительного уровней антиципации и сформированной на их основании мотивацией выбора будущей профессиональной деятельности, было введено нами в рамках диссертационного исследования, как наиболее полно выражающее признаки деятельного акта выбора как системы, обладающей антиципирующей, оценочной и мотивационной сторонами одновременно [1]. Особенно трудно соотнести эти показатели при наличии у субъекта ограничений в здоровье, препятствующих осуществлению профессионального выбора в возможном диапазоне желаемого.

Поэтому целью исследования стало выявление особенностей мотивации профессионального выбора у лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на основании ПОД. В исследовании

приняли участие 60 абитуриентов Московского государственного гуманитарно-экономического университета в возрасте от 18 до 28 лет. Выборка носит пропорциональный характер — 30 человек с ОВЗ (заболевания опорно-двигательного аппарата и церебральный паралич) и 30 человек без инвалидности.

Использовалась анкета «Будущая профессия глазами первокурсника» (Н. В. Вязова) [1]. Анкета состоит из двух частей. В первую включен вопрос «Каковы Ваши ожидания в связи с перспективой будущей профессиональной деятельности?» и 18 вариантов ответов, сгруппированные в 6 мотивационных блоков; во вторую — вопрос «Почему Вы не выбрали иной вид будущей профессиональной деятельности?» и 10 утверждений, из числа которых абитуриент выбирает 3 варианта ответа. Предусмотрена возможность выдвижения собственной версии выбора. Для анализа результатов использовались методы математической статистики и контент-анализа. Результаты по первому блоку опросника представлены в таблице 1.

Т а б л и ц а 1 — Система мотивов профессионального выбора абитуриента

Блоки		Мотивы					
		1	2	3	4	5	6
С ОВЗ	Ранг	I	II	IV	III	V	VI
	%	19,32	12,5	4,55	9,09	3,41	1,14
Без ОВЗ	Ранг	V	I	II	IV	III	VI
	%	4,55	14,77	12,5	6,82	7,95	3,41
Обще- групповой	Ранг	II	I	III	IV	V	VI
	%	23,86	27,27	17,05	15,91	11,36	4,55

*Примечание.* 1 — общесоциальные мотивы; 2 — профессиональные мотивы; 3 — мотивы самоутверждения и достижения; 4 — научно-познавательные мотивы; 5 — мотивы социальной ориентации; 6 — утилитарные мотивы.

Анализируя первую часть опросника, мы установили, что:

1) блок общесоциальных мотивов, или мотивов служения обществу, основанный на осознании общественных интересов,

потребностей, установок, характерных как для самого индивида, так и общества в целом, значим для 23,86% респондентов. У лиц с ОВЗ данный показатель в 4 раза выше, чем у лиц без ОВЗ;

2) блок профессиональных мотивов включает мотив признания профессиональной подготовки в УВО как необходимого условия для успешного осуществления деятельности и развития на этой основе профессиональных способностей; у лиц с ОВЗ этот показатель незначительно отстает от показателя лиц без ОВЗ. В обеих подгруппах данный мотив занимает 1-е место;

3) блок мотивов самоутверждения и достижения отражает стремление к более полному раскрытию своих возможностей. Выражен незначительно, причем показатель лиц с ОВЗ почти в три раза меньше, чем у здоровых абитуриентов;

4) блок научно-познавательных мотивов, отражающий стремление к познанию, углубленному изучению содержания познаваемого представлен у 15,91% испытуемых. У лиц с ОВЗ она выражена в большей степени, чем у лиц без ОВЗ — 6,82%;

5) блок мотивов социальной ориентации основан на потребности личности в общении, признании со стороны социального окружения, принятии и сотрудничестве. Выражен у 11,36% абитуриентов, у лиц с ОВЗ более чем в два раза меньше, чем у лиц без ОВЗ. В целом стремление принадлежать к студенческому сообществу не является высоко значимым для абитуриентов. Мы предполагали, что данное стремление должно быть сильнее выражено у лиц ОВЗ, так как они ранее были практически изолированы от широких контактов и только в УВО обретут возможность общаться со сверстниками. Однако это стремление выражено слабо, возможно, обусловлено отсутствием необходимых социальных навыков, что нивелирует коммуникативную потребность;

6) блок утилитарных мотивов, направленных на обеспечение собственного благополучия, поиск преимуществ в профессиональной деятельности, имеет минимальное количество выборов. Практически не выражены данные мотивы у лиц с ОВЗ, так как большинство из них осознает, что ограничения в здоровье не позволят вложить дополнительные усилия в карьерный рост, а соответственно, и добиться высоких доходов. В большей мере их интересует возможность сохранения здоровья, его укрепления, достойного медицинского

обслуживания и комфортных бытовых условий. У абитуриентов вызывает тревогу факт, что на рынке труда выбираемые профессии относятся к категории наиболее конкурентных.

Анализируя мотивацию профессионального выбора, мы учитывали ее содержательную и структурную стороны и установили, что мотивационный модус профессионального выбора абитуриентов носит выраженный профессиональный характер. Высокая оценка профессионализма (ранг 1) связана с общесоциальным значением профессии (ранг 2) и потребностью реализовать в ней свои способности, удовлетворяя, таким образом, стремление к самоутверждению и самореализации (ранг 3). Абитуриенты ориентированы на сферу познания (ранг 4) и социальную сферу (ранг 5), и лишь незначительно — на достижение материального благополучия (ранг 6). В целом мотивацию можно назвать профессионально ориентированной, а выбор профессии «социально-субъективным».

Лица без ОВЗ ориентированы на исполнение профессиональной роли, достижение высокого профессионального статуса, влияющего на самореализацию и самоутверждение; стремятся к завязыванию широких социальных контактов; учитывают общесоциальное значение выбираемых профессий, а профессиональную подготовку признают основой удовлетворения материальных потребностей.

Лица с ОВЗ ориентированы на общесоциальное значение выбираемой профессии, что подчеркивает потребность приобщиться к значимому в социуме, заявить о себе как о субъекте деятельности полноправном и имеющем равные возможности. У них выражена заинтересованность в освоении именно данной профессии и тесно связано с ориентацией на научно-познавательную деятельность. При этом имеет место низкий уровень мотивации самореализации, достижения, развития социальных навыков, значимых для самого студента и для его будущей профессиональной деятельности.

На основании анализа результатов второй части опросника были выделены субъективные и объективные факторы профессионального выбора и соответствующие ему мотивационные предпочтения (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Система факторов выбора профессии и УВО

Группы студентов	Субъективные факторы, %					Объективные факторы, %				
	1	2	5	6	9	3	4	7	8	10
С ОВЗ	23,3	53,3	0	43,3	10,0	6,6	46,6	60,0	40,0	40,0
Без ОВЗ	10,0	53,3	0	16,6	20,0	56,6	23,3	10,0	35,0	53,3
Общегрупповые	16,6	53,3	0	30,6	15,3	31,66	35,0	35,0	55,0	30,6

*Примечание.* 1 — эмоционально привлекательный выбор; 2 — заинтересованный выбор; 3 — востребованность профессии в регионе; 4 — невозможность освоить иной вид деятельности; 5 — социально-ментальный выбор; 6 — вынужденно-разочарованный выбор; 7 — приемлемость УВО из числа других; 8 — социальная значимость и востребованность профессии; 9 — избегающий выбор; 10 — предпочтение умственного, квалифицированного труда физическому и низкоквалифицированному труду.

Таким образом, иерархия субъективных факторов выбора профессии и УВО лиц с ОВЗ и без ОВЗ имеет следующий вид:

1) «заинтересованный выбор» — увлеченность профессиональной деятельностью, в основе которой лежит выбор эмоционально-интуитивного типа;

2) «вынужденно-разочарованный выбор», сделанный на основании самооценки способностей к выполнению иной профессиональной роли, по сравнению с избранной профессией;

3) «эмоционально привлекательный выбор» — выбор профессии, соответствующей мечте детства;

4) «избегающий выбор», предполагающий предпочтение деятельности из числа иных, с параллельно высокой оценкой высшего образования как гаранта получения профессионального знания и интеллектуального роста.

«Социально-ментальный выбор», т. е. осуществление социальной идентичности в профессии, не выражен у абитуриентов, что говорит об отсутствии четких представлений о будущей деятельности и может стать причиной разочарования при профессиональной самореализации.

Опишем выявленные объективно значимые факторы выбора УВО абитуриентами.

Лидирует фактор «социальная значимость и востребованность профессии». Второе место заняли факторы «невозможность освоить иной вид деятельности» и «приемлемость УВО из числа других». В шесть раз выше вес данного фактора у лиц с ОВЗ. Это обуслов-

лено действительной возможностью УВО обеспечить как средовые, так и бытовые возможности для обучения лиц с нозологией НОДА. Третье место принадлежит фактору «востребованность профессии в регионе». По мнению лиц с ОВЗ, получаемая профессия в малой мере востребована по месту жительства, но сам факт получения высшего образования вызывает оптимизм и надежду на профессиональную самореализацию при наличии высшего образования. Четвёртое место — фактор «предпочтение умственного, квалифицированного труда физическому и низкоквалифицированному».

**Заключение.** Исходя из результатов исследования, можно утверждать: 1) состояние здоровья абитуриентов влияет на выбор профессии и оценку объективной возможности получить образование в том УВО, которое способно предоставить средовые условия; определяет ведущий мотив выбора УВО; 2) лица с ОВЗ в большей мере ориентированы не на профессиональную реализацию, а на процесс обучения и получения знаний, т. е. ориентированы на настоящее, а не на будущее; абитуриенты с ОВЗ в меньшей мереготовы оценить свои возможности и способности при выборе профессии; 3) все абитуриенты не учитывают при выборе профессии наличие знаний, свидетельствующих о специфике профессиональной деятельности; 4) у лиц с ОВЗ в большей мере выражены факторы субъективного типа выбора профессии и УВО, за исключением фактора востребованности профессии в регионе проживания, который ими практически не учитывается. О профессиональной деятельности на момент поступления в УВО они мало задумываются, ориентируясь в большей мере на развивающие и социализирующие возможности учреждения образования.

#### Список цитируемых источников

1. Формирование профессиональной ментальности будущего психолога в условиях вуза : монография / Н. В. Вязовова. — Тамбов : Бизнес-Наука-Общество, 2012. — 172 с.
2. Ломов, Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1980. — 280 с.
3. Фейгенберг, И. М. Вероятностное прогнозирование в деятельности мозга / И. М. Фейгенберг // *Вопр. психологии*. — 1963. — № 2. — С. 52.
4. Чудновский, В. Э. О временном аспекте гармоничного развития личности / В. Э. Чудновский // *Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте*. — 1980 — № 3. — С. 60—67.

Материал поступил в редколлегию 24.04.2017

**А. Ю. Гиринская**

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

## **ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ВНИМАНИЯ В ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОМ СПОРТЕ**

В статье отражена программа построения системы взаимоотношений в системе «тренер—психолог». Представленные занятия позволяют посредством предупреждения интерференции внимания юных спортсменов минимизировать их ошибочную деятельность в учебно-тренировочном процессе и повысить успешность выступлений на соревнованиях.

**Ключевые слова:** детско-юношеский спорт; интерференция; ошибки внимания; спортивная деятельность; спортсмены; тренер-преподаватель.

Табл. 1. Библиогр.: 10 назв.

**A. Yu. Girinskaya**

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

## **WARNING OF THE INTERFERENCE OF ATTENTION IN CHILDREN'S AND YOUTH SPORTS**

The article reflects the program for constructing a system of relationships in the coach—psychologist system. Presented classes allow, by preventing interference of attention of young athletes, to minimize their erroneous activity in the training process and increase the success of performances at competitions.

**Key words:** children's and youth sports; interference; attention errors; sports activities; athletes; trainer-teacher.

Table. 1. Ref.: 10 titles.

**Введение.** Многие исследователи (В. М. Аллахвердов, Д. Н. Волков, В. А. Гершкович и др.) обращают внимание на когнитивные ошибки или «барьеры» в спорте — внезапные нарушения в технике доведенных до автоматизма двигательных навыков [1].

Одним из таких «барьеров» в спорте является интерференция внимания. Эффект интерференции — феномен снижения показателей эффективности нового поведения после выполнения дополнительной задачи; взаимоподавление одновременно выполняемых процессов (прежде всего относящихся к познавательной сфере), обусловленное ограниченным объемом распределяемого внимания. В психологии ключевым фактором интерференции считают сходство заданий, а в нейробиологии — интервал времени между заданиями.

Предупреждению «барьеров» отводится значимая роль. Например, в школе учитель предупреждает интерференцию, точно отграничивая один способ действия (решение задачи) от другого. Он обращает внимание школьников на то, что данную задачу нельзя решить стандартно. Следуя данному примеру, можно говорить о том, что и тренер способен предупредить интерференцию, помогая спортсмену концентрировать внимание на изучаемом движении.

Также не следует забывать и об эмоциональном компоненте двигательного действия. Как позитивные, так и негативные эмоции могут существенно повлиять на психологический настрой спортсмена при выполнении упражнений. Поэтому тренерам и спортсменам необходимо обратить особое внимание на различные способы, которые помогут минимизировать нежелательные эмоциональные состояния и настроиться на выполнение упражнений. Эффективными и проверенными являются методы саморегуляции (О. А. Конопкина, О. Микшик, В. И. Моросанова, А. О. Прохорова) [2].

**Основная часть.** Оптимального эмоционального состояния можно достичь, прибегнув к дыхательным упражнениям, нейромышечной регуляции (упражнения на напряжение и расслабление различных групп мышц), идеомоторной тренировке (по А. В. Алексею), аутогенной тренировке (по И. Х. Шульцу) [3].

В частности, идеомоторная тренировка как прием мысленного проигрывания предстоящей деятельности позволяет значительно сократить время формирования сложного двигательного навыка, корректировать ошибки в сформированных навыках и снизить вероятность их возникновения. При идеомоторном подходе к совершенствованию спортивной техники на первом месте стоит психическое начало — точный мысленный образ движения, который лишь вторично исполняется физически [4].

Аутогенная тренировка определяется последовательным самоулучшением различных ощущений телесности (чувства тяжести и тепла в конечностях, чувства тепла в области солнечного сплетения, в области сердца), что способствует самонастройке, концентрации внимания и преодолению неуверенности, страха [5]. Лабораторные эксперименты и эксперименты в условиях спортивной деятельности борцов (Л. Н. Радченко) подтвердили научность и практичность традиционной по И. Х. Шульцу аутогенной тренировки [6].

К достоинствам аутогенной тренировки как одного из способов, способствующего предупреждению или снижению интерференции внимания спортсменов, можно отнести следующее:

- обучение методу и его совершенствование доступны каждому спортсмену;
- это метод не только регуляции, но и саморегуляции, необходимой спортсмену в соревновании;
- очевидны два основных психологических механизма аутогенной тренировки: сосредоточение внимания и воспроизведение образов прошлого опыта [6].

Недостатки аутогенной тренировки: обучение аутогенной тренировке и применение ее в спортивной деятельности требует от спортсмена понимания необходимости и эффективности данного метода саморегуляции как фактора построения спортивной карьеры. Зачастую данный метод спортсменами игнорируется. Одной из причин может служить отсутствие психологического просвещения либо неполное донесение информации до спортсменов.

Внимание спортсменов различных видов спорта, как направленность и сосредоточенность их психической деятельности, может быть улучшено в ходе тренировочных занятий. Следует отметить, что внимание — это необходимое условие действий, выполняющихся по типу реакции, т. е. мгновенно в ответ на появление соответствующих раздражителей. Данные условия характерны для такого вида спорта, как единоборства.

Без сосредоточения и распределения внимания на положениях и действиях противника невозможно быстро реагировать собственными действиями и движениями. Поэтому все упражнения для развития быстроты реакции служат одновременно и упражнениями для улучшения свойств внимания спортсмена, так как позволяют распределять внимание на двух, практически почти одновременных,

моментах: появлении раздражителя (например, ударе противника) и начале собственного ответного действия.

Для изучения особенностей проявления интерференции внимания в детско-юношеском спорте в зависимости от индивидуально-типологических свойств юных спортсменов (помехоустойчивости, мотивационно-волевой сферы, способности к саморегуляции, темперамента) было проведено исследование. В психодиагностический инструментарий вошли: опросник «Мотивация спортивной деятельности» Е. А. Калинина [7], опросник «Изучение волевого самоконтроля» А. Г. Зверкова, Е. В. Эйдман [8], опросник «Помехоустойчивость» Е. В. Силич, Е. В. Мельник [9], методика «Прогноз» Т. А. Немчина, опросник «Стиль саморегуляции поведения человека» В. И. Моросановой, опросник «Формально-динамические свойства индивидуальности» В. М. Русалова [10], компьютерная психодиагностическая программа PROFIL-AS В. Г. Сивицкого, Е. В. Силич, Е. В. Мельник и В. И. Зинкевич для определения индивидуального профиля асимметрии спортсменов.

В исследовании приняло участие 106 спортсменов в возрасте 17-18 лет, имеющих различный квалификационный разряд в таких видах спорта, как единоборства (дзюдо, таэквандо, борьба, вольная борьба, каратэ, греко-римская борьба, тяжелая атлетика); циклические виды спорта (водное поло, плавание, легкая атлетика, стрельба, биатлон); спортивные игры (хоккей, футбол, баскетбол, волейбол, гандбол).

Установлено, что интерференция внимания у спортсменов взаимосвязана со способностью к детализированному продумыванию способов своих действий и поведения для достижения намеченных целей, мотивом общения и нервно-психической неустойчивостью в стрессе. При увеличении объема внимания у спортсменов возрастает активность, работоспособность, стремление выполнить намеченное, несмотря на преграды на пути к цели.

С опорой на данные, полученные в результате проведенного исследования, была разработана программа, которая позволит минимизировать ошибочную деятельность в детско-юношеском спорте.

Цель программы — предупреждение возникновения интерференции внимания у юных спортсменов в процессе тренировки.

Задачи программы: развить объём, точность, устойчивость, переключение, мобилизационную готовность внимания; развить волевою сферу; обучить методам саморегуляции.

Программа предназначена для педагогов-психологов, спортивных психологов, тренеров-преподавателей, детей, посещающих детско-юношеские спортивные школы, училища олимпийского резерва. Данная программа подразумевает активную позицию сотрудничества тренера-преподавателя и педагога-психолога в учебно-тренировочном процессе с целью создания благоприятных условий для развития и становления юных спортсменов.

Занятия структурированы таким образом, что три блока: разминка (упражнения на мобилизацию внимания спортсменов), основной блок (упражнения на развитие основных свойств внимания) и завершающий блок (упражнения на обучение саморегуляции), — могут быть проработаны в течение 15—20 минут. В качестве основы предложены 8 занятий, которые с периодичностью двух раз в неделю могут быть модифицированы и повторно проведены для закрепления полученных результатов.

Упражнения ориентированы как на работу в группах, так и на индивидуальные тренировки. Группа может включать 6—10 человек. Представленные упражнения могут выполняться в начале тренировки (упражнения на мобилизацию внимания, развитие его объема, концентрации, устойчивости и переключаемости) в качестве разминки, могут включаться непосредственно в сам процесс, а в конце, в качестве завершения тренировочного процесса желательно использовать упражнения на саморегуляцию (аутогенная тренировка, идеомоторная тренировка, мышечная релаксация). Упражнения, включенные в программу, предназначены для спортсменов разных видов спорта (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Схема предупредительных занятий ошибочной деятельности в детско-юношеском спорте

Номер занятия	Блок	Целевой объект
1	разминка	мобилизация внимания
	основной	развитие концентрации внимания
	завершающий	разучивание движений через мысленный образ
2	разминка	мобилизация внимания
	основной	развитие объема и сосредоточенности внимания
	завершающий	обучение саморегуляции, мышечной релаксации

Окончание таблицы 1

3	разминка	мобилизация внимания
	основной	развитие устойчивости внимания
	завершающий	разучивание движений через мысленный образ
4	разминка	мобилизация внимания
	основной	развитие переключения внимания
	завершающий	обучение саморегуляции, расслаблению
5	разминка	мобилизация внимания
	основной	развитие концентрации внимания
	завершающий	разучивание движений через мысленный образ
6	разминка	мобилизация внимания
	основной	развитие объема внимания
	завершающий	обучение саморегуляции, расслаблению
7	разминка	мобилизация внимания
	основной	развитие устойчивости внимания
	завершающий	разучивание движений через мысленный образ
8	разминка	мобилизация внимания
	основной	развитие переключения внимания
	завершающий	обучение саморегуляции, расслаблению

**Заключение.** Анализ данных позволил сделать вывод, что интерференция наблюдается в том случае, когда при сосредоточении внимания на решении одной задачи человек отвлекается на решение других задач в силу недостаточного уровня развития объема внимания, и зависит от личностных особенностей юного спортсмена. Представленная схема занятий в качестве превентивных мер ошибочной деятельности юных спортсменов позволяет повысить их помехоустойчивость в тренировочном и соревновательном процессах, что способствует результативности детско-юношеского спорта.

**Список цитируемых источников**

1. Волков, Д. Н. Коррекция когнитивных ошибок у спортсменов высокой квалификации / Д. Н. Волков // Спорт. психолог. — 2013. — № 1 (28). — С. 32—38.
2. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. — М. : Дрофа, 1998. — 380 с.
3. Шульц, И. Г. Аутогенная тренировка / И. Г. Шульц : пер. с нем. С. Л. Дземешкевича ; под ред. В. Е. Рожнова. — М. : Медицина, 1985. — 32 с.

4. *Алексеев, А. В.* Как управлять своим вниманием перед стартом. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / А. В. Алексеев ; сост. и общ. ред. И. П. Волкова. — СПб. : Питер, 2002. — 306 с.

5. *Ильин, Е. П.* Психофизиология физического воспитания / Е. П. Ильин. — М. : Просвещение, 1983. — 178 с.

6. *Радченко, Л. Н.* Опыт аутогенной тренировки борцов. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / Л. Н. Радченко ; сост. и общая ред. И. П. Волкова. — СПб. : Питер, 2002. — С. 250—253.

7. *Калинин, Е. А.* Опросник мотивации спортивной деятельности / Е. А. Калинин. — М. : ВНИИФК, 1962. — 15 с.

8. *Зверков, А. Г.* Диагностика волевого самоконтроля (опросник ВСК) / А. Г. Зверков, Е. В. Эйдман // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. — М. : МГУ, 1990. — С. 116—124.

9. *Силич, Е. В.* Отношение спортсменов и тренеров к психологической подготовке / Е. В. Силич, Е. В. Мельник // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. — 2010. — Вып. 14 : у 4 т. — Львів. — Т. 1. — С. 298—303.

10. *Ильин, Е. П.* Дифференциальная психофизиология / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2001. — С. 256—264.

Материал поступил в редколлегию 25.04.2017

УДК 159.9:37.015.4

**Т. Д. Грицевич, Д. И. Жерко**

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

## **ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с особенностями поведения в конфликте руководителей учреждений образования. Описываются виды и стили конфликтного поведения, причины, предшествующие возникновению конфликтной ситуации. В работе представлены результаты исследования основных и преобладающих тенденций поведения в конфликте руководителей.

**Ключевые слова:** конфликт; конфликтное поведение; причины конфликта; стратегия конфликта; стиль конфликта.

Библиогр.: 5 назв.

**T. D. Gritsevich, D. I. Zherko**

*Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus*

## **MAJOR TRENDS OF BEHAVIOR IN THE CONFLICT OF THE LEADERS EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

The article deals with topical issues related to the specifics of behavior in the conflict of heads of educational institutions. The types and styles of conflict behavior, the causes that precede the emergence of a conflict situation are described. The paper presents the results of the study of the main and prevailing tendencies of behavior in the leaders' conflict.

**Keywords:** conflict; conflict behavior; causes of conflict; conflict strategy; style of conflict.

Ref.: 5 titles.

**Введение.** Руководитель любого учреждения должен обладать соответствующими качествами, которые позволят ему успешно управлять учреждением, коллективом и помогут в решении многих важных вопросов. Управленческая деятельность является сложным видом деятельности, требующим от руководителя соответствующих личностных качеств. Учитывая спектр встающих перед руководителем сложных вопросов, можно констатировать, что эффективность его деятельности и эффективность учреждения зависит от его личности в целом. Взаимодействие людей в коллективе невозможно без возникновения напряженных, в том числе и конфликтных, ситуаций: столкновение различных точек зрения, обострение явных или скрытых противоречий, индивидуально-психологические особенности работников.

Конфликт является неотъемлемой частью жизни каждого человека, в том числе и руководителей, сфера жизнедеятельности которых проходит в постоянном социальном взаимодействии.

Весь цикл развития противоречий от возникновения предмета конфликта до его разрешения проходит много стадий, решение или прекращение которых напрямую зависит от личностных особенностей каждого из участников, одним из которых является руководитель. Поэтому необходимо более тщательно изучить особенности поведения руководителей в конфликте, для того, чтобы обеспечить эффективность деятельности и взаимодействия педагогического коллектива с руководителем учреждения образования, а также способствовать их гармоничному внутриличностному развитию.

**Основная часть.** Конфликт проникает повсеместно во все сферы жизнедеятельности человека, сопровождает его на каждом из этапов его жизни и развития. Столкновение противоречивых взглядов, мнений, установок, ценностей и позиций субъектов взаимодействия принято называть конфликтом [1, с. 174]. У различных авторов, занимавшихся изучением данного вопроса, нет единой точки зрения относительно определения данного понятия. Как утверждает один из исследователей конфликтов В. А. Ядов, «конфликт — это нормальное состояние общества, в любом обществе, во все времена существовали, существуют и будут существовать конфликтные ситуации» [2, с. 6]. Следует отметить, что конфликт является социальным явлением, существование которого неизбежно в любом коллективе.

Педагогические и управленческие конфликты представляют особый интерес, поскольку их появление может быть связано с противоречиями в работе, вопросах личного характера, а также вопросах руководства и подчинения. Предпосылки его весьма разнообразны, поскольку педагогический коллектив — это определённая группа людей, которая живёт и действует по определенным законам и состоит из личностей, имеющих свои индивидуально-психологические особенности [3, с. 143].

Поскольку нет единого мнения на определение понятия «конфликт», то нет и единой правильной классификации конфликтов. Исходя из всевозможных оснований и причин для выделения той или иной классификации конфликта, в самом общем виде можно выделить следующие виды конфликтов [4, с. 122]:

- по степени остроты противоречий (недовольство, разногласие, противоречие, раздор, вражда);
- проблемно-деятельностному признаку (управленческий, педагогический, производственный, экономический, политический, творческий, идеологический, правовой, аксиологический, культурный);
- степени вовлечённости людей в конфликт (внутриличностный, межличностный, межгрупповой, межколлективный, межгосударственный, межпартийный, межнациональный);
- составу взаимодействующих сторон (личность—личность, личность—коллектив, коллектив—коллектив, администрация—учитель, учитель—родитель, учитель—ученик, ученик—ученик);
- степени воздействия на развитие личности (конструктивный, деструктивный);

- охвату тем (узкий, широкий);
- масштабу (глубокий, поверхностный, микроконфликт, макроконфликт, мегаконфликт);
- продолжительности (постоянный, длительный, кратковременный);
- направленности (горизонтальный, вертикальный, «снизу вверх», «сверху вниз»);
- классу явлений (социальный, объективный, субъективный, социально-психологический, психологический);
- эмоциональной окрашенности (бурный, быстродействующий, острый, длительный, слабовыраженный вялотекущий, слабовыраженный быстропротекающий);
- результатам (позитивный, негативный, компромиссный, успешный, безуспешный).

Конфликтное поведение предполагает реализацию определённых поведенческих актов и действий, которые предпринимает каждая из сторон в зависимости от предмета конфликта и конечной цели [5, с. 60]. Так, любое действие одного из участников конфликта можно отнести к определённому стилю и стратегии поведения в конфликте. Следует отметить, что стратегия поведения в конфликте — это совокупность определенных действий, направленных на конечную цель конфликта. Как правило, в ходе конфликтного взаимодействия выбранная стратегия не изменяется, может изменяться лишь стиль поведения в конфликте, который определяется как совокупность некоторых приёмов и способов действий, направленных на преодоление проблемы приведшей к конфликту [2, с. 39]. Так, выделяют две основные стратегии поведения в конфликте: соперничество и сотрудничество. Внутри выбранных стратегий любой из сторон конфликтного взаимодействия и реализуются стили поведения: избегание, уступка, конкуренция, компромисс, сотрудничество.

Возникновение и последующее развитие конфликта всегда связано с некоторыми факторами, предшествующими конфликту, являющимися его началом. Такие факторы принято называть причинами конфликта. Всевозможные причины конфликта в общем виде можно разделить на общие и частные. Общие причины конфликта охватывают широкий спектр проблем, носящих общественный характер: неудовлетворительная ситуация развития

определённых жизненных сфер в стране, различия установок, мотивов, ценностей людей, явления социальных групп (лидерство, групповые мотивы, настроения), индивидуально-психологические особенности личности. Частные причины связаны с определенным видом конфликта: неудовлетворенность условиями труда, нарушение служебной этики, ограниченность ресурсов, различия в средствах достижения целей [5, с. 74].

В целях изучения тенденций поведения в конфликте руководителей учреждений образования было проведено исследование. Общая выборка испытуемых составила 39 директоров учреждений общего среднего, дошкольного и дополнительного образования. Это женщины и мужчины в возрасте от 25 до 59 лет с педагогическим стажем и стажем работы в должности руководителя учреждения образования. В качестве диагностического инструментария нами была использована методика «Тест на конфликтность» Кноблоха—Фальконета. Данный тест позволяет определить уровень конфликтности личности и доминирующую направленность поведения в конфликте «гармоничность или эгохватание».

Согласно данным по методике «Тест на конфликтность» Кноблоха—Фальконета, 64% руководителей учреждений образования склонны проявлять в ситуациях конфликта спокойствие, демонстрируют уверенность в себе, сбалансированность желаний и стремлений, т. е. у них преобладает гармоничность поведения в конфликте. У 26% испытуемых доминирует тенденция «эгохватание». Они отличаются внутренней конфликтностью. В ситуациях конфликта они склонны к проявлению нерешительности и неуверенности в себе, нуждаются в постоянной поддержке. Две вышеописанные направленности поведения в конфликте (эгохватание и гармоничность) имеют место в равной степени 10% испытуемых.

На основании полученных результатов можно утверждать, что в ходе конфликтного взаимодействия большинство руководителей учреждений образования сохраняют хладнокровие, точно знают, чего они хотят достигнуть при разрешении конфликтной ситуации и стремятся к воплощению задуманного.

При гармоничной стратегии поведения в конфликте руководитель объективно оценивает возникшую ситуацию, действуя в соответствии со своими целями, не поддаваясь эмоциям. Она позволяет

руководителю избежать возможных внутриличностных конфликтов, поскольку данная направленность поведения обеспечивает реализацию необходимых личности планов и целей.

Использование стратегии поведения в конфликте «эгохватание», указывает на стремление руководителя избежать любым способом возможного конфликтного взаимодействия. Это руководители, которые не стремятся первыми вступить в возможное столкновение, а при неизбежном участии в нём делают всё возможное для скорейшего разрешения конфликта, даже если им при этом придется пожертвовать своими интересами. Руководители, использующие такую тенденцию в конфликте, неспособны отстоять и реализовать свои интересы в ходе начавшегося противодействия, в силу индивидуально-психологических особенностей, или если предмет конфликта не представляется для них важным и не несет с собой личной выгоды.

Выраженность обеих тенденций поведения в конфликте (гармоничность и эгохватание) указывает на неопределённость конечной цели, к которой стремится руководитель в результате конфликтного взаимодействия.

**Заключение.** Изучение направленности поведения в конфликте руководителей учреждений образования показало, что в большей степени руководители вступают в конфликт осознанно, понимая, свои цели и цели противоположной стороны, уверены в себе и своих силах, рационально подходят к решению проблем, не поддаваясь эмоциям.

#### Список цитируемых источников

1. *Петровский, А. В.* Психологический словарь ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1994. — 494 с.
2. *Семеня, И. И.* Психологические основы поведения в конфликте / И. И. Семеня. — Мозырь : Содействие, 2007. — 92 с.
3. *Карлоф, Б.* Деловая стратегия: концепция, содержание, символы / Б. Карлоф. — М. : Экономика, 2004. — 421 с.
4. *Жданов, В. О.* Технология разрешения внутриличностного конфликта / В. О. Жданов. — М., 2000 — 207 с.
5. *Емельянов, С. М.* Практикум по конфликтологии / С. М. Емельянов. — СПб. : Питер, 2003. — 400 с.

Материал поступил в редколлегию 25.04.2017

**Т. Д. Грицевич, Ю. В. Олих**  
*Белорусский государственный педагогический университет  
имени Максима Танка, Минск, Беларусь*

## **КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ СТРАТЕГИЙ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В БЕЛОРУССКИХ И ИЗРАИЛЬСКИХ СУПРУЖЕСКИХ ПАРАХ**

В статье представлены эмпирически выявленные различия в выборе стратегий при разрешении конфликтов супружескими парами, проживающими в Республике Беларусь и в Израиле. Приведено описание преобладающих стратегий поведения в конфликте, характерных для белорусских и израильских мужчин и женщин, а также зависимость этих стратегий от важнейших ценностей.

**Ключевые слова:** белорусские супружеские пары; израильские супружеские пары; конфликты; стратегии разрешения конфликтов; ценности.

Рис. 3. Библиогр.: 2 назв.

**T. D. Gritsevich, Yu. V. Olikh**  
*Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus*

## **CROSS-CULTURAL DIFFERENCES OF THE STRATEGIES FOR THE RESOLUTION OF CONFLICTS IN BELARUS AND ISRAELIAN SPIRAL COUPES**

The article presents empirically revealed differences in the choice of strategies for resolving conflicts by married couples living in the Republic of Belarus and in Israel. The description of the prevailing strategies of behavior in the conflict, characteristic for Belarusian and Israeli men and women, as well as the dependence of these strategies on the most important values.

**Keywords:** belarusian married couples; Israeli married couples; conflicts; conflict resolution strategies; values.

Fig. 3. Ref.: 2 titles.

**Введение.** Исследование семьи как уникального социокультурного феномена относится к числу сложных и актуальных проблем современности. В основе семьи лежат брачные отношения, в которых находят проявление как естественная, так и социальная

природа человека, как материальная, так и духовная сферы социальной жизни. Ряд критериев счастья и благополучия брака позволяют сделать вывод о том, что современная картина процессов, происходящих в семье, нуждается в более пристальном изучении.

Как правило, ни одна семья на протяжении своего существования не обходится без конфликтов. Проблемам конфликтов в семье посвящено немало исследований. Однако до сих пор остается открытым целый ряд вопросов: основания предпочтения супругами тех или иных стратегий поведения в конфликтных ситуациях; причины изменения данных стратегий; причины различных последствий применения супругами стратегий разрешения конфликта: укрепление брака / его распад.

Целью нашего исследования было выявление кросс-культурных различий в стратегиях разрешения супружеских конфликтов в белорусских и израильских супружеских парах. Выдвигалось предположение, что семейный уклад, верования, традиции и ценности, присущие белорусским и израильским парам, во многом обуславливают выбор стратегий при поведении в конфликтах.

Сравнение двух или более культур по какой-либо психологической переменной является наиболее распространенным видом кросс-культурного исследования проверки гипотезы [1].

**Основная часть.** Портрет современной белорусской семьи имеет следующий вид: в ней, как правило, один или двое детей, оба супруга работают. Многие молодые пары предпочитают проживать отдельно от представителей старшего поколения. Для большинства супружеских пар это становится неотъемлемой чертой уклада жизни, возведенной вплоть до ценностных представлений об отношениях между родственниками. К тому же развитая сеть мобильной связи и Интернета в Республике Беларусь позволяет вполне успешно осуществлять межпоколенную связь между семьями, живущими в разных городах и странах.

Таким образом, традиционная модель белорусской семьи определена вполне четко. Она основывается на многовековых традициях, более того, для неё характерна тесная связь с христианскими представлениями о семье. По сей день важнейшими ценностями для белорусов являются ценности семьи, любви к детям, почитание

традиций предков; ценности семейного единства, взаимопомощи и поддержки; ценности здоровья и здорового образа жизни; ценности материальной обеспеченности. Однако можно отметить, что культура многих молодых супружеских пар находится в стадии перехода от традиционной семейной модели к современной равноправной семье.

У израильтян, которые принадлежат к культуре Ближнего Востока, основной ценностью также является семья, более того, они её боготворят. Семья во многом определяет идентичность человека, формирует его чувство собственного достоинства. Религия иудаизма оказывает существенное влияние на культуру израильтян, в том числе задает нормы и правила супружеских отношений в семье. Израильтяне чтят религиозные традиции, в том числе семейные, бережно передавая их из поколения в поколение [2].

С точки зрения иудаизма брак понимается как идеальное состояние человеческого бытия. Мужчина без жены или женщина без мужа рассматриваются иудейской религией как неполноценные личности.

Согласно еврейской традиции, отношение к жене с любовью и почитанием является главнейшим, определяющим. Пожалуй, ни одна религия мира не относится с таким уважением к женщине, как иудаизм. Женщина воспринимается евреями как главная ценность мира. В Талмуде сказано, что муж должен любить свою жену, как самого себя, а уважать больше, чем самого себя (Йевамот, 62б, Сангедрин, 76б) [2].

Безбрачие порицается иудаизмом. Иначе говоря, человек, не вступивший в брак, считается не раскрывшим все те возможности, которые заложены в нем с рождения. Эти возможности обнаруживаются только в том случае, если он нашел себе пару.

Исходя из этих особенностей белорусских и израильских семейных традиций, мы предположили, что стратегии поведения супругов в конфликтных ситуациях также будут различаться. Под супружескими конфликтами в исследовании мы понимаем психологически напряженную ситуацию, которая складывается между супругами в результате столкновения противоположных интересов, взглядов, ценностных ориентаций и др.

В исследовании принимали участие 20 супружеских пар белорусов, проживающих в Республике Беларусь, и 19 израильских пар, проживающих на территории Израиля. Причем отбирались пары, проживающие в Израиле не менее 5 лет, свободно владеющие

русским языком. Этот срок позволяет в достаточной мере ассимилироваться с точки зрения принятия культуры и уже относить себя к израильской социокультурной общности. Возраст участников от 19 до 46 лет. Общее количество супружеских пар — 39.

В соответствии с задачами исследования для выявления используемых способов поведения в конфликтах использовался опросник К. Томаса в адаптации Н. В. Гришиной «Стиль поведения в конфликте». Результаты представим графически (рисунок 1).

Обращает на себя внимание, что для супружеских пар израильтян наиболее характерной стратегией разрешения конфликтной ситуации является избегание (47%). Это может происходить в виде ухода от проблемы (выход из комнаты, смена темы), игнорирование ее, отсрочка решения. Такой результат можно объяснить тем, что в израильской культуре семья — важнейшая ценность. Поскольку конфликт может ставить под угрозу семейные отношения, то супруги предпочитают избегать открытой конфронтации ради сохранения целостности семьи. Реже всего в израильских парах используется стратегия «соперничество» (10%), направленная на эгоистичное удовлетворение своих интересов путем активной борьбы с противоположной стороной и игнорирования ее интересов, целей, мнений. В белорусских семьях это также не самая частая стратегия (15% пар).

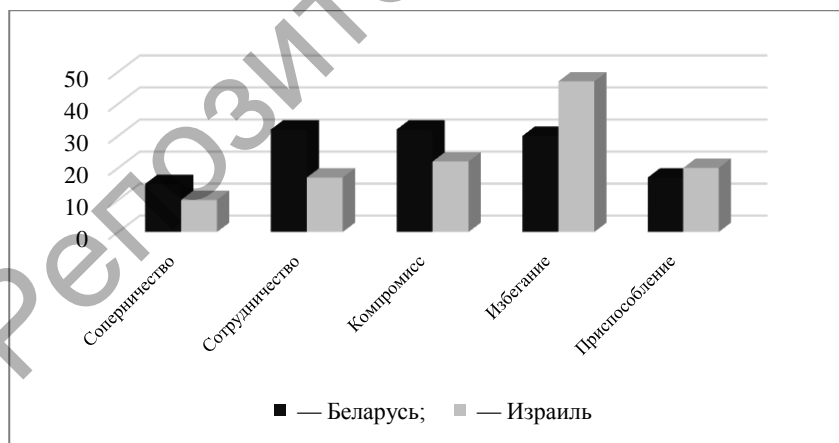


Рисунок 1 — Используемые супружескими парами стили поведения в конфликте

Представлены различия в выборе белорусскими и израильскими мужчинами стратегий поведения в конфликте (рисунок 2). Чаще всего и те, и другие используют стратегию избегания (43%). Это может означать, что они игнорируют или отрицают возникающий конфликт с супругой, а также перекалывают ответственность за его решение на другого человека. В любом случае, они стараются избежать конфликта.

Следующая стратегия по частоте встречаемости (25%) у израильских мужчин — приспособление. Они несколько чаще, чем белорусские, готовы уступать в конфликте своим брачным партнерам, принося в жертву собственные интересы. Согласно религиозным традициям израильтян, женщина нередко играет главенствующую роль в семье и занимает лидирующую позицию, в том числе и в стратегиях разрешения конфликтов. Мужчине в такой семье отводится второстепенная роль, что не позволяет ему отстаивать свои интересы.

В то же время белорусские мужчины чаще, чем израильтяне, используют стиль «соперничество». Эта группа мужчин более активна, предпочитает доминировать в конфликте, используя давление и свои волевые качества. Они стараются в первую очередь удовлетворить собственные интересы в ущерб интересам супруги, вынуждая её принимать нужное для них решение проблемы.

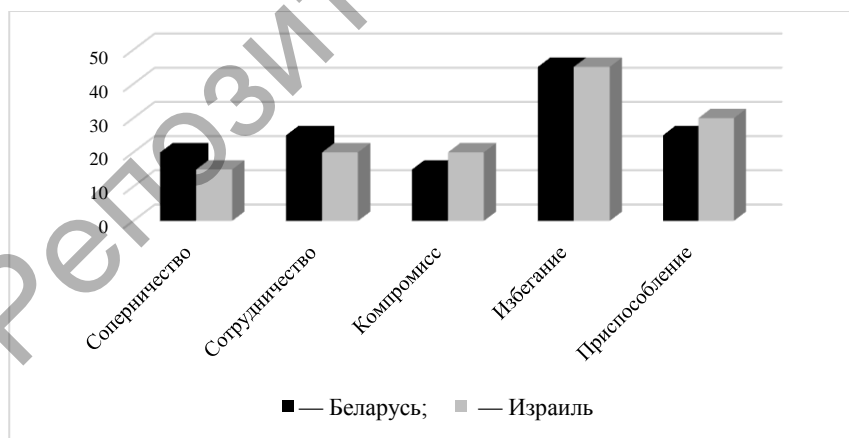


Рисунок 2 — Стратегии разрешения мужчинами конфликтной ситуации

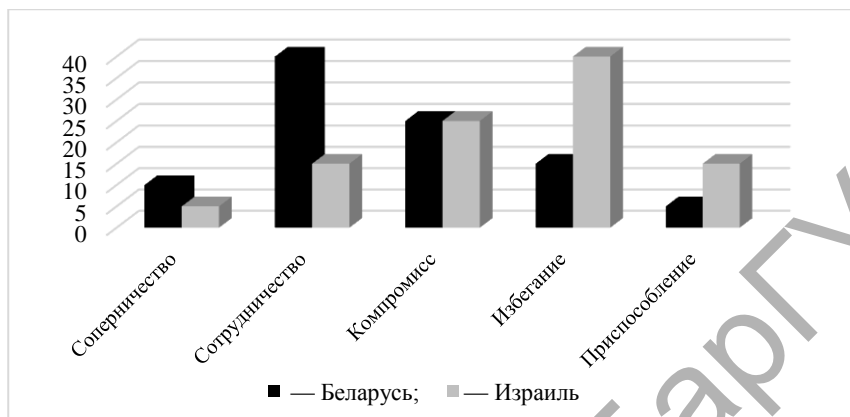


Рисунок 3 — Стратегии разрешения женщинами конфликтной ситуации

Израильские мужчины, вошедшие в выборку исследования, стратегию «соперничество» используют реже всего. Рассмотрим различия в поведении белорусских и израильских женщин в конфликтах (рисунок 3).

Наиболее частой стратегией (35%), используемой израильскими женщинами, как, впрочем, и израильскими мужчинами, является избегание конфликта. Для этой группы женщин ситуация пребывания в конфликте с супругом эмоционально тяжела, она их тяготит, поэтому для них проще вообще не вступать в конфликт.

В равной мере обе группы женщин используют компромисс (20%). Стратегия характеризуется стремлением к достижению согласия при условии, что противоположная сторона поступит таким же образом, и осуществляется в виде обмена уступками с целью выработки компромиссного решения. Компромисс — это частичное удовлетворение желаний обеих сторон. Однако для белорусских женщин в большей мере характерна стратегия сотрудничества (35%). Женщины, следующие этому стилю, активно участвуют в разрешении конфликта, отстаивают свои интересы, но стараются при этом сотрудничать с супругом. Этот стиль требует продолжительных затрат времени, однако это надежный способ удовлетворения интересов обеих сторон, который требует понимания причин конфликта и совместного поиска новых возмож-

ностей его решения. Сотрудничество — самая сложная, но наиболее эффективная стратегия поведения в сложных конфликтных ситуациях.

Для получения дополнительных сведений о белорусских и израильских супружеских парах также выявлялись их основные жизненные ценности (по методике Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах»), которые затем сопоставлялись с преобладающими стратегиями выхода из конфликтных ситуаций.

Результаты исследования показали, что самыми значимыми ценностями и для белорусских супружеских пар, и для израильских являются счастливая семейная жизнь, здоровье, любовь. В эту группу попали общечеловеческие ценности, которые важны не только для жителей Беларуси и Израиля, но и для большинства людей, вне зависимости от страны, в которой они проживают.

Различия стали заметны во время сопоставления доступности (достижимости) ценностей. Наиболее достижимыми ценностями для белорусских пар оказались ценности «познание», «счастливая семейная жизнь» и «любовь», а труднодостижимыми — «наличие хороших и верных друзей», «уверенность в себе», «материально обеспеченная жизнь».

В то же время ценности «материально обеспеченная жизнь», «уверенность в себе» оказались наиболее доступны для израильских пар. Однако «наличие хороших и верных друзей» также явилось труднодостижимой ценностью и для них, как и ценность «интересная работа». Иначе говоря, в израильских парах выявляются сложности иметь такую работу, которая приносит бы еще и эмоциональное удовлетворение.

В рамках данной статьи приведем лишь некоторые, наиболее интересные результаты корреляционного анализа, вычисленного между стилем поведения в конфликте и значимостью ценности. Так, чем чаще мужчины используют стратегию избегания в решении семейных конфликтов, тем больше они ориентированы на достижение материально-обеспеченной жизни ( $r = 0,37$ ;  $p \leq 0,05$ ). Приспособление в конфликте коррелирует с ценностью достижения свободы ( $r = 0,37$ ;  $p \leq 0,05$ ) и творчества ( $r = 0,32$ ;  $p \leq 0,05$ ). Принять такую стратегию мужчин вынуждают различные мотивы — осознание своей неправоты, необходимость сохранения хороших отношений, сильная зависимость от жены, несерьезность проблемы. Кроме того, к такому выходу из конфликта приводит значительный

ущерб, который нанесен ранее в процессе борьбы, угроза еще более серьезных негативных последствий, отсутствие шансов на иной результат, давление третьей стороны. Подобные случаи вынуждают мужчин занимать более активную позицию в жизни вне семьи, творчески решать поставленные задачи.

Также в нашем исследовании в очередной раз статистически подтвержден принцип приоритета работы, задачи над отношениями в выборке мужчин: чем интереснее работа у мужчин, тем менее значимой является ценность любви ( $r = -0,33$ ;  $p \leq 0,05$ ) и семейной жизни ( $r = -0,46$ ;  $p \leq 0,05$ ). Именно работа позволяет мужчинам выразить, проявить и в наибольшей степени реализовать себя. Если по каким-то причинам ему не удастся достичь серьезных успехов в карьере, то будут совершаться попытки до тех пор, пока не появится ожидаемый результат.

В выборке израильских женщин статистически доказано наличие прямой положительной связи между стилем «соперничество» и значением интересной работы ( $r = 0,41$ ;  $p \leq 0,05$ ). Это может означать, что чем большую ценность для женщины представляет её работа, тем смелее и активнее она будет вести себя в конфликте с супругом, особенно если затрагиваются интересы её самореализации в работе. В выборке белорусских женщин не выявлены статистически значимые взаимосвязи между стратегиями разрешения конфликтов с их ценностями.

**Заключение.** Имеет место сходство в значимости общечеловеческих ценностей для супружеских пар, проживающих в Беларуси и в Израиле (познание, счастливая семейная жизнь и любовь). Различия состоят в представлении супружеских пар о достижимости некоторых ценностей (материально обеспеченная жизнь, уверенность в себе). Различия выявлены также в стратегиях поведения в конфликтах, особенно среди белорусских и израильских женщин.

#### Список цитируемых источников

1. Янчук, В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: Интегративно-эkleктический подход / В. А. Янчук. — Минск : Бестпринт, 2000. — 416 с.
2. Телушкин, И. Еврейский мир. Важнейшие знания о еврейском народе, его истории и религии / И. Телушкин. — М. : Мосты культуры : Гешарим, 2015. — 624 с.

Материал поступил в редколлегияу 28.04.2017

**В. Н. Заика**

*Полтавский институт экономики и права Университета «Украина», Полтава, Украина*

## **ПСИХОЛОГИЯ ИНИЦИАЛЬНЫХ ТИПОВ ЛИЧНОСТИ**

В статье на основе многомерной теории личности обоснованы и представлены: типология жизненных кризисов человека, типология инициальных тенденций трансформации личности в ходе преодоления кризисных состояний. Это позволяет ученым и практикам психологической отрасли более развернуто взглянуть на феномен кризисных явлений, которые касаются каждого человека и затрагивают почти все сферы его жизни, типологизировать и классифицировать кризисы и изучить личностный потенциал преодоления кризисов.

**Ключевые слова:** жизненный кризис; инициальные типы личности; многомерная теория личности.

Табл. 2. Библиогр.: 8 назв.

**V. N. Zaika**

*Poltava Institute of Economics and Law of the University "Ukraine", Poltava, Ukraine*

## **PSYCHOLOGY OF INITIAL TYPES OF PERSONALITY**

In the article on the basis of the multidimensional theory of personality, the typology of human life crises, the typology of initial tendencies of personality transformation in the course of overcoming crisis conditions are substantiated and presented. This allows scientists and practitioners of the psychological industry to take a more detailed look at the phenomenon of crisis phenomena that concern every person and affect almost all areas of his life, typologize and classify crises and explore the personal potential of overcoming crises.

**Key words:** life crisis; initial types of personality; multidimensional theory of personality.

Table 2. Ref.: 8 titles.

**Введение.** Жизненные кризисы, которые преодолевает каждый человек в своей жизни, приводят его в итоге к личностному изменению. От того, в каком направлении будет выбран вектор изменения, будет зависеть дальнейшая судьба и личностное развитие субъекта

трансформации. В связи с этим изучение особенностей инициирования личностных изменений является актуальной проблемой психологии личности.

**Основная часть.** Мы предлагаем рассматривать определенные тенденции инициирования личностных трансформаций, обусловленные индивидуально-исторической и социально-исторической предпосылкой их формирования, исходя из классического представления, что инициация — это комплекс действий, благодаря которым начинается, реализуется и формально закрепляется смена психологических признаков индивида, психологического (в том числе и социального) статуса личности, происходит приобретение и присвоение особых знаний, а также функций или прав и др.

Семантически похожим является понятие инициирования, которое означает начало, содействие возникновению или развитию чего-либо. Это также «первый момент» действия или явления, исходный пункт, начальная точка. Феномен инициирования личностных трансформаций мы определяем как первичный побудительный индивидуальный толчок к психологическим изменениям (внутренним, внешним, синтезированным), направленный на реализацию определенного комплекса действий и преобразований, жизненно необходимых для преодоления личностью кризисных признаков жизненной ситуации (периода, этапа).

Построение инициальной типологии личности (где инициация рассматривается как испытание с целью получения нового опыта через самореализацию) имеет свою терминологию, где названия типов несут обычную практически-бытийную окрашенность, что отделяет их от клинических вариантов личностных проявлений и придает признаки экзистенциального направления личности [1—3; 7; 8]. Воспользовавшись инвариантами и параметрами многомерной структуры личности (по В. Ф. Моргуну) [5; 6], имеем следующую типологию жизненных кризисов и инициальных типов личности (таблицы 1 и 2).

Т а б л и ц а 1 — Классификация жизненных кризисов человека

Пространственно-временные ориентации	Потребностно-волевые переживания	Содержательная направленность личности	Уровни овладения опытом	Формы реализации деятельности	Результативность деятельности
На прошлое	Негативные	Деловая	Обучение	Моторная	Регрессия
Кризисы жизненных ошибок (совершенные: перступление, измена, кризисы греха)	Глубокие кризисы (ощущение неполноценности, никчемности, психосоматика, суицидальные мысли)	Кризисы операционального аспекта жизни («не знаю, как жить дальше?»)	Кризисы становления личности (возрастные)	Кризисы личностной автономии (увечье, лишение свободы, гиперопека)	Деструктивные кризисы (аутоагрессия, помешательство, суицид, аддиктивное поведение, девиации и делинквентность)
На настоящее	Амбивалентные	Коммуникативная	Воспроизведение	Перцептивно-интуитивная	Отсутствие изменений
Ситуативные кризисы (что одеть, купить, какой дорогой пойти)	Средние кризисы (страхи, все выходит из-под контроля, хроническое утомление, нарушения сна)	Кризисы значимых отношений (кризисы любви, разлука)	Рольевые кризисы (смена межличностной роли)	Духовные кризисы (поиск Бога, истины, откровения)	Перманентные кризисы (застой, невроз, внутренняя борьба двух противоположностей)
На будущее	Позитивные	Самодетельностная	Творчество	Умственно-речевая	Самосовершенствование
Терминальные кризисы и кризисы здоровья (конец жизни, неизлечимое заболевание, приговор суда)	Поверхностные кризисы (утомление, тревожность, апатия, равнодушие, неудовлетворенность)	Кризисы потери Я (деперсонализация, «Кто Я?», поиск себя)	Кризисы самореализации (безработица, пенсия, крах планов, банкротство)	Кризисы смысла жизни («не знаю, зачем вообще жить дальше»)	Конструктивные кризисы (гармонизация жизни, развитие творческого потенциала, реализация жизненных планов)

Т а б л и ц а 2 — Классификация жизненных кризисов человека на основе теории многомерности личности

Пространственно-временные ориентации	Потребностно-волевые переживания	Содержательная направленность личности	Уровни овладения опытом	Формы реализации деятельности	Результативность деятельности
На прошлое	Негативные	Деловая	Обучение	Моторная	Регрессия
Ностальгический тип (бегство в воспоминания)	Избегающий тип (переживание протеста, возмущения, злости, раздражения, противостояние кризису)	Организаторский тип (конструктивная активность, компенсация)	Начинающий тип (метод проб и ошибок)	Практический тип (отвлечение)	Инволюционный тип (наркотизация, алкоголизм, психосоматизация, суицид, капитуляция)
На настоящее	Амбивалентные	Коммуникативная	Воспроизведение	Перцептивно-интуитивная	Отсутствие изменений
Ситуативный тип (эмоциональная экспрессия, принятие кризиса)	Терпящий тип (сохранение самообладания, равновесия, самоконтроля, идеального статуса)	Социально-зависимый тип (сотрудничество, поиск эмоциональной поддержки, альтруизм)	Репродуктивный тип (принятие роли, сравнение с другими)	Интуитивный тип (религиозность, новое толкование кризиса)	Застревающий тип (активное избегание, уклонение, игнорирование проблемы)
На будущее	Позитивные	Самодетельностная	Творчество	Умственно-речевая	Самосовершенствование
Мечтательный тип (предусмотренная грусть, антиципирующее овладение)	Героический тип (релаксация, чувство юмора, фокусирование на позитивных эмоциях)	Независимый тип (самоуважение или самообвинения, уединение, изоляция)	Креативный тип (нахождение новых возможностей существования, поиск собственной выгоды из кризиса)	Аналитический тип (осмысление кризиса, проблемный анализ кризиса)	Эволюционный тип (овладение ситуацией, получение нового опыта, разрешение проблемы)

Инициальные типы личности выделяются из шести инвариант:

1) *пространственно-временные ориентации* личности определяют «ситуативный» тип, ориентированный только на данный момент. Этот тип является активным, он ищет выход из кризисной ситуации, учитывая имеющиеся возможности. На прошлое ориентирован «ностальгический» тип, который воспоминаниями о приятном прошлом защищается от осознания угрозы своему Я. «Мечтательный» тип личности откладывает решительные действия на потом, на будущее, представляя, как безболезненно он все решит, но часто не принимает во внимание, что этот момент может никогда не наступить. Последние два типа относятся к пассивным, являются продуктивными только в тех случаях, когда кризисные случаи необратимы (смерть, стихийное бедствие и т. п.);

2) *потребностно-волевые переживания* являются основой для следующих типов: «избегающего», который переживает массу неприятных эмоций, связанных с решением кризисной ситуации, изменением существующего состояния и потому стремится к затягиванию инициации; «терпеливого» типа, который, имея высокую фрустрационную толерантность, будет медленно, флегматично продвигаться к поставленной цели, одновременно удовлетворяя свои насущные потребности, условия кризиса не будут существенно мешать его существованию; «героического» типа, который, наоборот, любое жизненное препятствие будет воспринимать как вызов судьбы и с воодушевлением будет пытаться решить его, получая от этого удовольствие;

3) *по содержательной направленности* личности можно выделить типы: «организаторский», направляющий свои усилия на решения проблемы («все под контролем»); «социально-зависимый», который ищет поддержку, обращаясь к родным, друзьям, специалистам, чтобы поделиться своими проблемами, что приводит к эмоциональной разрядке, успокоению; «независимый», проявляющий самостоятельность при решении сложной ситуации, стремление к уединению, чтобы в покое рассуждать о своих действиях, принимая всю ответственность за последствия на себя;

4) *по уровню усвоения инициального поведения* можно говорить о трех типах личности: «начинающий», который с помощью проб и ошибок ищет конструктивный выход; «репродуктивный», имея определенный опыт решения кризисных ситуаций, действует по

определенному алгоритму, который у него сложился, или повторяет поступки известных ему людей; «креативный», способный повернуть ситуацию в свою сторону и не только решить противоречия и снять признаки критичности, но и получить определенную пользу от этого;

5) по форме инициальной деятельности можно выделить следующие типы личности: «практический», который активно ищет решения болезненной проблемы, проявляя решительность и мобильность; «перцептивно-интуитивный», направленный на ожидания дальнейшего развития событий, интроспективное отношение к самому себе, пытающийся увидеть свои проблемы в другом свете; «аналитический», который с помощью когнитивного анализа кризиса находит нужное решение;

б) инварианта *результативности деятельности* дает возможность проследить инициирование личности в динамике. Ей соответствуют «инволюционный» тип, характеризующийся самопоражающими формами поведения, отбрасывающими личность в своем развитии назад (алкоголизм, наркотизация, работолизм, психические расстройства, суицид и т. д.); «застревающий» тип, который не может никак изменить существующее положение и оставляет status quo, что ведет к невротическому развитию; «эволюционный» тип, который направлен на продуктивное решение кризисной ситуации, что способствует личностному росту; «революционный» тип, который стремится к быстрым радикальным изменениям.

Ученый И. П. Маноха отмечает: «Если попытаться найти аналог явлениям, подобным инициации, в современном обществе, то им может служить следующий обязательный и такой пролонгированный во времени процесс социализации. Особо следует подчеркнуть, что инициация становится своеобразным социальным институтом инициального воздействия на личность индивида, и назначение инициации становится ключевым к пробуждению в человеке его культурно-исторических и общественных качеств, актуализации его личностного потенциала» [4, с. 141].

Соответственно, любые кризисные ситуации в жизни требуют от него поиска путей преодоления, установления контроля над ситуацией, благодаря которым человек осознает и решает собственные проблемы, изменяет свой статус и поднимается на другую ступень своего развития. Причем формирование инициального типа личности происходит в процессе онтогенеза, при решении сложных ситуаций в жизни.

Как известно из истории первобытных культур, инициации происходили с привлечением всего социального окружения индивида и обязательно требовали соблюдения определенного ритуала или обряда (традиционных действий, сопровождающих важные моменты жизни человека), которые кроме многопланового сакрального смысла, выполняли психологическую функцию знаков, «стимулов-средств», которые использовались для вхождения человека в новую социальную роль и овладения ею. В дальнейшей социализации ритуалы интериоризируются, делаются неосознанными и становятся первоосновой формирования инициальных тенденций личности человека.

**Заключение.** На основании вышеизложенного отметим:

1) многомерная теория личности позволяет построить типологию жизненных кризисов личности, которая включает кризисы жизненных ошибок, ситуативные, терминальные и кризисы здоровья (по пространственно-временным ориентациям); глубокие, средние, поверхностные кризисы (по знаку и интенсивности потребностно-волевых переживаний); операциональные кризисы, значимых отношений, потери Я (по содержательным устремлениям); кризисы становления, ролевые, самореализации (по уровням овладения опытом); кризисы личностной автономии, духовные, смысла жизни (по формам реализации деятельности); деструктивные кризисы, отсутствия изменений (застоя), кризисы самосовершенствования (по результативности жизнедеятельности человека);

2) указанная теория делает конструктивный вклад и в создание типологии инициальных тенденций трансформации человека для преодоления кризисных состояний, в которую входят ностальгический, ситуативный, мечтательный типы (по пространственно-временным ориентациям); избегающий, терпеливый, героический (по потребностно-волевым переживаниям); организаторский, социально-зависимый (конформный), независимый (ассертивный) типы (по содержательным устремлениям); начинающий, репродуктивный, креативный типы (по уровням овладения опытом); практический, перцептивно-интуитивный, аналитический типы (по формам реализации деятельности); инволюционный, застревающий, эволюционный типы инициальных тенденций трансформации человека для преодоления кризисных состояний (по результативности жизнедеятельности).

## Список цитируемых источников

1. *Заика, В. Н.* Многомерность инициирования личностных трансформаций человека / В. Н. Заика // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире : сб. науч. тр. ; под общ. ред. Н. Б. Карабущенко, Н. Л. Сунгуровой. — М. : РУДН, 2015. — С. 177—181.
2. *Заика, В. М.* Ритуал як чинник забезпечення ініціювання особистісних трансформацій людини / В. М. Заика // Вісн. Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Сер. «Соціологія. Психологія. Педагогіка». — Тем. вип. № 1 [відп. ред. І. П. Маноха]. — Київ : Гнозис, 2009. — С. 29—33.
3. *Заика, В. М.* Типологічні моделі ініціювання особистісних трансформацій в умовах подолання кризових станів особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / В. М. Заика. — Луцьк, 2015. — 20 с.
4. *Маноха, І. П.* Психологія потаємного «Я» / І. П. Маноха. — Київ : Поліграфкнига, 2001. — 448 с.
5. *Моргун, В. Ф.* Схема многомерной структуры личности / В. Ф. Моргун // М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. Атлас по психологии. — М. : Просвещение, 1986. — С. 70.
6. *Рыбалка, В. В.* Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике / В. В. Рыбалка. — Житомир : ЖГУ им. И. Франко, 2015. — 872 с.
7. *Zaika, V.* Initiation of personal transformations as possibility of manifestation of man's freedom / V. Zaika // European humanities studies: State and Society. — 2014. — Is. 1. — P. 233—241.
8. *Zaika, V.* The Method of psychological research of initial types of personal transformation «TP»: introduction / V. Zaika // Academic scientific digest. — Krakow : KA-EEIP, 2014. — XII. — P. 31—35.

Матеріал поступил в редколлегію 25.04.2017

УДК 159.9 (075)

**И. Л. Кишея**

*Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь*

## **КОНТЕКСТНОЕ НАПОЛНЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПАТРИОТИЗМЕ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

В статье рассмотрены результаты изучения представлений о патриотизме у учащейся молодежи. Приводятся сравнительные эмпирические данные, полученные в ходе изучения специфики представлений о патриотизме. С помощью метода контент-анализа установлены содержательные контекстные особенности

---

© Кишея И. Л., 2018

представлений о патриотизме. Эмпирически выявлена специфика «косвенных» представлений о патриотизме у современной молодежи на разных возрастных этапах.

**Ключевые слова:** патриотизм; представления; содержание представлений; учащая молодежь.

Табл. 2. Библиогр.: 5 назв.

**I. L. Kisheya**

*Baranovich State University, Baranovich, Belarus*

## **CONTEXT FILLING UP OF THE REPRESENTATIONS OF PATRIOTICISM AT STUDENT YOUTH**

The article presents the results of studying of the ideas about patriotism among students. Comparative empirical data obtained in the course of studying of the specifics of ideas about patriotism are given. With the help of the method of content analysis, the content contextual features of the notions of patriotism have been established. The specificity of the “indirect” ideas about patriotism among young people at different age stages has been revealed empirically.

**Key words:** patriotism; representation; content of representations; young students.  
Table 2. Ref.: 5 titles.

**Введение.** Практический интерес к теме патриотизма на современном этапе обоснован необходимостью осознания сущности патриотического воспитания как нравственной основы государственности. В современном обществе закономерно возрастает значимость культуры патриотизма как важнейшего компонента общей культуры общества и человека. Это определяется особой доминирующей ролью патриотизма в процессе развития системы общественных отношений и институтов, в формировании духовных, идейных, мировоззренческих позиций личности, ее ценностных установок, отношений.

Патриотическое и духовно-нравственное воспитание молодежи было и остается важным направлением сферы образования. Вопросам патриотического воспитания студентов сегодня уделяется очень большое внимание со стороны государства. Практический интерес к теме патриотизма на современном этапе вызван необходимостью осознания сущности патриотического воспитания как условия прогрессивного развития Беларуси. В связи с этим возникает необходимость воспитания человека, занимающего активную гражданскую позицию, гуманистически ориентированного и способного к самоактуализации [1].

Актуальность изучения проблемы определяется необходимостью формирования, наполнения и обогащения патриотического сознания как условия существования Беларуси и ее суверенности. Поэтому выявление представлений о патриотизме и изучение их динамики у современной белорусской молодежи позволит констатировать современную социальную ситуацию развития подрастающего поколения на разных возрастных этапах, а также прогнозировать реальное поведение. Теоретический аспект актуальности изучения данной проблемы обусловливается недостаточным уровнем концептуальной проработанности патриотической проблематики с позиции возможностей психологической науки.

Таким образом, суть проблемы состоит в необходимости изучения патриотизма как психологического феномена и выявления современных представлений о нем у учащейся молодежи, с целью соотнесения происходящих на макро- и микроуровне изменений в обществе и последующем воспитании молодежи на основе фундаментальных общечеловеческих ценностей.

**Основная часть.** Как показывает анализ исследований феномена «патриотизм», данное явление весьма сложно и неоднозначно. Сложность в трактовке и использовании данного понятия обусловлена разнообразием форм проявления, многоаспектностью и многовариативностью содержания. В содержательном плане научная новизна изучения феномена патриотизма в контексте обозначенной тематики в рамках психологического подхода заключается в следующем: изучении мировоззренческих основ личности, а именно выявлении доминирующих социальных представлений, а также анализе специфики представлений в структуре патриотического сознания у современной молодежи.

Констатируя положение дел в белорусской психологической школе по очерченной проблематике, необходимо отметить, что тема патриотизма, как в фундаментальном, так и эмпирическом масштабе изучения является нетривиальной. Имеющиеся научные труды контекстно затрагивают изучение психологической сущности патриотизма, а также его структуры, содержания и критериев.

Так, в отечественной психологии попытки рассмотрения и изучения патриотизма как психологического феномена предприняты

С. А. Месникович. Ученым рассматриваются основные подходы к исследуемому феномену, его характеристики, раскрывается связь с нравственным развитием личности, делается акцент на необходимости воспитания патриотизма именно в рамках психологически ориентированных знаний [2].

В рамках обозначенной проблематики В. П. Вишневская и Е. И. Сутович изучают «содержание патриотической сферы личности, проводят анализ современных подходов к формированию патриотических ценностных ориентаций в целом, и у сотрудников государственных органов системы обеспечения национальной безопасности в частности» [3, с. 3].

Изучение специфики и динамики представлений о патриотизме становится возможным благодаря использованию понятия «языковая личность» [4]. В понятии языковой личности фиксируется связь языка с индивидуальным сознанием личности, с её мировоззрением, в котором представления являются одной из важных форм субъективного отражения объективного мира, т. е. необходимо изучение и анализ структуры языковой личности, в которой «базу» составляют взаимодействие когнитивного (представления и понимание мира и себя в нем и, как следствие, формирование картины мира в качестве системы интуитивных представлений) и прагматического (эмоциональное отношение к миру и себе на уровне интенций и мотивов) уровней [5].

Целью нашего исследования выступило изучение представлений о патриотизме у учащейся молодежи. В частности, изучалось понимание, наполнение и дополнение основных представлений о данном феномене через изучение контекстного понимания и выражения субъективного опыта в отношении данного явления.

Для контекстного изучения существующих представлений у учащейся молодежи о феномене «патриотизм» была использована методика незаконченных предложений, которая, в свою очередь, также позволяет выявлять свободные ассоциативные реакции на предъявляемый стимул. Данная методика в рамках проводимого исследования дает возможность изучить косвенные показатели, влияющие на формирование представлений о патриотизме у учащейся молодежи, выявить содержание прагматического уровня, который обеспечивает понимание позиции, места человека в мире

и определяется мотивами, интересами, оценками и поведенческими установками конкретного субъекта.

Косвенные показатели, отражаемые в содержании представлений о патриотизме, выявлялись с помощью следующих, специально подобранных незаконченных предложений: «Я люблю свою Родину...», «Я радуюсь и горжусь...». Далее возможно будет изучить привязку косвенных показателей к имеющемуся опыту респондентов, а также к представлениям и пониманию такого явления, как патриотизм.

Ответы респондентов обрабатывались посредством метода контент-анализа. С целью определения дескрипторов, содержание которых составляют косвенные показатели, влияющие на представления о патриотизме у учащейся молодежи, выявлялись слова и словосочетания, содержащие суждения, признаки, характеристики качества, указывающие на феномен патриотизма. Фиксировались содержательные показатели ответов, а также их частотность.

Количество объективных текстов-описаний составило 600, т. е. по 200 текстов на каждую возрастную группу (учащиеся 8-х, 10-х классов, студенты II—III курсов). Выделенные единицы анализа занесли в частотный словарь.

В данной статье рассмотрим результаты исследования, связанные с формулировкой «Я люблю свою Родину...». Составленный понятийный словарь включал в себя: 8-е классы — 172 словосочетания и слова, 23 дескриптора; 10-е классы — 249 слов и словосочетаний, 30 дескрипторов; студенты — 280 слов и словосочетаний, 21 дескриптор.

Представим фрагмент частотного словаря, отражающий зафиксированные наиболее частотные дескрипторы (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Дескрипторы? определяющие содержание незаконченного предложения «Я люблю свою Родину...»

Учащиеся 8-х классов		Учащиеся 10-х классов		Студенты I—III курса	
дескрипторы	частота	дескрипторы	частота	дескрипторы	частота
за красоту природы	48	за красоту природы	54	я здесь родился	52
я здесь родился	14	это мой дом	18	Красивуая природа	48
бесплатное образование	12	это моя Родина	16	здесь живут мои родители	32

Окончание таблицы 1

Учащиеся 8-х классов		Учащиеся 10-х классов		Студенты I—III курса	
дескрипторы	частота	дескрипторы	частота	дескрипторы	частота
спокойствие	10	за бесплатное образование	14	традиции	20
независимость	10	за красоту страны	12	спокойствие	16
культуру	8	чистоту	12	мир	12
чистоту	8	спокойствие	10	за менталитет	12
богатую историю	8	миролюбие	10	чистоту	12
памятные места	8	богатую историю	10	культуру	12
		за менталитет	8	жили предки	8
		культуру	8	живут друзья	8
		культурные достояния	8	исторические места	8
		за сохранение традиций	8	красоту страны	8
		здесь моя семья	8	независимость	8
		за достижения	8	это моя Родина	8

Полученные результаты свидетельствуют, что восьмиклассники объясняют любовь к Родине ее неповторимостью, красотой природы, тем, что отличает ее от других стран, уникальностью. Также любовь к Родине — это естественное чувство, которое связывается и идентифицируется с тем местом, где человеку хорошо и где расположен его дом. Она проявляется в привязанности человека к природной среде своего обитания. Наблюдается характерное эмоционально-возвышенное отношение к отчому краю, малой родине — месту, где проходило становление человека как личности.

Любовь к Родине у восьмиклассников обуславливается возможностью спокойного, мирного существования и развития. Это отражается в таких дескрипторах, как спокойствие, независимость, чистота. Немаловажной является национальная самобытность:

культура, богатая история, памятные места. Интересным является дескриптор «бесплатное образование», отражающий некоторое потребительское и прагматичное отношение к Родине как к источнику удовлетворения собственных нужд. В случае их удовлетворения у субъектов возникают «теплые» чувства и отношение к Родине.

Среди менее частотных единиц оказались следующие дескрипторы, которые объясняют любовь к Родине:

- самобытность территории и особенности организации и «уклада» жизни в стране: красота страны, порядок, мир, благоприятный климат, мирная обстановка, честность, развитие;
- особенность менталитета и качества людей: менталитет, хороший народ, гостеприимство, естественность, искренность;
- «национальная» специфика и атрибуты: красивый язык, мужественное прошлое.

Рассмотрим результаты, полученные в группе респондентов 10-х классов. Необходимо отметить увеличение количества слов и словосочетаний, количества дескрипторов у данной возрастной группы. Данные респонденты, как и восьмиклассники, в первую очередь объясняют любовь к Родине ее неповторимой красотой («за красоту природы», «за красоту страны») и естественным положительным чувством к месту рождения, осознанием принадлежности («здесь моя семья»). Зафиксирован дескриптор «бесплатное образование», указывающий на желание что-то получить для себя. Дальнейшие выявленные дескрипторы отражают созданные благоприятные условия для жизни («чистоту», «спокойствие», «миролюбие», «независимость»), то, что ассоциируется с «нашим», т. е. тем, что есть только у нас и определяет нашу особенность («за менталитет», «богатую историю», «культуру», «культурные достояния», «за сохранение традиций», «за достижения»).

Анализ менее частотных единиц показал наличие факторов любви к Родине, связанных с условиями и особенностями жизни в стране: «независимость», «стабильность», «за заботу о людях», «за свободу», «самостоятельность», «толерантность», «за твердость позиции», «за консерватизм». Немаловажными для данной группы респондентов в объяснении любви к Родине являются характеристики людей, населяющих территорию страны и ее культурное богатство: «здесь друзья», «за добрый народ», «стойкость», «душевность», «наследие», «за возрождение старины», «за культурные мероприятия».

Проанализируем результаты, полученные в ходе изучения косвенных показателей в выборке студентов II—III курсов. В данной группе констатируется увеличение содержания частотного словаря, но сокращение количества дескрипторов, из чего мы можем сделать вывод, что содержание дескрипторов стало более емким, т. е. точно указывающим на некую конкретную характеристику. Любовь к Родине у данных респондентов является естественным чувством к месту рождения, связанным с отчим домом и малой Родиной («я здесь родился», «здесь живут мои родители», «жили предки», «это моя Родина»). Также любовь обуславливают специфические ландшафтные и национальные атрибуты и характеристики, отражающие неповторимость страны: «красивую природу», «традиции», «за менталитет», «культуру», «исторические места», «красоту страны». Немаловажным для ощущения эмоционально-положительного отношения к Родине являются условия жизни в стране, обеспечивающие «спокойствие», «мир», «независимость».

С целью выявления совпадающих дескрипторов по всем возрастным группам исходный массив информации был упорядочен (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Совпадение дескрипторов в выборках испытуемых 8-х и 10-х классов и студентов II—III курсов

Дескрипторы «Я люблю Родину за...»	Учащиеся 8-х классов	Учащиеся 10-х классов	Студенты II—III курса
	частота		
красоту природы	48	54	48
бесплатное образование	12	14	4
спокойствие	10	10	16
независимость	10	6	8
культуру	8	8	12
чистоту	8	12	12
богатую историю	8	10	2
красоту страны	6	12	8
менталитет людей	6	8	12

Достоверность различий полученных данных обеспечивалась с помощью вычисления критерия  $\chi^2$  Пирсона. Так, было выявлено, что отсутствуют различия в представлениях учащихся 8-х и 10-х классов ( $\chi^2 = 8,85$ ;  $p > 0,05$ ). Существуют различия в представлениях учащихся 8-х классов и студентов ( $\chi^2 = 23,9$ ;  $p \leq 0,01$ ), а также в представлениях учащихся 10-х классов и студентов ( $\chi^2 = 37,7$ ;  $p \leq 0,01$ ).

**Заключение.** Проведенное исследование показало, что каждой возрастной группе присущ специфичный субъективный опыт, обуславливающий чувственное отношение к Родине. Были выявлены показатели, обуславливающие возникновение положительно-эмоционального отношения к Родине. Зафиксировано наличие как устойчивых показателей по всем возрастным группам (но имеющих различную количественную представленность, что доказано статистически), так и появление новых.

#### Список цитируемых источников

1. *Кишея, И. Л.* Ценностные ориентации учащейся молодежи как психологическая составляющая проявления патриотизма / И. Л. Кишея // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / под ред. В. Ф. Беркова. — Минск : РИВШ, 2013. — Ч. 2. — Вып. 13. — С. 115—123.
2. *Месникович, С. А.* Психологические вопросы воспитания патриотизма у студентов / С. А. Месникович // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк. Исторические и психолого-педагогические науки : сб. науч. ст. : в 2 ч. / под ред. В. Ф. Беркова. — Минск : РИВШ, 2012. — Ч. 2. — Вып. 12. — С. 143—149.
3. *Вишневская, В. П.* Формирование ценностных ориентаций у сотрудников государственных органов системы обеспечения национальной безопасности : монография / В. П. Вишневская, В. Г. Моисеенко, Е. И. Сутович ; под общ. науч. ред. В. П. Вишневской. — Минск : ГУО «ИПС РБ», 2015. — 273 с.
4. *Виноградов, В. В.* О языке художественной прозы: избр. тр. / В. В. Виноградов. — М. : Наука, 1980. — 362 с.
5. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М. : Наука, 1987. — 261 с.

Материал поступил в редколлегию 15.05.2017

**Я. Л. Коломинский**

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

**Е. Ф. Нестер**

*Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ**

В статье рассматривается психологическая культура личности как условие и цель развития одаренности. Представлены различные подходы к определению данного феномена. Описаны структурные компоненты психологической культуры. Указаны принципы формирования психологической культуры.

**Ключевые слова:** психологическая культура; общая психологическая культура; профессиональная психологическая культура; компоненты психологической культуры.

Библиогр.: 11 назв.

**Ya. L. Kolominsky**

*Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus*

**E. F. Nester**

*Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus*

## **PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE PERSON AS THE CONDITION AND THE OBJECTIVE OF DEVELOPMENT OF THE EQUIPMENT**

In the article psychological culture of a person as a condition and the purpose of development of giftedness is considered. Different approaches to the definition of this phenomenon are presented. Structural components of psychological culture are described. The principles of the formation of psychological culture are indicated.

**Key words:** psychological culture; general psychological culture; professional psychological culture; components of psychological culture.

Ref.: 11 titles.

**Введение.** Реформирование системы образования, проводимое в стране, создание государственных программ «Одаренные дети», ориентация на своевременное выявление и поддержку одаренных детей, создание благоприятных условий для развития способностей и талантов подрастающего поколения свидетельствуют о неподдельном интересе к проблемам выявления, обучения и развития талантливых людей.

Однако понимание одаренности как только интеллектуальной характеристики не соответствует подлинному представлению о высоком уровне развития человека. Наделен необычайными способностями, неким даром не только сам по себе интеллект человека, одарена его целостная личность. Человек, обладающий неординарными способностями, совершенно иначе видит и воспринимает окружающий мир, иначе общается и взаимодействует с ним. В романе «Финансист» Т. Драйзер пишет, что каждая личность — это клубок противоречий, а тем более личность одаренная.

Целостный подход к одаренному человеку, прежде всего к ребенку, как к личности необходим, чтобы суметь развить его способности, развить его дар. Несомненно, в центре проблемы развития одаренной личности стоит культурный потенциал как педагога и родителей, способных взаимодействовать с таковой, так и самой личности, способной к саморазвитию. Поэтому развитие психологической культуры выступает необходимым условием проявления и развития одаренности детей.

**Основная часть.** Вопрос о психологической культуре личности весьма актуален и поставлен в повестке дня развития психологии. Исследование психологической культуры как самостоятельного феномена началось в 90-х годах XX века, поэтому современная психологическая наука делает первые попытки в его определении.

Так, в издании «Энциклопедический словарь: Психология» понятие «психологическая культура» рассматривается как духовно-практическая реальность в виде целостной системы ценностей, смыслов, норм и навыков, обеспечивающих личность оптимальными средствами мотивационной и коммуникативной деятельности [1].

В словаре «Психология общения» под редакцией А. А. Бодалева данный феномен определяется как составная часть системной культуры человека. Авторы статьи представляют психологическую

культуру многослойно. По их мнению, она состоит из обыденного психологического знания и психологической практики, психологической профессиональной деятельности и практического знания [2, с. 116—117].

В свою очередь О. С. Гозман под культурой личности понимает гармонию культуры знаний, культуры творческого взаимодействия, культуры чувств и общения [3, с. 10].

Общую психологическую культуру О. И. Мотков определяет как наработанную и усвоенную личностью систему конструктивных способов, умений самопознания, общения, саморегуляции эмоций и действий, творческого поиска, ведения дел и саморазвития. В развитом виде она характеризуется высоким качеством самоорганизации и саморегуляции различных видов жизнедеятельности [4].

Психолог Л. С. Колмогорова разделяет понятия «общая психологическая культура» и «профессиональная психологическая культура». Общая психологическая культура человека, по ее мнению, — это составная часть базовой культуры как системной характеристики человека, позволяющей ему эффективно самоопределяться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующая саморазвитию, успешной социальной адаптации и удовлетворенности жизнью. Она включает грамотность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека и самого себя, человеческих отношений и поведения, гуманистически ориентированную ценностно-смысловую сферу (стремления, интересы, мировоззрение, ценностные ориентации), развитую рефлексию, а также творчество в психологическом аспекте человекознания и собственной жизни [3, с. 34].

Также Л. С. Колмогорова выделяет основные функции общей психологической культуры [3, с. 13—14]:

1) репродуктивно-трансляционная: сохранение и передача тех достижений в психологических взглядах, знаниях, методах, а также в достижении личностного определенного культурного уровня, которые создали бы преемственность поколений, не позволили бы последующим поколениям спуститься на предыдущий уровень развития и создали бы условия для последовательного прогресса человечества;

2) конструктивно-адаптационная: обеспечение социальной адаптации, эффективного взаимодействия, взаимопонимания, общения

людей, различающихся по национальным, возрастным, половым и другим признакам, эффективности внешней и внутренней деятельности человека, направленной на решение проблем, на основе имеющегося жизненного опыта, образованности, развития психических процессов и качеств;

3) регулятивно-корректирующая: содействие эффективности процессов саморегуляции, самоорганизации, самоконтроля, самосовершенствования, преодоление различных неблагоприятных психических и физических состояний;

4) проектировочно-ориентационная: ориентирование, планирование в процессе жизненного самоопределения, сознательного проектирования, «построения» человеком своей жизни;

5) гармонизирующе-синергетическая: гармонизация внутреннего мира человека, создание целостной непротиворечивости Я-концепции, состояния внутреннего благополучия, обеспечение полноценной духовной и душевной жизни человека, повышение качества жизни, степени удовлетворенности жизнью;

б) продуктивно-порождающая: создание условий для прогресса, обновления индивидуального и общественного бытия во всех сферах жизни человека.

Исследователь Н. И. Исаева рассматривает психологическую культуру как инвариант любого вида профессиональной культуры. Профессиональная культура психолога образования структурируется на профессиональную аутопсихологическую, социально-психологическую и культуру психической деятельности, каждая из которых включает в себя перцептивную культуру, культуру мыслительной деятельности, результатом функционирования которых, в свою очередь, является культура профессиональных знаний, культура ценностей, культура личностного понимания, культура интерпретации и самоинтерпретации, культура рефлексии [5].

По мнению В. В. Семикина, зрелая психологическая культура — «одно из наиболее гармоничных психологических образований», которое является «механизмом эффективной и продуктивной адаптации человека в социуме, доминантой психологического здоровья и фактором качества любой человеческой деятельности, в том числе и образовательной» [6; 7].

В понятие психологической культуры Н. Н. Обозов [8] включает следующие компоненты: понимание и знание себя и других; адекватную самооценку и оценку других людей; саморегулирование личностных состояний и свойств; саморегуляцию деятельности, регулирование отношений с другими людьми.

В свою очередь Е. А. Климов выделяет минимально необходимый уровень развития психологической культуры общества — психологическую грамотность, которая в контексте психологической культуры не сводится к элементарной осведомленности человека о фактах и зависимостях, характеризующих субъективный мир человека, но предполагает некоторую специфическую воспитанность личности и определенный склад, направленность ума.

Примерную программу психологической грамотности, ученый представляет следующим образом:

- душеведческая направленность мышления;
- интерес к стороннему человеку;
- владение элементами психологического познания — наблюдения, беседы, анамнеза, естественного эксперимента, примерно в таких формах, как это встречается у хороших родителей (они способны замечать, боится или не боится ребенок прыгнуть со стула, задумываются над тем, почему одно дитя хочет погладить, а другое — ударить кошку и т. д.) [9].

Психолог В. В. Семикин выделяет в генезисе психологической культуры три основных уровня: психологическую грамотность; психологическую компетентность; собственно психологическую культуру, как развитый механизм личностной саморегуляции, и представляет развернутую структуру психологической культуры третьего уровня. Она включает в себя следующие компоненты:

- когнитивный (некоторая система психологических знаний о людях и о себе, умение применять их на практике, а также определенный уровень развития интеллекта, способность к творчеству);
- рефлексивно-перцептивный (наблюдательность, психологическая проницательность, умение адекватно воспринимать самого себя, других людей, прогнозировать их поведение);
- эмоционально-чувственный (богатство и действенность переживаний, развитая эмпатия, умение сопереживать, способность к идентификации);

- коммуникативный (умение общаться, адекватно воспринимать и передавать информацию);
- регулятивный (самоконтроль, владение собой, умение управлять своим состоянием и своим умом, нравственная саморегуляция);
- подсистема опыта социального взаимодействия (умения и навыки социального взаимодействия: архетипы, установки и стереотипы культурного поведения, совесть) [7, с. 34].

Таким образом, при некоторых отличительных признаках приведенных подходов к определению понятия психологической культуры (в диапазоне и конкретности рассмотрения), их единство заключается в деятельностном подходе при рассмотрении данного феномена.

Мы считаем, что психологическая культура включает в себя два основных компонента, основных блока: один — теоретический или теоретико-концептуальный, второй — практический, или блок собственно психологической деятельности [10; 11]. Первый блок психологической культуры «аккумулирует» результаты теоретической деятельности психологов. Это классические труды в области психологии, представляющие собой корпус психологического самопознания, то, что мы до сих пор узнали о себе. Считается, что психологическая культура — это теория познания человеком самого себя. Но это далеко не все. Составной частью психологической культуры является и то, что называется психологической деятельностью, т. е. деятельностью по психологическому личностному самообслуживанию.

Это та деятельность человека, которую он обращает внутрь самого себя, деятельность, обслуживающая его собственный внутренний мир. Это работа самопознания, связанная с формированием собственных внутренних инстанций. Это труд, сопряженный со способностью преодолевать те или иные внутренние сложности, существующие у человека, и это деятельность, вынесенная за пределы личности, то есть межличностная, которая тоже опосредуется психологической культурой. Можно сказать, что поступок во внутриличностном и межличностном пространстве — это поступок по отношению к самому себе.

Таким образом, в состав психологической культуры входят основные составляющие: блок теоретико-концептуальный и блок, связанный с психологической деятельностью.

Психологическая культура имеет два основных уровня: во-первых, уровень теоретический (концептуальный) — та психология, психотерапия и теория воздействия людей друг на друга, разработанная специалистами и ставшая достоянием науки; во-вторых — доконцептуальная психологическая культура, можно сказать, житейская психологическая культура. Это психологическая культура, которую народ создает до психологов, без психологов и помимо психологов. В этом смысле каждый человек — психолог, и каждый сам себе — психологическая лаборатория.

Психологическая культура существует в нескольких аспектах. Это общая психологическая культура с фоновыми знаниями в области психологии, которые есть у любого человека, и профессионально-психологическая культура педагога, врача, юриста, инженера. Все профессии имеют этот профессионально-психологический слой. Такова, к примеру, педагогическая модель: взгляды учителя на ребенка, содержание его отношения к ребенку, поступки по отношению к ребенку.

Психологическую культуру будущих педагогов можно и нужно развивать в процессе специально организованного обучения в условиях учреждения образования. Причем развитие психологической культуры будет происходить при специальном обучении как переход от низшего, доконцептуального, к высшему, концептуальному уровню. Методика психологического образования включает в себя психологическую предобразованность, личностную вовлеченность, интроспективное проецирование, психотерапевтическое ожидание.

В зависимости от возрастного и жизненного опыта человека, от его индивидуальных характерологических особенностей и актуальных психологических состояний на первый план могут выдвигаться то одни, то другие принципы. Однако в совокупности они всегда в той или иной мере присутствуют, вернее, активно участвуют, влияют на усвоение науки.

Психологическая предобразованность — это сумма, совокупность житейских психологических понятий, представлений, способов и умений, навыков психологической саморегуляции, приемов самовоспитания, а также методов межличностного взаимодействия, которые подрастающий человек приобретает стихийно в процессе социализации.

Принцип личностной вовлеченности вытекает из психологической прединформированности. Преподавателю психологии почти не приходится прилагать специальные усилия, чтобы показать обучающимся жизненную важность своего предмета. Она на первый взгляд самоочевидна. Другое дело, что первичный интерес, который авансируется на первых уроках или лекциях, может уступить место разочарованию при сухом пассивно-информационном, объективистском характере изложения. Кредит доверия окончательно пропадет при столкновении с сухими наукообразными учебниками и пособиями. В то время как психология по внутренней своей сути — такой «предмет», который нельзя «проходить». Ее необходимо прожить в живом общении с преподавателем.

Личностная вовлеченность реализуется в двух активных перцептивно-рефлексивных процессах: интроспективном проецировании и психотерапевтическом ожидании.

Интроспективное проецирование — это процесс соотнесения человеком своих черт, индивидуально-личностных характерологических качеств, эмоциональных переживаний и волевых проявлений, особенностей познавательной деятельности, иными словами, всех обсуждаемых параметров индивидуальности с эталонно-нормативными описаниями, которые содержатся в уроках, лекциях, книгах. Личность как бы идентифицирует себя с тем усреднено-статистическим образом человека и его вариациями, которые возникают на страницах психологических пособий или устно воссоздаются преподавателем психологии.

Психотерапевтическое ожидание связано с надеждой получить, наконец, ответ на такие вопросы, которые, по мнению ученика, находятся в компетенции психолога. Это одна из наиболее характерных особенностей восприятия психологической информации. Содержание этих ожиданий зависит от возраста учащихся и характерных индивидуальных особенностей их внутренней жизни. Преподаватель психологии выступает для ученика в роли психолога-консультанта и психотерапевта.

**Заключение.** Принципы формирования психологической культуры и принципы восприятия и усвоения психологической информации позволяют построить достаточно эффективную методику психологического образования педагогов, которым предстоит работать с одаренными детьми, включающую психологическую

предобразованность, личностную вовлеченность, интроспективное проецирование, психотерапевтическое ожидание.

Содержание психологического образования, его формы и методы на каждом возрастном этапе должны ориентироваться на социальную ситуацию развития ребенка, ведущую деятельность, возрастную сензитивность и зону ближайшего развития его познавательной и личностной сфер, его индивидуальность.

Как бы ни был одарен ребенок, он нуждается в заботливых и психологически грамотных взрослых, которые позволят проявиться его способностям. Одаренные дети нередко испытывают трудности в общении как со сверстниками, так и взрослыми (родителями, педагогами) в силу своей необычности. Якуб Колаас писал о талантливом мальчике Симоне Музыке: «Тым нялюбы, што адметны». Задача педагога — способствовать раскрытию талантов не только в сфере их основных увлечений, но и в отношениях с окружающими, способствовать развитию культуры личности.

В контексте рассматриваемой проблемы нельзя не согласиться с высказыванием выдающегося пианиста и педагога Г. Нейгауза: «Гениев и таланты создавать нельзя, но можно создать культуру, и чем она шире и демократичнее, тем легче произрастают таланты и гении».

#### Список цитируемых источников

1. *Бачинин, В. А.* Психология. Энциклопедический словарь / В. А. Бачинин. — СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2005. — 271 с.
2. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. — М. : Когито-Центр, 2011. — 600 с.
3. *Колмогорова, Л. С.* Диагностика психологической культуры школьников / Л. С. Колмогорова. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 360 с.
4. *Мотков, О. И.* Психология самопознания личности / О. И. Мотков. — М. : Треугольник, 1993. — 97 с.
5. *Исаева, Н. И.* Развитие профессиональной культуры психолога образования : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Н. И. Исаева. — Белгород, 2002. — 487 с.
6. *Семикин, В. В.* Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагога / В. В. Семикин // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2003. — № 3(6). — Психолого-педагогические науки (педагогика, психология, теория и методика обучения). — С. 124—132.
7. *Семикин, В. В.* Психологическая культура и образование / В. В. Семикин // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2002. — № 2(3). — Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). — С. 26—36.

8. *Обозов, Н. Н.* Психологическая культура отношений / Н. Н. Обозов. — СПб. : Облик, 2001. — 40 с.

9. *Климов, Е. А.* Введение в психологию труда / Е. А. Климов — М. : Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. — 350 с.

10. *Коломинский, Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : учеб. пособие / Я. Л. Коломинский. — 3-е изд. — Минск : ТетраСистемс, 2001. — 432 с.

11. *Коломинский, Я. Л.* Психология: поэзия и проза преподавания / Я. Л. Коломинский. — Смоленск : Ноопресс, 2013. — 293 с.

Материал поступил в редколлегию 14.05.2017

УДК 159.9.075

**С. И. Коптева**

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

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПЕРФЕКЦИОНИЗМА В РАННЕЙ ЮНОСТИ**

В статье представлены существенные характеристики мотивации учебной деятельности и перфекционизма как личностного свойства. Приведена дифференциация перфекционизма на здоровый и патологический, систематизированы признаки невротического перфекционизма. Представлены результаты исследования учебной мотивации и перфекционизма в раннем юношеском возрасте. Описаны особенности мотивации учения старшеклассников, обладающих перфекционизмом, ориентированным на себя, на других людей, и социально предписанным перфекционизмом.

**Ключевые слова:** мотивация учебной деятельности; перфекционизм; старшеклассники.

Библиогр.: 6 назв.

**S. I. Kopteva**

*Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus*

## **INTERDEPENDENCE OF MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY AND PERFECTIONISM IN THE EARLY YOUTH**

The article presents the essential characteristics of motivation of educational activity and perfectionism as a personal property. The differentiation of perfectionism into healthy and pathological is given, signs of neurotic perfectionism are systematized. The

---

© Коптева С. И., 2018

results of the study of educational motivation and perfectionism in early adolescence are presented. The features of the motivation of the teaching of senior pupils who have perfectionism oriented toward themselves, on other people, and socially prescribed perfectionism are described.

**Key words:** motivation of educational activity; perfectionism; students of high school.  
Ref.: 6 titles.

**Введение.** В психологических периодизациях Д. Б. Эльконина и А. Н. Леонтьева ведущей деятельностью в юности признается учебно-профессиональная. Несмотря на то, что во многих случаях юноша продолжает оставаться школьником, учебная деятельность в старших классах должна приобрести новую направленность и новое содержание, ориентированное на будущее. Речь может идти об избирательном отношении к некоторым учебным предметам, связанным с планируемой профессиональной деятельностью и необходимым для поступления в учреждение высшего образования, о посещении подготовительных курсов, о включении в реальную трудовую деятельность в пробных формах [1, с. 161].

Успех учебной деятельности во многом зависит от ее мотивации — системы внутренних и внешних факторов, побуждающих учиться. В качестве таких побуждающих факторов могут выступать различные составляющие — потребности обучающегося, вкладываемый им в обучение личностный смысл, пример окружающих, система подкреплений и наказаний.

Вследствие этого актуальной является проблема развития мотивации учебно-профессиональной деятельности учащихся старшего школьного или раннего юношеского возраста.

**Основная часть.** Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов: 1) самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; 2) организацией образовательного процесса; 3) субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т. д.); 4) субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу; 5) спецификой учебного предмета.

К числу субъективных факторов мотивации учения старшеклассников можно отнести личностные свойства, например перфекционизм. В последние десятилетия феномен перфекционизма стал предметом многочисленных психологических исследований (Н. Г. Гаранян, А. А. Золотарева, П. Хьюитт и Г. Флетт, Т. Ю. Юдеева). Перфекционизм у подростков изучали С. В. Воликова и А. Б. Холмогорова, И. И. Грачева и др. На современном этапе развития психологической науки используют дифференцированный подход к изучению перфекционизма, который заключается в исследовании неоднозначного влияния различных видов и типов перфекционизма на развитие личности.

Перфекционисты устанавливают для себя очень высокие стандарты. Перфекционизм как обостренное стремление человека к совершенству собственной личности и результатов своей деятельности в обыденной жизни рассматривается как ценное личностное качество и отождествляется с сильной мотивацией достижения.

Согласно П. Хьюитту и Дж. Флетту, перфекционизм — это стремление быть совершенным, безупречным во всем [2].

Канадские исследователи, возглавляемые П. Хьюиттом и Дж. Флеттом, выдвинули альтернативное представление о структуре перфекционизма, включающее 4 параметра:

– Я-адресованный перфекционизм — широкий личностный стиль, в котором сосуществуют аффективные, поведенческие и мотивационные компоненты. Включает изнурительно высокие стандарты, постоянное самооценивание и цензурирование собственного поведения, а также мотив стремления к совершенству, варьирующий по интенсивности у разных людей;

– перфекционизм, адресованный к другим людям, — убеждения и ожидания относительно способностей других людей. Этот вид перфекционизма предполагает нереалистичные стандарты для значимых людей из близкого окружения, ожидание людского совершенства и постоянное оценивание других. Он порождает частые обвинения в адрес других людей, дефицит доверия и чувство враждебности по отношению к людям;

– перфекционизм, адресованный к миру в целом, — убежденность в том, что в мире все должно быть точно, аккуратно, правильно, причем все человеческие и общемировые проблемы должны получать правильное и своевременное решение;

– социально предписываемый перфекционизм — отражает потребность соответствовать стандартам и ожиданиям значимых других. Этот параметр перфекционизма иллюстрирует субъективное убеждение в том, что другие люди нереалистичны в своих ожиданиях, склонны очень строго оценивать и оказывать давление на индивида с целью заставить быть совершенным. Наряду с этим индивид убежден в собственной неспособности угодить другим людям.

Вместе с тем перфекционизм может принимать патологическую форму. Для обозначения нездорового перфекционизма ученые оперируют терминами «невротический перфекционизм» (А. А. Золотарева, Д. Хамачек), «дезадаптивный перфекционизм» (О. П. Кашина, А. Б. Холмогорова и Н. Г. Гаранян). Признаками невротического перфекционизма выступают: переживание страха неудачи, неспособность испытывать удовлетворение от работы, неуспех вызывает чрезмерную самокритику, концентрация внимания не на собственных ресурсах, а на стремлении избежать ошибки, чрезмерное переживание тревоги, стыда и вины, нереалистично высокие ожидания от себя, убежденность в необходимости достижения совершенства [3—6]. Патологический перфекционизм может выступать фактором развития мотивации избегания неудач в учебно-профессиональной деятельности.

Рассматривая перфекционизм в качестве «дисфункциональной личностной черты», Т. Ю. Юдева отмечает, что перфекционизм имеет сложную психологическую структуру, включающую высокие стандарты деятельности и притязания, параметры когнитивных искажений: восприятие других людей как делегирующих высокие ожидания, постоянное сравнение себя с окружающими (персонализация, «жизнь в режиме сравнения»), дихотомическую оценку результата деятельности и ее планирование по принципу «все или ничего» (поляризованное мышление), селективное информирование о собственных неудачах и ошибках (негативное селективное информирование) [6].

В целях выявления мотивации учебно-профессиональной деятельности у старшеклассников-перфекционистов нами было проведено исследование на базе учреждений общего среднего образования г. Минска. Выборка исследования представлена 60 учащимися 10—11 классов.

Методики исследования — «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта (адаптация И. Грачевой), «Методика для

диагностики учебной мотивации» (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой).

Для большинства старшеклассников (48%) характерен низкий уровень развития перфекционизма, для 32% — средний и для 20% — высокий.

Высокий уровень перфекционизма, ориентированного на себя, выявлен у 18,3% старшеклассников. Им свойственно предъявлять чрезвычайно высокие требования к себе. Средний уровень у перфекционизма, ориентированного на себя, диагностирован у 38,3% учащихся, а низкий — у 26,7% испытуемых.

Высокий уровень перфекционизма, ориентированного на других людей, диагностирован у 11,7% старшеклассников. Они склонны предъявлять чрезмерно высокие требования к другим людям. Низкий и средний уровни выявлены у 38,3% и 33,3% соответственно.

Высокий уровень социально предписанного перфекционизма характерен для 23,3% старшеклассников. Они склонны считать, что другие люди предъявляют к ним чрезмерно высокие и нереалистичные требования. Низкий и средний уровни определены у 36,7% и 23,3% испытуемых.

По результатам методики «диагностики учебной мотивации» (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой) построена иерархия мотивации учебно-профессиональной деятельности старшеклассников:

– коммуникативные мотивы учебной деятельности (58,3%): мотив общения, сотрудничества, взаимодействия. Интерес к учению детерминирован осознанием того, что расширение кругозора делает человека интересным собеседником и позволяет себя более уверенно чувствовать в межличностных отношениях, завоевывать уважение других людей;

– высокий уровень мотивов избегания неудачи (35%): предпочитают виды деятельности, сопряженные с низким риском неудачи. Старшеклассников к учебной деятельности побуждает страх оказаться в числе неуспевающих учащихся, осуждения и наказания за ошибки в учении, потерять собственный социальный статус и репутацию;

– мотивы престижа учебной деятельности (46,7%) — стремление выделиться среди сверстников достижениями в учебной деятельности, иметь диплом с отличием, добиться одобрения родителей, педагогов и одноклассников;

– профессиональные мотивы (46,7%): интерес к изучению будущей профессиональной деятельности;

– мотивы творческой самореализации (60%): к учебной деятельности старшеклассников стимулирует возможность постижения чего-то нового и необычного;

– учебно-познавательные мотивы (40%): интерес к различным вариативным способам решения задач и знаниям в целом, потребность в интеллектуальной активности; ориентация на усвоение способов добывания знаний, приемов самостоятельного приобретения знаний.

Выявление взаимосвязи между выраженностью различных видов перфекционизма и сформированностью мотивов учебно-профессиональной деятельности осуществлялось посредством вычисления коэффициента корреляции Спирмена.

Установлена значимая обратная взаимосвязь между мотивацией избегания неудач и перфекционизмом, ориентированным на себя ( $r = -0,36, p = 0,01$ ). Для старшеклассников, склонных предъявлять к себе завышенные и нереалистичные требования, усиленно исследовать себя, склонных к чрезмерной самокритике, которые делают невозможным принятие собственных изъянов, недостатков и неудач, характерно стремление качественно реализовывать учебно-профессиональную деятельность из страха порицания, наказания и неуспеха. Они склонны к переоценке своих успехов в свете неудач, что, очевидно, объясняется эффектом контроля ожиданий. При выполнении заданий проблемного характера, в условиях дефицита времени результативность учебной деятельности у них ухудшается. Мотивация избегания неудачи побуждает старшеклассников с высоким уровнем личностно ориентированного перфекционизма ограничивать свою инициативу в учебно-профессиональной деятельности. Для них учебная деятельность носит в некоторой степени вынужденный характер.

Старшеклассники, обладающие высоким уровнем перфекционизма, ориентированного на себя, отличаются высоким уровнем развития профессиональных мотивов учебной деятельности ( $r = 0,27, p = 0,04$ ). К учебной деятельности их стимулирует стремление стать высококвалифицированными специалистами в будущем, беспокойство о своем профессиональном будущем. Они осознают свою ответственность за полноценное включение в учебно-

профессиональную деятельность и дальнейший успех в поступлении в учреждения высшего образования.

Вместе с тем, чем выше уровень перфекционизма, ориентированного на себя, тем в меньшей степени мотивирует старшекласников к учебной деятельности возможность освоения новых, вариативных способов решения задач, а также возможность расширения своих знаний в целом ( $r = -0,22$ ,  $p = 0,09$ ). Однако старшекласники, обладающие высоким уровнем социально-предписанного перфекционизма, отличаются обратным отношением к учебно-познавательным мотивам ( $r = 0,33$ ,  $p = 0,01$ ). Возможность расширить способы учения и свой кругозор выступает для данных старшекласников мощным мотиватором. Это может быть обусловлено тем, что, в их представлении, педагоги, родители и однокласники ожидают от них максимально высоких показателей в учебной деятельности. Стремление соответствовать ожиданиям значимых других стимулирует старшекласников прилагать усилия в учебной деятельности.

**Заключение.** У старшекласников приоритетные позиции в системе мотивов учебной деятельности занимают внешние мотивы. Внутренняя мотивация учебной деятельности для современных старшекласников является наименее значимым стимулом.

Прежде всего, у старшекласников выражен социально-предписанный перфекционизм, в наименьшей степени — перфекционизм, ориентированный на других. Старшекласники выдвигают нереалистичные стандарты для значимых людей из близкого окружения, ожидая от них совершенства и постоянно оценивая их. Они часто обвиняют других людей, проявляют дефицит доверия и враждебность. Вместе с этим им свойственна потребность соответствовать стандартам и ожиданиям значимых других. Они убеждены в том, что другие люди нереалистичны в своих ожиданиях, склонны очень строго оценивать и оказывать давление на индивида с целью заставить быть совершенным. При этом они убеждены в собственной неспособности угодить другим людям.

Перфекционизм, ориентированный на других, не является фактором, однозначно определяющим определенный вид учебных мотивов старшекласников. В наибольшей степени поддается проектированию учебная мотивация старшекласников, обладающих перфекционизмом, ориентированным на себя.

### Список цитируемых источников

1. *Маркова, А. К.* Формирование мотивации учения : кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. — М. : Просвещение, 1990. — 193 с.
2. *Hewitt, P.* Perfectionism traits and perfectionistic self-presentation in eating disorder attitudes, characteristics, and symptoms / P. Hewitt, G. Flett, E. Ediger // *International Journal of Eating Disorders.* — 1995. — Vol. 18, № 4. — P. 317—326.
3. *Гаранян, Н. Г.* Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) / Н. Г. Гаранян // *Терапия психических расстройств.* — 2006. — № 1. — С. 23—31.
4. *Золотарева, А. А.* Диагностика индивидуальных различий перфекционизма личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / А. А. Золотарева. — М., 2012. — 25 с.
5. *Тарханова, П. М.* Физический перфекционизм как фактор эмоциональной дезадаптации у современной молодежи : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / П. М. Тарханова. — М., 2014. — 26 с.
6. *Юдеева, Т. Ю.* Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств : автореф. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Т. Ю. Юдеева. — М., 2007. — 25 с.

Материал поступил в редколлегию 22.05.2017

УДК 376.742

**Е. Л. Котько, Д. В. Косая**

*Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь*

## **МЕЖЭТНИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ФУНДАМЕНТ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Статья посвящена рассмотрению проблемы формирования межэтнической толерантности в современном образовательном пространстве. Раскрыта сущность феномена «толерантность». Предложены пути расширения и углубления у студентов знаний об межэтнических взаимоотношениях. Описаны результаты эмпирического исследования особенностей межэтнических отношений студентов.

**Ключевые слова:** межэтническая толерантность; межличностные отношения; студенты; толерантность.

Библиогр.: 7 назв.

---

© Котько Е. Л., Косая Д. В., 2018

## **ETHNIC TOLERANCE AS A FOUNDATION OF INTER-LINK RELATIONS IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE**

The article is devoted to the problem of the formation of interethnic tolerance in the modern educational space. The essence of the phenomenon of “tolerance” is revealed. Proposed the ways to expand and deepen students’ knowledge about interethnic relationships are revealed. The results of an empirical study of the peculiarities of interethnic relations of students are described.

**Key words:** interethnic tolerance; interpersonal relationships; students; tolerance.  
Ref.: 7 titles.

**Введение.** Усиление интеграционных процессов в международных отношениях (миграционные процессы, программы академической мобильности студентов) актуализирует проблему конструктивного построения межэтнических отношений. Межэтнические отношения — субъективно переживаемые отношения между людьми разных национальностей, между этническими общностями. Они проявляются в установках и ориентациях на межэтнические контакты в разных сферах взаимодействия, в национальных стереотипах, в настроениях и поведении, в поступках людей и конкретных этнических общностей. Учитывая существующие культурные различия, важно осуществлять деятельность превентивной направленности — находить и внедрять эффективные методы воспитания толерантности среди молодежи.

**Основная часть.** Понятие толерантности раскрыто в «Декларации принципов терпимости» — международном документе, принятом ООН в 1995 году. В нем подчеркивается, что «толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантности способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений. Толерантность — единство в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность — это то, что делает возможным достижение мира и ведёт от культуры войны к культуре мира. Толерантность — это не уступка, снисхождение

или потворство, а, прежде всего, активное отношение к действительности, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека» [1, с. 7].

В социальном контексте толерантность — это готовность человека позволить другим людям выбирать себе стиль жизни и поведения при отсутствии отрицательных проявлений: агрессивности, насилия, хулиганских действий, поступков [2]. В «Социологическом энциклопедическом словаре толерантность трактуется как терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, идеям, верованиям [3], выносливость по отношению к неблагоприятным эмоциональным факторам [4].

Понятие «толерантность» активно используется в психологии и рассматривается как личностное образование (А. М. Байбаков, Е. Г. Виноградова, Д. В. Зиновьев, О. А. Овсянникова, О. Б. Скрябина, Г. У. Солдатова), включающее в себя адекватную самооценку; знание себя, признание других; ответственность за свои поступки; чувство юмора; расположенность к другим; самообладание; терпение; способность к рефлексии; отсутствие тревожности; высокий уровень общительности; умение выражать свое несогласие, аргументировать отказ от сотрудничества; отсутствие стереотипов, предрассудков [5].

Проведя сравнительный анализ подходов к пониманию толерантности, О. А. Чебыкина отмечает, что феноменология толерантности может быть описана по схеме аттитюда: когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Психолог подчеркивает, что многие авторы отмечают необходимость введения четвертого компонента: мотивационно-ценностного, поскольку рассматривают толерантность как ценность, которая принимается субъектом и мотивирует взаимодействие [4].

Межэтническая толерантность — психологическая готовность к терпимости во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культуры (Е. П. Непочатых); терпимость к инакомыслящим (Ю. Г. Волков) [6].

Важно отметить, что особое внимание обращается на воспитание толерантности в юношеском возрасте, так как именно в этот период начинает появляться интерес к вопросам культурной принадлежности. В этом возрасте продолжают складываться основы социального поведения личности, которые включают в себя

способность к сопереживанию или конфликтность, позитивное или негативное отношение к другим людям. Наряду с этим задачей современного учебного заведения является не только воспитание личности, имеющей определенный багаж знаний, умений и навыков, но и людей, обладающих толерантностью как одной из основ жизненной позиции [7, с. 155].

«Наиболее эффективное средство предупреждения нетерпимости, — подчёркивается в декларации, — воспитание. Воспитание в духе толерантности начинается с обучения людей тому, в чём заключаются их общие права и свободы, чтобы обеспечить осуществление этих прав и укрепить стремление к защите прав других. Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве неотложной важнейшей задачи. Оно должно способствовать формированию у молодёжи навыков независимого мышления, критического осмысления в выработке суждений, основанных на моральных ценностях» [1, с. 7].

Вследствие этого возрастает необходимость формирования у студентов готовности к принятию другого человека как значимого и равного, готовности критически относиться к собственным взглядам.

Позитивное понимание толерантности достигается через осознание ее противоположности — интолерантности (нетерпимости). Нетерпимость заключается в убеждении, что чья-то система взглядов, образ жизни стоят выше остальных. Интолерантность — это непринятие другого человека за то, что он выглядит, думает либо поступает иначе.

Личность современного специалиста должна быть ориентирована на межнациональное сотрудничество и бесконфликтное взаимодействие. Сформированная межэтническая толерантность будет помогать находить пути разрешения всевозможных проблем в сфере общественных коммуникаций, с которыми так или иначе выпускник вуза будет сталкиваться в процессе взаимоотношений с представителями различных национальностей.

Следует отметить, что вхождение Республики Беларусь в Болонский процесс является одной из причин выбора иностранными студентами белорусских учреждений высшего образования как места обучения. Беларусь, как и все страны, входящие в Болонский процесс, гарантирует студентам мобильность в обучении, обмен

международным опытом, а также повышение качества высшего образования. Созданы все условия для обучения иностранных студентов: функционируют курсы русского языка, гарантировано обеспечение жильём, белорусы — толерантный народ, что важно для безопасности студентов из других стран. Обратим внимание на наличие русских школ в странах Востока, где обучается большое количество молодежи. В связи с наличием подобного рода школ иностранным студентам легче адаптироваться к новому месту обучения, где главным языком является русский.

Барановичский государственный университет, как и любое другое учреждение высшего образования (УВО) страны, имеет свою систему поликультурного воспитания, где учитывается уровень развития молодежных организаций, специфика образовательной среды, готовность профессорско-преподавательского состава к осуществлению многонационального воспитания.

В целях исследования проблемы формирования межэтнической толерантности было проведено анкетирование. Вопросы анкеты были ориентированы на выяснение представлений белорусских и иностранных студентов о специфике их межэтнических взаимоотношений в образовательном процессе. В анкету были включены вопросы как закрытого (с вариантами ответов), так и открытого характера. По каждому вопросу студенты могли формулировать собственный вариант ответа.

Выборку исследования составили 60 студентов. Из них 30 студентов-белорусов и 30 иностранных студентов.

Установлено, что большинство студентов положительно относятся к представителям других рас и национальностей (54%), нейтральное отношение выявлено у 33% студентов, на отрицательное отношение к представителям других национальностей, их неприятие указали 13% студентов.

Считают, что может возникнуть неприязнь в отношении других иностранных студентов у обучающихся УВО, 59% иностранных студентов. Третья часть опрошенных иностранных студентов отметили, что неприязнь может возникнуть только в отношении к ним (31%). Признали однозначно позитивное отношение к себе как к представителю другой национальности 10% студентов. Они же убеждены, что студенты белорусских УВО всегда будут конструктивно относиться к обучающимся, являющимся представителями других культур.

Вместе с тем белорусские студенты не против взаимодействия со студентами-иностранцами. Считают возможной настоящую дружбу с ними 93% белорусов. Это иллюстрирует позитивное восприятие иностранных студентов как личности.

С другой стороны, студенты-белорусы все же стремятся отделиться от иностранных сокурсников и в профессиональной, и в бытовой сферах. В частности, 85% студентов-белорусов указали, что относятся негативно к проживанию с соседом-иностранцем в общежитии. На наш взгляд, это может быть детерминировано отсутствием глубоких и верных представлений об особенностях иных национальных культур и обращением преимущественно к существующим в общественном сознании этнонациональных стереотипов. Это отражает необходимость организации воспитательных мероприятий, нацеленных на ознакомление студентов с особенностями организации быта, культурными ценностями и традициями студентов — представителей иных национальностей.

Не желают рассматривать студента-иностранца своим коллегой 63% опрошенных студентов. Вероятно, это может быть сопряжено с тем, что иностранные студенты отдают предпочтение общению с представителями своей культуры. Данный факт отмечают 97% студентов. Для гармонизации межэтнической атмосферы и создания необходимых кросс-культурных отношений следует обогатить содержание предметов новым учебным материалом, отражающим культурное достояние, традиции, быт каждого народа.

Целесообразным является введение курса этнопсихологии с целью осознания и принятия студентами инаковости представителей другой культуры.

Показательно, что 67% студентов, представителей Туркменистана, подчеркнули, что белорусские студенты демонстрируют доброжелательность в отношении к ним. Поведение белорусских студентов они описали как «располагающее». Удовлетворительным считают поведение белорусских студентов в отношении иностранных сокурсников 23% студентов-туркмен.

Как известно, проблема межкультурной коммуникации — это не языковая проблема, хотя владение иностранным языком — важный фактор межличностного понимания белорусских и иностранных студентов. Языковой барьер может выступать одной из основных причин дистанцирования в межличностных отношениях белорусских и иностранных студентов.

Таким образом, очевидна необходимость формирования у студентов межэтнической толерантности, которая предполагает не смирение и безразличие к культурным особенностям поведения студентов-иностранцев, а их принятие.

**Заключение.** Общение студентов-иностранцев со своими соотечественниками превышает интерес общения с белорусскими студентами. Тем не менее, можно заметить достаточно лояльное и дружеское отношение к иностранцам, готовность белорусских студентов к установлению с ними дружеских отношений

Для расширения и углубления у студентов знаний об межэтнических взаимоотношениях в университетах должны организовываться различные мероприятия: беседы о воспитании людей разных национальностей, об уважительном отношении к той или иной нации, к примеру, беседы на темы: «В чем проявляется культура межнациональных отношений?», «Возможна ли дружба между представителями различных национальностей?», «Мое отношение к представителям других национальностей» и т. д.; различного рода дискуссии, открытые диалоги и пресс-конференции, беседы в формате круглого стола.

#### Список цитируемых источников

1. Декларация принципов терпимости. — Париж, 1995. — С. 7—9.
2. *Даль, В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / под ред. И. А. Бодуэна де Куртене. — Т. 4. — М., 1994.
3. *Капустина, Н. Г.* Психологические особенности формирования толерантности в структуре этического мировоззрения на ранних этапах онтогенеза : монография / Н. Г. Капустина. — Шадринск : Шадр. Дом Печати, 2008. — 227 с.
4. *Чебыкина, О. А.* Системный анализ подходов к понятию «толерантность» [Электронный ресурс] / О. А. Чебыкина // Психолого-педагогические исследования. — 2012. — № 2. — Режим доступа: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n2/53615.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53615.shtml). — Дата доступа: 18.04.2017.
5. *Ищенко, Ю. А.* Толерантность как философско-мировоззренческая проблема / Ю. А. Ищенко // Философская и социологическая мысль. — 1990. — № 4.
6. *Непочатых, Е. П.* Социально-психологические аспекты формирования этнической толерантности учащихся городской школы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. П. Непочатых ; Кур. гос. ун-т. — Курск, 2004. — 21 с.
7. *Ткачев, З. Н.* Формирование межкультурной толерантности как тенденция развития современного образования / З. Н. Ткачев, М. А. Голобоков // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. — 2012. — № 2. — С. 150—157.

Материал поступил в редколлегию 25.04.2017

**Е. Н. Лисова**

*Воронежский государственный университет, Воронеж, Российская Федерация*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ ВИКТИМНОСТИ**

Статья посвящена актуализации вопросов психологической профилактики террористической виктимности. В ней раскрываются аспекты изученности этого феномена в научной литературе, а также предлагаются условия, принципы и ориентиры по ее организации.

**Ключевые слова:** виктимность террористическая; психологическая профилактика.

Табл. 2. Библиогр.: 12 назв.

**E. N. Lisova**

*Voronezh State University, Voronezh, Russian Federation*

## **PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF TERRORISTIC VICTIMITY**

The article is devoted to the actualization of questions of psychological prevention of terrorist victimization. It reveals aspects of the study of this phenomenon in the scientific literature, and also offers conditions, principles and guidelines for its organization.

**Key words:** terrorism victimnost; psychological prevention.

Table 2. Ref.: 12 titles.

**Введение.** В условиях постоянного повышения числа жертв террористической деятельности [1, с. 177], а также установленного факта, что это неблагоприятные эффекты выходят далеко за пределы непосредственной виктимизации [1, с. 180], актуально рассмотрение вопроса о психологической профилактике террористической виктимности.

Как отмечают В. А. Соснин и Т. А. Нестик, «оглядываясь на путь, пройденный психологией терроризма, можно заметить, что она развивалась в направлении все большего учета социального

контекста при объяснении действий террориста. На место представлений о террористах как патологических личностях постепенно пришло понимание значимости межличностных и межгрупповых отношений, в которые сегодня включены те, кто завтра станет жертвой теракта» [1, с. 212].

Это делает востребованной практику психопрофилактики террористической виктимности как предупреждения возможного неблагополучия [2, с. 51], т. е. ее проявления и развития. И здесь основной сложностью выступает вероятная неохваченность определенных сфер и институтов социума такой деятельностью, отсутствием психологической составляющей в предупреждении проявления террористической виктимности, заменой в лучшем случае ее лишь организационными условиями.

**Основная часть.** Научная новизна состоит в том, что в специальной литературе фрагментарно раскрывается понятие «террористическая виктимность» (К. В. Вишневицкий, П. А. Кабанов, С. И. Корсун, И. В. Макарова, D. Canetti-Nisim, G. Mesch, A. Pedahzur, A. P. Schmid, M. Slone, A. Shosbani). Что касается психопрофилактики, то она изучается главным образом относительно деятельности террористов на основе сведений об их личностных особенностях и субъективной картины социального мира [1, с. 121; 3, с. 38], а также в аспекте преодоления посттравматического стрессового расстройства у жертв [1, с. 177]. Более того, вопрос о виктимологической профилактике преступлений, в том числе террористической направленности, ограничен юридической областью (Д. В. Алымов, Т. П. Будякова и др.) [4]. Анализ возможностей и содержания психопрофилактики террористической виктимности в этой связи не является глубоко изученным и требует анализа с учетом социально-психологической составляющей терроризма, определенного соответствия между социально-психологическими процессами как его потенциальной базой и индивидуальными особенностями отдельных лиц, имеющих к нему отношение, в том числе пострадавших.

Цель исследования — выявить сущность и содержание психологической профилактики террористической виктимности.

Задачи исследования: установить изученность в науке психологической профилактики террористической виктимности; предложить условия, принципы и ориентиры по ее организации.

Методы исследования представлены теоретическим и библиометрическим анализом специальной литературы, посвященной проблематике терроризма, — философской, психологической, юридической, социологической, педагогической, культурологической, экономической, а также методом моделирования. В процессе библиометрического анализа рассматривались русскоязычные исследования за последние 10 лет, представленные в открытом доступе в Электронной библиотеке научных публикаций eLIBRARY.RU.

Полученные в исследовании результаты представлены в таблицах 1 и 2. Как видим, психологическая составляющая данного вопроса является неразработанной. При этом представителями непсихологических наук, в особенности юриспруденцией, предлагается больше всего подходов к данной проблеме. В социологии тоже этот вопрос не рассматривается, но представители смежной области — педагогики — в последнее время заинтересовались им. Вообще именно в последние 5 лет отмечается рост исследований в данной области.

Т а б л и ц а 1 — Представленность проблематики профилактики терроризма в научной литературе за 2006—2016 годы

Наука	Год											
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2006—2016
Философия	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
Психология	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0
Юриспруденция	1	—	—	1	1	—	2	—	2	—	3	10
Социология	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0
Педагогика	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3
Культурология	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Экономика	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1
Итого	1	1	0	1	1	0	2	1	3	0	6	16

Т а б л и ц а 2 — Предлагаемые методы профилактики терроризма в научной литературе за 2006—2016 годы

Методы	Год											
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2006—2016
Правовые (административные и уголовные)	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	2
Информационно-просветительский	—	—	—	—	1	—	—	—	1	—	1	3
Психологический (диагностика и тренинги)	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
Социальная работа (государственные, общественные и социокультурные мероприятия)	—	1	—	1	—	—	1	—	—	—	—	3
Комплексный (включая психологические)	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	2
Итого	0	1	0	1	2	0	1	1	2	0	3	11

В качестве методов профилактики терроризма в целом и террористической виктимности в частности предлагаются преимущественно информационно-просветительские и социальные, реже правовые и комплексные, включая психологические. Собственно психологические методы сами по себе представлены достаточно редко. Более того, вне зависимости от методов, они преимущественно адресованы предупреждению первичных или повторных преступлений террористов, а не на работу с потенциальными жертвами. Этот вопрос анализируется в основном в контексте виктимологии преступлений в юриспруденции и то с использованием непсихологической методологии.

Мы обнаружили в литературе утверждение о необходимости профилактики террористической виктимности и работы именно перед данными событиями, заблаговременно преимущественно информационно-просветительским путем, а также сведением психопрофилактики лишь к снижению неблагоприятных событий после

психотравмы от теракта [5, с. 44; 6, с. 5; 7, с. 155]. Получается, что представление о ней является однобоким, что, вероятно, обусловлено неполным представлением о специфических условиях ее проведения.

В специальной литературе поддержание региональной социокультурной идентичности утверждается как базовое условие профилактики террористической виктимности [8, с. 172]. В качестве еще одного важного условия возможно выделить необходимость дифференцированного убеждения населения (Д. В. Ривман) по его разным группам с учетом их специфики (И. Г. Абдулмуслимова, Х. А. Ибрагимова).

С нашей точки зрения, целесообразным представляется обучение населения авиктимному поведению, охват всех сфер жизни человека — бытовой, досуговой, учебной, профессиональной, семейной, общественной. Это базируется на представлениях о сущности специальной виктимологической профилактики, о влиянии семьи на формирование виктимности от терроризма, о том, что образование, как и род занятости, может вести к увеличению или снижению рисков виктимизации [1, с. 60].

Психопрофилактика террористической виктимности должна базироваться на принципах полной информированности о поведении заложников и пострадавших от терактов, сочетании групповой тренинговой работы и массовых учений в моделируемых условиях, сверхнормативной активности в посильной взаимопомощи друг другу.

В Российской Федерации принята «Концепция противодействия терроризму», в 12-м пункте которой утверждается о необходимости проведения профилактики в этом направлении [9]. Данная функция возложена на органы государственной власти, местного самоуправления и общественные организации. Но помимо макроуровня организации профилактических мероприятий должен быть затронут комплексно и микроуровень, так как установлено, что семья может быть и фактором профилактики, так и фактором риска виктимного поведения в ситуации террористической угрозы [10, с. 35].

По адресатам профилактика может реализовываться с элитой, молодежью, с мужчинами и женщинами дифференцированно [11, с. 177]. Особое внимание также следует уделять амнистированным, выходцам из мусульманских стран, лицам, отбывающим уголовное наказание по статье за террористическую деятельность

[11, с. 371]. Психопрофилактика может обеспечиваться ресурсами специализированных сайтов и блогов, предлагающих обсуждение вопросов противодействия терроризму [11, с. 338].

По содержанию такая профилактика может учитывать предрасположенность стать жертвой террористической деятельности, восприятие себя как жертвы, обеспечивать формирование моделей безопасного авиктимного поведения, а также навыков прогнозирования возникновения виктимогенных ситуаций и их избегания [12, с. 44].

Помимо этого должен быть разработан комплекс мероприятий в зависимости от вероятных состояний жертв терактов и, соответственно, подготовки к реагированию на них, оказанию поддержки другим людям, оказавшимся в условиях теракта.

Вариативность поведения представителей разного пола, уровня образования, интеллекта, благосостояния, на наш взгляд, обуславливает необходимость составления индивидуальной карты риска террористической виктимности и моделирования поведения с учетом предрасположенности к возникновению тех или иных экстремальных состояний.

**Заключение.** В научной литературе психологическая составляющая профилактики террористической виктимности является неразработанной при росте исследований в данной области в последние годы. Более того, собственно психологические методы сами по себе представлены достаточно редко, да и то преимущественно адресованы предупреждению первичных или повторных преступлений террористов, а не их жертвам.

Представление о психопрофилактике террористической виктимности является у ученых неполным, так как основной формой психопрофилактики обозначается информационно-просветительская форма, а сама психопрофилактика сводится к снижению неблагоприятных событий после психотравмы от теракта.

Для психопрофилактики террористической виктимности требуется создание следующих условий: поддержание социокультурной идентичности, убеждение и обучение населения авиктимному поведению, охват всех сфер жизни человека. Она должна базироваться на принципах полной информированности о поведении заложников и пострадавших от терактов, сочетания групповой тренинговой работы

и массовых учений в моделируемых условиях, сверхнормативной активности в посильной взаимопомощи друг другу, достижения социальной компетентности участников как результата такой работы.

По содержанию такая профилактика может учитывать предрасположенность стать жертвой террористической деятельности, восприятие себя как жертвы, обеспечивать формирование моделей безопасного авиктимного поведения, а также навыков прогнозирования возникновения виктимогенных ситуаций и их избегания.

### Список цитируемых источников

1. *Соснин, В. А.* Современный терроризм : Социально-психологический анализ / В. А. Соснин, Т. А. Нестик. — М. : Ин-т психологии РАН, 2008. — 240 с.
2. *Дубровина, И. В.* Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова. — М. : Просвещение, 1991. — 303 с.
3. Психология терроризма : учеб.-метод. пособие / сост. Э. Л. Бонар. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та. — 76 с.
4. *Альмов, Д. В.* Актуальные проблемы профилактики преступлений террористической направленности / Д. В. Альмов // Політика в сфері боротьби зі злочинністю : матеріали Міжнарод. наук.-практ. Інтернет-конференції. — Івано-Франківськ, 2014. — С. 292—296.
5. *Боев, И. В.* Жертвы терроризма (психология, психопатология и терапия). Пособие для клинических врачей и психологов / И. В. Боев. — Ставрополь : СГМА, 2003. — 89 с.
6. *Золотарева, Т. Ф.* Проблемы социально-психологической помощи жертвам террора / Т. Ф. Золотарева, М. Р. Мигалиева. — М. : МГСУ, 2001. — 256 с.
7. *Иоголевич, Н. И.* Профилактика профессиональной виктимности как составляющая высшего образования / Н. И. Иоголевич, В. А. Иоголевич // Юридическая наука и правоохранительная практика. — 2015. — № 3. — С. 58 — 63.
8. Как преодолеть психотравму и восстановить душевное равновесие. Методическое пособие по психотравмотерапии / под ред. Л. В. Мищенко. — Пятигорск : КИА-КМВ, 2012. — 328 с.
9. Профилактика (предупреждение) экстремизма и терроризма. Метод. пособие для пропагандистов / под ред. Л. Н. Панковой. — М. : Унив. кн., 2010. — 312 с.
10. Концепция противодействия терроризму в Российской Федерации // Рос. газ. — 2009. — № 5022 (198). — С. 20.
11. *Реан, А. А.* Агрессия и виктимность в контексте семейной социализации / А. А. Реан // Психопедагогика в правоохранит. органах. — 2016. — № 4. — С. 35—38.
12. *Вишневецкий, К. В.* Терроризм : виктимологический аспект / К. В. Вишневецкий // Теория и практика общественного развития. — 2013. — № 5. — С. 333—340.

Материал поступил в редколлегию 15.05.2017

**Е. Л. Малиновский**

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

## **КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГОГИЧЕСКИЙ ФРЕЙМ ВОСПИТАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

Статья посвящена актуализации вопросов воспитания посредством фрейма логически нормативных и ценностно-образных компонентов личности, что позволяет адекватно моделировать персональные компетенции субъекта деятельности, исполняя их структуру интердетерминантами взаимопонимания в условиях культурного многообразия и индивидуальных различий.

**Ключевые слова:** воспитание; компетентность; личность; фрейм-абдукция нарративной триангуляции текста; ономастика; психологическая культура.

Библиогр.: 14 назв.

**E. L. Malinovsky**

*Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus*

## **CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL FRAMEWORK OF EDUCATION IN TEACHING OF PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY**

The article is devoted to the actualization of the issues of upbringing by means of a frame of logically normative and value-figurative components of the personality that allows to adequately model the personal competences of the subject of activity, fulfilling their structure by the interdeterminants of mutual understanding in conditions of cultural diversity and individual differences.

**Key words:** upbringing; competence; personality; frame-abduction of narrative text triangulation; onomastics; psychological culture.

Ref.: 14 titles.

**Введение.** Психологические механизмы воспитания личности в целом и развитие её индивидуальных свойств в частности происходят в процессе разрешения противоречий, которые возникают

между потребностями и целями, с одной стороны, и возможностями их достижения — с другой. Отражаются эти противоречия в соответствующих переживаниях человека, которые и выступают мотивами его поведения и деятельности.

Воспитание является целенаправленным процессом управления разрешением противоречий, усвоением самих способов этого разрешения, нормативных и ценностных форм поведения. Другими словами, воспитание есть управление становлением личности. Это становление наиболее успешно происходит в процессе деятельности — игровой, учебной, общественно полезной, трудовой, а также в ходе межличностного общения.

Целесообразность и смысл действия меняется в зависимости от того, в связи с каким мотивом достигается цель. В данной связи установленный А. Н. Леонтьевым психологический механизм сдвига мотива на цель представляет собой научную схему измерения ситуаций, при которых психологический механизм представляет собой механизм реагирования на неё. Все зависит от личности, структуры её направленности [1].

Например, если мотивом учения студента была только успешная сдача экзамена, после его окончания прочитанная книга будет отложена в сторону и забыта. Но если в ходе чтения заинтересовало само содержание книги, она будет рано или поздно дочитана до конца. Происходит мотивационный сдвиг, и чтение из действия, включенного в деятельность, трансформируется в направленность личности. Личностно структурированные жизненные действия побуждаются уже не желанием удовольствия, но вновь приобретенным через чтение книги мотивом деятельности, организующей семантическую память, систематизирующей тезаурус, определяющей стратегии выбора средств и способов действий и принятия решений. В результате образуется индивидуальный когнитивный стиль как устойчиво проявляемая в изменяющихся ситуациях независимая переменная интеллектуальной активности личности. Таким путем формируется и укладывается в схему жизненного пути иерархия мотивов, включающая в себя весь спектр желаний и потребностей: от подражания и эмпатии до идентификации и убеждений, структурирующих направленность личности (С. Л. Рубинштейн).

**Основная часть.** Воспитание как величайший вопрос человеческого духа невозможно осуществить только императивным путём посредством директивного, авторитарного стиля субординации. Манипулятивное воздействие, как способ межличностного подчинения партнера со стремлением добиться контроля над его поведением и мыслями, больше связано с идеологическим цинизмом и примитивностью эмоций, нежели воспитанием чувств (Э. Шостром). Учитывая все реальные сложности существования, мудрый воспитатель актуализирует цель бытия человека, его любовь к ближнему.

Отсюда *самовоспитание* как приготовление себя к труду (К. Д. Ушинский), открывающему Бытие и Сущность. Сущность воспитания очевидна в становлении личности человека, удовлетворяющего свои истинные потребности в любви к ближнему через интеллектуальную красоту своих действий и нравственное совершенство поступков. Очевидно, что чем адекватнее воспитатель отражает собственный внутренний мир, тем логичнее он воздействует на душу воспитанника. В логике воздействия проявляется сущность воспитания, которая включает, по Янушу Корчаку, семь принципов: любовь к ребёнку; реальную выполнимость предъявляемых требований; право ребёнка на смерть; право ребёнка на сегодняшний день; право ребёнка быть тем, что он есть; учёт прав и возможностей родителя и воспитателя; признание того, что все дети разные. Воспитательные принципы предусматривают реальную, не воображаемую и не символическую жизнь, которая включает в себя мужественную стратегию асертивности с отцовской «готовностью учить ребёнка не только ценить правду, но и распознавать ложь, не только любить, но и ненавидеть, не только уважать, но и презирать, не только соглашаться, но и возражать, не только слушаться, но и бунтовать...» [1]. Источником материнских размышлений «не из книг, а из самой себя» в женственной стратегии дистанцирования от мира и «готовности к долгим часам вдумчивого одинокого созерцания...» [1].

Ценностное решение конкретной воспитательной задачи касается самоактуализации личности (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), а также развивающей помощи (А. В. Музыченко) для самоопределения человека. Самоактуализация — это деятельностная и моральная реализация личности в отношениях с людьми на её выбранном

и изменяющемся жизненном пути (Б. Г. Ананьев, Ш. Бюлер, С. Л. Рубинштейн). Самоактуализирующаяся личность понимается К. Роджерсом как «полноценно функционирующий человек», целью самовоспитания которого становится не приобретение набора фактов, теорий и умений, а моральная трансформация поведения в результате самостоятельного учения и эмоциональной дифференциации [2].

Современные теоретики воспитания выдвигают предположения, что поведение человека интегрируется достаточно простым взаимодействием между внутренними генетическими предпосылками (включая веру, половые интенции, чувственные ожидания) и сложными факторами окружения: неограниченной информацией, многообразием интересов и индивидуальных диспозиций. Кульминацией таких предположений являются взгляды представителей структурного психоанализа (Жак Лакан) и теории объектных отношений (Мелани Кляйн, Рональд Фэйрбейрн, Дональд Винникотт, Майкл Балинт, Отто Кернберг, Рой Шефер, Хайнц Кохут и др.). Теоретики социально-когнитивного направления в лице выдающихся персонологов Альберта Бандуры, Джулиана Роттера, Уолтера Мишэла ставят акцент на том, что большая часть человеческого поведения приобретается или выучивается. Это происходит в значимой для человека среде, изобилующей социальным взаимодействием с другими людьми. В отличие от радикального бихевиоризма Б. Скиннера, своё когнитивно-социальное исследование А. Бандура посвящает выученным ожиданиям в области наблюдаемых ситуаций и личностей. Эти когнитивные переменные становятся убеждением в отношении того, как надлежит истолковывать проблемные ситуации, чтобы облегченно их решение.

Аттитюд, или психическая установка самоэффективности, представляет собой веру в результативность собственных действий и ожидание успеха от их реализации. Самоэффективность понимается А. Бандурой не как стабильная и статичная характеристика, а как операциональная переменная, которая по своей силе превосходит реципрокную (взаимную) зависимость от реальной ситуации и прежней истории развития индивида. Теория самоэффективности способствует тому, чтобы человек мог научиться структурировать, дифференцировать и контролировать события, влияющие на его жизнь [3, с. 68].

Теория воспитания как конструкт придает первостепенное значение исполнению, а не приобретению поведения. Кроме обозначенных современных направлений, непреходящим значением и влиянием на становлении общей теории воспитания личности остаётся классический и структурный психоанализ.

Психолог З. Фрейд первым обратил внимание на половое влечение как источник психических состояний личности. Ребенок рождается с определенным запасом энергии — «либидо», которая лежит в основе его неосознанных реакций и сознательного выбора любви всей жизни в ситуации субъективной тревоги и превратности индивидуальной истории. Процесс психосексуального развития распространяется не только на раннее детство, но на всю жизнь человека, по мере преодоления им Эдипова комплекса и исполнения любви на всех уровнях и этапах становления личности, обладающей свободой «Я» в том, что некогда было «Оно». Каждая ситуация «нехватки бытия» [4] и каждая стадия социализации определяется «кризисом идентичности» (Э. Эриксон), который должен иметь разрешение в дальнейшем небеспрятственном течении жизни человека.

Теория идентичности наиболее близка к воспитательной концепции ведущей деятельности и психических новообразований в социальной ситуации развития, по гипотезе Д. Б. Эльконина. Ценность этого подхода состоит в том, что автор попытался связать между собой два основных вектора развития ребенка. Один из них характеризует взаимоотношения ребенка с миром вещей, что предполагает познание и овладение им предметного мира. Другой вектор характеризует взаимодействие с миром людей. В ходе развития этот единый по своей природе процесс раздваивается, в каждом возрастном периоде один вектор доминирует над другим, а в рамках следующего возрастного этапа они как бы меняются местами. Смена доминирующего вектора на субдоминантный и определяет начало нового возрастного этапа психического развития, а значит, и воспитания ребенка.

Если ребенку постоянно демонстрировать свои худшие опасения, низкие ожидания, они тоже, скорее всего, сбудутся. Поэтому в психологическом руководстве Я. Л. Коломинского по воспитанию особое значение придается двум характеристикам общения. Принятие и эмпатия должны сочетаться с адекватным выражением

стиля отношения (активно либо пассивно положительный, активно либо пассивно отрицательный) по поводу обсуждаемого события или проступка. Только учет принятия и эмпатии может привести к конструктивному решению воспитательных проблем. Одним из условий решения этих проблем является, по Я. Л. Коломинскому, признание личностью коллектива своей референтной группой, т. е. той, с которой человек считает себя тесно связанным по нормам, ценностям, установкам [5].

Воспитательные воздействия коллектива, в том числе семьи, на личность эффективны тогда, когда уровень притязаний ребенка соответствует его реальному положению в группе (семье). Для этого следует воспитывать адекватный уровень притязаний, в том числе на роли и виды трудовых отношений. Большая роль в разработке проблем трудового воспитания принадлежит П. Ф. Каптереву, категорически выступавшему против профессионализации общеобразовательной школы. Трудовое начало в школе, по его мнению, должно способствовать развитию, прежде всего, мыслительных способностей учащихся. Физический же труд, взятый сам по себе, теряет значительную часть своей ценности, фактически являясь простой физической нагрузкой, которая может иметь воспитательное значение у маленьких детей, но совершенно бесполезна в юношеском возрасте [6].

Анализируя механизмы воспитания личности в процессе коллективной трудовой деятельности, Ф. И. Иващенко квалифицирует потребность в труде на благо общества как «типичную социальную потребность личности». В данном ключе труд перестаёт оставаться скучным обременительным занятием, но радостным ощущением конечного результата [7]. Даже если он и не по достоинству оценён современниками или членами семьи, все равно само активное участие в приближении значимых событий, связанных с результатом труда, отвечает такому жизненному стержню человека, как направленность цели и личностный смысл.

Проводимые профессором психологии Дэном Ариэли эксперименты по предсказуемой иррациональности как детерминанте решений и поступков стали основанием для организации Центра ретроспективных исследований в Массачусетском университете. Оказывается, пока человек использует рационализацию как

защитный механизм, оправдывая собственное поведение, он вполне может сочетать аморальное поведение и внутреннее согласие с собственной совестью. Получается, что чем выше способность находить рациональные причины своих поступков, тем более нечестными может быть человек, продолжая считать себя хорошими. Правило действует и в обратную сторону — чем меньше способность к рационализации, тем честнее ведет себя человек.

Психологи предполагают, что в голове человека срабатывают иррациональные стоп-сигналы в тот момент, когда он начинает думать о неведомом источнике морали. И если мы руководствуемся не собственным моральным кодексом «по понятиям» (на самом деле, по примитивным представлениям), мы более тщательно себя контролируем.

Дэн Ариэли с коллегами квалифицируют покаяние как творческую альтернативу той рационально критической причинности, которая заставляет людей существовать в условиях двойных стандартов [8]. Верификация гипотезы «предсказуемой иррациональности» создаёт прецедент конструктивной валидности как научно-исследовательского критерия, обеспечивающего возможность применения религиозной или онтологической альтернативы воспитания в креативной природе диалога.

Во всех известных определениях воспитания звучит мысль о социализации, которую Л. С. Выготский рассматривал как синоним «очеловечивания» и «окультуривания», как присвоение социального опыта ребенком через взаимодействие со средой и всестороннее развитие, им перерабатываемое, дополняемое и через некоторое время возвращаемое в общественную культуру в виде определенных индивидуальных достижений и свойств личности, отвечающих потребностям собственного и общественного развития [10]. Как видим, иррационально-моральный или религиозный, тем более нонконформистский, ракурс воспитательных воздействий не рассматривается в качестве предмета научного исследования.

Нарративная индетерминация как неопределённость к случайному, немотивированному произнесению слов и звуков, ведёт к фактической зависимости личности от деструктивного окружения. Поэтому нарратофилия, т. е. получение возбуждения от произнесения оскорбительных выражений, по типу «Язык мой враг мой», становится теопсихологическим объектом воспитательных воздействий, начиная

с периода речевого развития и заканчивая гласностью как новообразованием личности. Сама логика мотивированного слова преобразует ситуацию, формируя логические (в случае нарратофилии, наоборот, разрушаются уже существующие) связи с окружением, возникает любовь, а с ней и новый поступок в ответ на поступок другой личности, в первую очередь, личности учителя, которым всегда должен являться родитель, причём, «Взрослый» родитель, по Э. Берну [9]. Поэтому в воспитании дисциплина реализуется через свободу слова, а свобода — через познание истины. Цель воспитателя в приобщении личности к всеобъемлющей культурно-исторической информации, причинно обуславливающей логический источник её самореализации.

В отличие от традиционной психологии воспитания, которая занимается в основном коррекцией поведенческих отклонений и оптимизацией отношений, позитивная психология изучает те черты характера и особенности человеческого поведения, которые характерны для удовлетворённых, не обременённых психическими нарушениями людей. Исследования нового поколения психологов под руководством Мартина Селигмана стали базироваться на научных экспериментах, позволяющих лучше понять такие феномены, как положительные эмоции и субъективное ощущение счастья (наслаждение, удовлетворение жизнью, чувство близости, конструктивные мысли о себе и своём будущем, оптимизм, уверенность в себе, наполненность энергией, «жизненной силой»); позитивные черты характера (мудрость, любовь, вера, духовность, честность, смелость, доброта, творчество, чувство реальности, поиски смысла, прощение, юмор, щедрость, альтруизм, эмпатия); социальные структуры, способствующие счастью и развитию людей: демократия, здоровая семья, свободные средства массовой информации, здоровая среда на рабочем месте, здоровые локальные социальные сообщества [10].

Психологи Г. А. Борулава, Н. П. Иванов, Н. В. Витт отмечают степень дифференцированности структур, картин и образа мира в качестве основной характеристики когнитивного стиля воспитателя. Выделены два полярных когнитивных стиля — с низкой и высокой дифференциацией. Исследования свидетельствуют о том, что субъекты с низкой психологической дифференциацией

предпочитают межличностную и групповую деятельность индивидуальной, они более успешны в общении [11]. В то же время показано, что люди с высокой дифференциацией когнитивных структур лучше понимают другого человека. Достаточно большие затруднения вызывает низкий уровень эмоциональной регуляции (или его отсутствие в общении), проявляющийся в неконтролируемой реакции партнеров общения друг на друга, на текст, на всю коммуникативную ситуацию. Стрессором может быть деятельность, партнер или сам говорящий. В зависимости от этого меняется общая тональность общения, интонационная, лексико-грамматическая характеристика текста, невербальные средства. Соответственно, можно сказать, что индивидуально-психологические особенности, включающие интеллектуальные, аффективные (эмоциональные), волевые, поведенческие, личностные проявления, могут как облегчать, так и затруднять общение. Все, что вызывает затруднение в педагогическом общении, должно быть предметом осознания и коррекции фрейма как культурно-психологического информационного пространства, представляющего «интерпретативные структуры, определяющие отношение к событиям и происходящему означенным или осмысленным образом и выполняющим функцию организации опыта, переживания и управления действиями, позволяющими локализовать, воспринять, идентифицировать и обозначить бесконечное количество аспектов происходящего» [12, с. 354].

Учёт логически нормативных и ценностно-образных компонентов фрейма позволяет адекватно моделировать персональные компетенции субъекта деятельности, исполняя их структуру интердетерминантами взаимопонимания в условиях культурного многообразия и индивидуальных различий. В данном логическом ключе выстроен альтернативный метод достижения компетенции специалиста: фрейминг-абдукция нарративной триангуляции текста — ФАНТТ [13]. Установим с позиции фрейма зону компетенции такой темы по курсу «Педагогическая психология», как «Сущность воспитания». Не представляется возможным постижение данной темы без понимания основного вопроса бытия «Что есть истина?». Оказалось, что студенты института психологии, как правило, не осведомлены в первоисточниках обсуждения этого вопроса. Непостижимый психологический контекст десакрализации

синкретичных агностических представлений человека того «Что не есть истина?» прогрессирует в нарративах студентов от безличной разрядки «вещи в себе» и «трансцендентальной апперцепции» до психологической преобразованности «категорического императива» Э. Канта.

Компетентностная научно-образовательная парадигма обусловливает внимание студентов к когнитивной, аффективной и поведенческой составляющим истины как триангуляции бытия, в первую очередь, включённого в позитивное отображение того, «Кто есть истина?». Обладающая образной проблематикой структурного психоанализа личность, в артикуляции триады Символическое—Воображаемое—Реальное, открывает подлинное «Имя-Отца» в собственной ономастике [4]. Ономастика связывает причину познания субъекта с его индивидуальными диспозициями, создавая фрейм согласованности индивида с воображающим, изображающим и преобразующим (transformation) действием по преодолению примитивной реальности.

Субъект познания зависим не только от характеристик стимула — объекта, но своего прошлого опыта и намерений, а также значимости ситуации относительно гражданских, социальных и межличностных компетенций. Поэтому педагогическое взаимодействие, осуществляющееся в рамках ФАНТТ, предусматривает такую текстовую выборку, которая подлежит абдукции отдельных слов в «семантическое пространство» личности с производством ею симультанных сравнений. Культурно-психологическая рефлексия включает осознание предметного мира науки с точки зрения его соответствия целям персонификации.

Например, профессиональная и межличностная компетентность преподавателя, описываемая Я. Л. Коломинским в книге «Психология: поэзия и проза преподавания (опыт профессорской рефлексии)», сопровождается эстетическим стремлением создавать средствами искусства целостный жизненный мир человека. Говоря о культурной рефлексии, профессор часто приходит к рассмотрению отношений между «эстетическим предметом» и «культурно-психологической относительностью как корпусом научных понятий и представлений, опосредующих межличностный социум» [5, с. 43]. Что касается рефлексии студентов, весьма существенное решение

для оформления их переживаний оказывает пособие Г. С. Абрамовой, посвящённое «метафоре как переносу предмета с его реального места в эстетическое чувство» [14, с. 4]. Так, метафора «эгоцентризм как алфавит, состоящий из одних Я» нашла компетентное решение в нарративе «Ад — это эгоистическая любовь». Сравнение «Я-концепции как обобщённого представления о себе, основанного на воздействии других людей, похожего на гитару без струн» получило отражение в метафорической компетенции: «Однако я пою под гитару». Направленность личности как тип устойчивых качеств, похожих на «кочерыжку в капусте», сопровождала интенция: «Перед любовью устоять не сможешь»; фраза «Похожесть языка как системы знаков на часы, развалившиеся на детали» [14, с. 34] обрела когницию: «часам нужен мастер, языку личность».

**Заключение.** Воспитательный контекст психологической культуры в разработке ФАНТТ как профиля СЛК предполагает сосредоточение студентов на индексах ситуаций, с которыми они столкнулись в педагогической практике. Рассказ о том, как справиться с ситуацией пассивности посредством схемы фрейминга в ходе обсуждения с экспертом (преподавателем, руководителем практики), задаёт профессиональные ориентиры, необходимые для компетентного выполнения работы на минимально приемлемом, среднем и высшем креативном уровнях. Нарративы компетенций с использованием микрорассказов обеспечивают сбор достаточного количества данных для статистического анализа в определённые сроки. В то же время детализация нарративов создаёт инструментальное разнообразие, оживляющее компетентностный протокол. Абдуктивный выбор культурно-научных текстов способствует критическому осмыслению и спецификации социально-личностных компетенций за счет триангуляции «воображающего» когнитивного, «символически» аффективного, «реально» конативного и нарративно-поведенческого профилей фрейма. Отсюда сущность воспитания подлежит метафорической антиципации студента, обладающего «психологической предобразованностью» и обретающего посредством психологического фрейма речевой статус бытия как экологической валидности, которую невозможно игнорировать, чтобы не утратить здравый смысл и не перестать быть самим собой.

### Список цитируемых источников

1. *Корчак, Я.* Как любить ребёнка / Я. Корчак ; пер. с пол. Е. Зениной и Э. Тареевой. — М. : Книга, 1980. — 482 с.
2. *Леонтьев, Д. А.* Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д. А. Леонтьев // Психологическое обозрение. — 1998. — № 1. — С. 13—25.
3. *Майерс, Д.* Самоэффективность / Д. Майерс. — СПб. : Питер, 2011. — 800 с.
4. *Лакан, Ж.* Имена-Отца / Ж. Лакан ; пер. с фр. А. Черноглазова. — М. : Гнозис, 2006. — 160 с.
5. *Коломинский, Я. Л.* Психология: поэзия и проза преподавания (опыт профессорской рефлексии) / Я. Л. Коломинский. — Смоленск: Ноопресс, 2015. — 293 с.
6. *Каптерев, П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. — М. : Педагогика, 1982. — 704 с.
7. *Иващенко, Ф. И.* Психология воспитания школьников : учеб. пособие / Ф. И. Иващенко. — Минск : Выш. шк., 2006. — 189 с.
8. *Ариэли, Д.* Поведенческая экономика. Почему люди ведут себя иррационально и как заработать на этом / Д. Ариэли. — М. : Манн, Иванов и Фербер, 2012. — 296 с.
9. *Берн, Э.* За пределами игр и сценариев / Э. Берн ; пер. с англ. Ю. И. Герасимчик. — 2-е изд. — Минск : Попурри, 2008. — 451 с.
10. *Селигман, М.* Как научиться оптимизму. Измените взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман. — М. : Изд-во Альпина Паблишер, 2017. — 338 с.
11. *Берулава, Г. А.* Методология современной психологии : монография / Г. А. Берулава. — М. : МПСИ, 2009. — 216 с.
12. *Боуэн, М.* Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика / М. Боуэн. — М. : Когито-Центр, 2008. — 496 с.
13. *Малиновский, Е. Л.* Геопсихология любви в образовании студента / Е. Л. Малиновский // Психология обучения. — 2016. — № 5. — С. 14—28.
14. *Абрамова, Г. С.* Психология в метафорах и образах / Г. С. Абрамова. — Вологда : ВПЗ, 1996. — 35 с.

Материал поступил в редколлегию 20.04.2017

**О. В. Маркевич, Е. А. Белова**

*Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,  
Гомель, Беларусь*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ**

Статья посвящена актуализации вопросов готовности подростков к инклюзивному образованию. Представлены результаты исследования психологической готовности подростков к инклюзивному образованию, а также предложена программа психологического сопровождения формирования готовности подростков к инклюзивному образованию.

**Ключевые слова:** инклюзия; инклюзивное образование; психологическая готовность; подростки; психологическое сопровождение.

Библиогр.: 3 назв.

**O. V. Markevich, E. A. Belova**

*Gomel State University named after F. Skorina, Gomel, Belarus*

## **PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF READINESS OF ADOLESCENTS TO INCLUSIVE EDUCATION**

The article is devoted to the actualization of issues of adolescents' readiness for inclusive education. The article presents the results of the study of the psychological readiness of adolescents for inclusive education, as well as a program of psychological support for the formation of adolescents' readiness for inclusive education.

**Key words:** inclusion, inclusive education, psychological readiness, adolescents, psychological support.

Ref.: 3 titles.

**Введение.** В настоящее время для Беларуси проблема доступности образования и внедрения инклюзивного образования является весьма актуальной. Согласно последним статистическим данным Министерства образования Республики Беларусь, около 130 тысяч детей в нашей стране имеют отклонения в психофизическом

развитии. Тенденция к сокращению специальных школ-интернатов привела к тому, что почти 60% детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) обучаются в учреждениях образования по месту жительства [1, с. 36]. Цель организации инклюзивного образования — создание для детей с ОПФР адекватных условий, обеспечивающих успешную социальную адаптацию в обществе, коррекцию и компенсацию нарушений в развитии ребенка.

Актуальность исследования обусловлена тем, что, несмотря на все преимущества инклюзии для всех детей, далеко не все участники образовательного процесса сегодня могут принять ребенка с ОПФР. Эта неготовность имеет не только материально-технические причины, но и психологические, морально-этические. Следует отметить, что обучению соответствующих специалистов в настоящее время уделяется достаточно много внимания, ведется работа с детьми с ОПФР и их родителями, тогда как здоровые дети оказались не вовлеченными в этот процесс, что порождает целый комплекс трудностей. Отсюда вытекает одна из первоочередных задач — формирование у подрастающего поколения толерантного отношения к сверстникам с ОПФР.

**Основная часть.** На основе анализа психологической литературы выделены и наполнены содержанием критерии готовности здоровых школьников к принятию детей с ОПФР: знания об инклюзии; гуманное, эмпатическое, толерантное отношение к учащимся с ОПФР; конфликтологическая компетентность здоровых школьников; допустимый уровень враждебности, агрессивности; позиция позитивного принятия ребенка с ОПФР.

Инклюзивное / включенное образование — термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями (но не только с особенностями психофизического развития) в общеобразовательных школах [2, с. 14].

В основе инклюзивного образования лежат идеи равног отношения ко всем людям, исключается любая дискриминация детей, создаются особые условия для детей с ОПФР.

В настоящее время важным условием успешной инклюзии, по мнению К. С. Шалагиновой, признается готовность общества к психологическому принятию инвалидов в качестве равноценных личностей, достойных уважения и равноправного общения. При этом

отмечается, что готовность имеет разные аспекты (психологический, культурный, социальный, политический, экономический). Не каждый «другой» может быть одинаково принят обществом и даже должен им приниматься. Открытость «другому» не должна нарушать основы безопасности личности, одной из которых является и сохранение собственной идентичности, и возможность идентификации индивида с референтной культурной группой. Участие в инклюзии предполагает осознанное принятие возможности изменения своей жизненной стратегии, согласие на пересмотр собственной идентичности. При отсутствии такого принятия естественно ожидать, что вторжение «другого» будет восприниматься как враждебное или разрушительное, что оно может встречать сопротивление. Чтобы инклюзия принималась всеми её участниками, они должны осознавать, что этот процесс направлен на их общее благо, и следовать принципу добровольности [3, с. 34].

Психодиагностический инструментарий исследования составили методика «Диагностика принятия других» (В. Фейя); «Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии» (И. М. Юсупов); экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова); методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (адаптация А. К. Осницкого); анкета, разработанная К. С. Шалагиновой.

Базой исследования выступило учреждение образования «Средняя школа № 1 им. А. А. Громыко» г. Ветки. Выборочную совокупность составили 80 учащихся 7—8-х классов.

Анализ данных, полученных по методике «Диагностика принятия других» (В. Фейя), показал, что у большинства подростков (41%) преобладает средний показатель принятия других с тенденцией к низкому показателю. Это свидетельствует о слабом проявлении подростками интереса к личности другого человека, о недостаточно сформированном уважительном отношении к людям, а также о низкой степени принятия индивидуальности другого при межличностном взаимодействии. У 15% подростков выявлен низкий показатель принятия других, у трети исследуемых подростков (30%) установлен средний показатель принятия других людей с тенденцией к высокому уровню. Высокий уровень принятия других людей определен только у 14% подростков.

Анализ данных, полученных в процессе диагностики уровня поликоммуникативной эмпатии (И. М. Юсупова), показал, что в исследованной нами выборочной совокупности преобладают подростки с очень низким и средним уровнем эмпатии. Очень низкий уровень эмпатии выявлен у 37% подростков. Это говорит о том, что эмпатийные тенденции подростков не развиты. Они затрудняются первыми начать разговор, держатся особняком среди сверстников, в деятельности центрированы на себе, с иронией относятся к сентиментальным проявлениям.

Средний уровень эмпатии выявлен у 34% подростков. Данным респондентам не чужды эмоциональные проявления, но они их чаще держат под контролем. В общении внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишней чувственности собеседника теряют терпение.

У 15% подростков отмечается низкий уровень эмпатии. Данная часть подростков испытывает затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствует себя в шумной большой компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих им кажутся непонятными и лишены смысла.

Лишь 14% подростков чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое прощать, с неподдельным интересом относятся к людям, эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливают контакты и находят общий язык.

Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) позволил нам выявить общий уровень толерантности подростков. Анализ данных показал, что у 44% исследуемых выявлен средний уровень толерантности. Для таких подростков характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность. У 36% подростков выявлен низкий уровень толерантности. Такие результаты свидетельствуют о высокой интолерантности подростков и наличии у них выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и другим людям. Лишь у 20% определен высокий уровень толерантности, который характеризуется проявлением терпимости, сострадания, уважения прав другого человека и его достоинств, принятием его таким, какой он есть.

Результаты исследования показателей и форм агрессии по методике А. Басса и А. Дарки (адаптация А. К. Осницкого) выявили, что для 45% подростков характерен уровень агрессивности выше нормы, что говорит о развитии агрессивности, затрудняющей сотрудничество и провоцирующей конфликты. У 40% подростков агрессивность находится в пределах нормы, у 15% подростков уровень агрессивности — ниже нормы, что свидетельствует о значительном снижении или о полном отсутствии соответствующего психологического свойства личности. Можно предположить наличие у этих испытуемых определенной степени пассивности и конформности.

Анализ анкетных данных (К. С. Шалагинова) показал, что преобладающее большинство подростков (76%) не информированы в вопросах инклюзивного образования. Обучающиеся указали на то, что «не владеют информацией о совместном обучении и не имеют представления об «инклюзивном образовании», «теоретически не представляют, как это может происходить». Лишь 24% подростков ответили, что имеют «поверхностное представление об инклюзивном обучении», которое заключается в совместном обучении в одном классе. В качестве источников информации, благодаря которым они узнали о развивающемся направлении в образовании Беларуси, указали СМИ, рассказы учителей. Таким образом, необходимо повышение уровня знаний подростков и их родителей в данной сфере.

Преобладающее большинство исследуемых подростков (86%) высказывают опасения и отрицательное отношение к возможности включения детей с ОПФР в обычный класс. На вопрос «Как Вы считаете, смогут ли дети с ограниченными возможностями здоровья учиться в одном классе со здоровыми детьми?» учащиеся ответили, что их сверстники с ОПФР не смогут учиться в общеобразовательных школах не только потому, что нет физических условий, а скорее потому, что это вызовет у них значительные трудности. Большинство подростков указали на то, что данная категория детей не сможет обучаться в одном классе со здоровыми детьми из-за неприятия здоровыми школьниками детей с ОПФР, из-за деструктивного отношения к ним со стороны сверстников, тем более со стороны мальчиков-подростков. Здоровые школьники боятся, что обучение в одном классе со сверстником с ОПФР нанесет непоправимый вред их психике. Данная часть учащихся

считает, что дети с ОПФР должны учиться в специальных учебных заведениях («потому что так положено», «так было всегда», «потому что для них есть предназначенные учреждения образования»).

Только 14% учащихся положительно относятся к инклюзивному образованию. Они полагают, что обучение в классе с детьми с ОПФР является «очень гуманным, однако и ответственным шагом». Такие подростки отметили, что сверстники с ОПФР могут и должны учиться в классе со здоровыми детьми, что будет способствовать их успешной социализации в обществе.

Подростки выделили следующие трудности совместного обучения здоровых детей и детей с ОПФР: 85% респондентов указали на неприятие здоровыми сверстниками учащихся с особыми образовательными потребностями; 75% подростков отметили, что при совместном обучении будут наблюдаться насмешки со стороны здоровых учащихся; 72% подростков указывают на то, что у детей с ОПФР при совместном обучении со здоровыми детьми возникнет усиление чувства неполноценности.

Трудностями, которые могут возникнуть при инклюзивном образовании, здоровые школьники считают: получение психологической травмы при обучении в классе с детьми с ОПФР («мне будет неприятно общаться с ними», «хоть ты в школу не ходи», «мне придется переступить через себя при общении с больным ребенком»); получение некачественного образования (69%, «учителям придется больше сил, времени и внимания тратить на особых детей»); напряженную обстановку в классе (49%, «будет очень тяжело, так как постоянно нужно будет контролировать себя, чтобы не причинить неудобства больному ребенку», «в классе будет угнетенная обстановка из-за больного ученика», «нужно будет следить за своей речью, чтобы не обидеть его»).

Таким образом, анализ проведенного эмпирического исследования показывает, что здоровые подростки нуждаются в психологическом сопровождении формирования готовности к инклюзивному образованию. Это формирование установок понимания и принятия чужого мнения, толерантности, эмпатии, способности налаживать контакты; улучшение отношения подростков к людям с ОПФР, стремление показать, что ограниченные возможности не являются основанием для отторжения человека, что он такой же, как и все остальные, и должен иметь равные права и возможности.

Для реализации программы психологического сопровождения актуально использование различных методов и форм работы:

1) проведение мониторинга, корректирующих бесед, консультаций со школьниками;

2) тренинговые занятия с использованием ролевых игр, помогающих понять особенности людей с ОПФР (например, «Слепой и поводырь»), игры и упражнения на формирование эмпатии и принятия другого человека (например, упражнения «Друг для друга», «Мы так похожи»), упражнения по работе с гневом, обидой («Копилка обид», «Обиженный человек», «Детские обиды»); коммуникативные и перцептивные игры (например, «Зубы дареного коня», «Я знаю, что тебе снилось», «Мне не встать без твоей руки»);

3) психологические дилеммы, которые могут использоваться как на классном часу, так и на тренинговых занятиях;

4) проведение «Уроков доброты» и психологических акций;

5) организация системного психопросвещения по проблеме инклюзивного образования;

6) совместные занятия для понимания психологических особенностей людей с ОПФР с использованием интерактивных методов обучения (ролевые игры, опросы, обсуждения, просмотр фильмов, проведение конкурсов);

7) организация совместной деятельности подростков и детей с ОПФР в ходе подготовки к учебной деятельности, культурно-массовых, трудовых и других мероприятий различного характера.

**Заключение.** Комплексный анализ результатов исследования позволил сделать вывод о психологической неготовности большинства современных подростков к инклюзивному образованию. Психологическая неготовность подростков проявляется в слабом интересе к личности другого человека, в недостаточно сформированном уважительном отношении к людям и их особенностям; низкой степени принятия индивидуальности другого человека при межличностном взаимодействии; недостаточно развитых эмпатических способностях; наличии выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям; некоторой агрессивности, затрудняющей сотрудничество, а также провоцирующей конфликтность; отсутствии знаний об инклюзивном образовании; отрицательном

отношении к возможности включения детей с ОПФР в класс; нежелании обучаться в условиях инклюзивного образования. При этом отметим, что психологическая готовность к инклюзивному образованию проявляется в высоком уровне принятия других людей, интересе к индивидуальности окружающих, хорошо развитых эмпатических способностях, толерантном отношении к окружающим, низком уровне агрессивности, информированности в вопросах инклюзивного обучения, положительном отношении к инклюзии, желании попробовать обучаться в условиях инклюзии, желании помочь сверстникам с ОПФР, а также принятии участия в их социализации.

Проведение системной специальной работы школьного психолога по формированию готовности к принятию подростками сверстников с ОПФР позволит успешно адаптироваться последним, сформировать современную толерантную личность, способную к эмпатии, интенсифицировать инклюзивное образование в Беларуси. Программы психологического сопровождения инклюзивного образования позволят сформировать готовность здоровых школьников к принятию детей с ОПФР, увеличить количество детей с высоким и средним уровнем принятия других людей, что будет способствовать проявлению интереса и желания к совместному обучению, повысит уровень толерантности и эмпатии.

#### Список цитируемых источников

1. *Лемех, Е. А.* Психологическое сопровождение детей с особенностями психофизического развития в условиях инклюзивного образования / Е. А. Лемех // Вестник МГИРО. — 2014. — № 2. — С. 36—40.

2. *Полякова, О. С.* Реализация инклюзивной практики в школе: проблемы и перспективы / О. С. Полякова // Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья в различных условиях интеграции : сб. науч.-метод. материалов / под ред. О. Е. Булановой, Э. И. Леонгард. — М. : Федер. ин-т развития образования, 2012. — 145 с.

3. *Шалагинова, К. С.* Работа со здоровыми детьми в условиях перехода к инклюзивному образованию / К. С. Шалагинова // Справочник педагога-психолога. Школа. — 2013. — № 8. — С. 33—47.

Материал поступил в редколлегию 22.04.2017

**В. Ю. Москалюк**

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

## **ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СТАРШЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

В статье актуализируется проблема гендерной идентичности на этапе поздней юности в ракурсе изучения содержательных характеристик гендерной идентичности в разных сферах жизнедеятельности, психологического пола личности, сходства и различия в содержании когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов гендерной идентичности у юношей и девушек.

**Ключевые слова:** гендерная идентичность; гендерная культура; маскулинность; феминность; юношеский возраст.

Табл. 1. Библиогр.: 5 назв.

**V. Y. Moskalynk**

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

## **PECULIARITIES OF GENDER IDENTITY IN THE SENIOR YOUNGER AGE**

The article actualizes the problem of gender identity at the stage of late adolescence in the context of studying the content characteristics of gender identity in different spheres of life, the psychological sex of the person, the similarity and difference in the content of gender identity in young men and women.

**Key words:** gender identity; gender culture; masculinity; femininity; adolescence.

Table 1. Ref.: 5 titles.

**Введение.** Культура как интроект, отражающий качественное своеобразие существующих в мире взглядов на материальные и духовные ценности, созданные человеческим обществом, нередко связывается в человеческом сознании с высоким уровнем развития чего-либо, лежащего в плоскости производственных, общественных и духовных достижений людей.

Одним из качественно новых явлений в развитии культуры сегодня стала психологическая культура в области гендерных отношений, ориентированная на формирование целостного восприятия людьми этих отношений на основе их духовного, интеллектуального и практического постижения. Гендерная культура — система существующих в обществе взглядов, установок, принципов, моделей поведения, формирующих социокультурные аспекты пола (гендерные роли и отношения, гендерные и брачно-семейные представления и установки). Применительно к большим социальным группам гендерная культура означает характерные для того или иного общества особенности восприятия «мужского» и «женского».

Традиционная система разделения мужских и женских ролей и соответствующих им гендерных стереотипов основывалась на разделении деятельностей по признаку пола, вследствие чего мужские и женские качества резко различались и выделялись полярными. Апелляцией к биологическому и религиозному началу полов, разделенности, а не взаимодополняемости мужских и женских функций, традиционная система «подтверждала» такое полоролевое разделение.

В современном мире виды деятельности уже не так строго дифференцированы, как мужские и женские, взаимоотношения между полами стали более равноправными, а социальные роли часто не разделяются по признаку пола. Идеалы мужественности и женственности сочетают современные и традиционные черты, отражают точку зрения обоих полов, в большей степени включают индивидуальные варианты гендерных моделей поведения.

Данные социальные тенденции трансформируют стереотипы маскулинности и феминности, снижая их полярность и резкость, традиционная система половых ролей также трансформируется, что дестабилизирует психоэмоциональное состояние людей. Особенно тех, которые привыкли ориентироваться на однозначную, жесткую, «понятную» норму, стандартизированные алгоритмы отношений между полами и типичные наборы социально-положительных черт мужчин и женщин. Указанные тенденции влияют на лиц юношеского возраста, которые стремятся подчеркнуть свое отличие от лиц противоположного пола, желая утвердиться в своей гендерной роли.

В этой связи приобретает актуальность изучение особенностей гендерной идентичности у лиц юношеского возраста как носителей определенной психологической культуры в области гендерных отношений. Гендерная идентичность, согласно И. С. Клециной, определяется как аспект самосознания, описывающий переживания человеком себя как представителя определенного пола [1].

**Основная часть.** Научная новизна исследования состоит в том, что было проведено сравнительное изучение структурных компонентов гендерной идентичности у лиц юношеского возраста.

Цель исследования — определить особенности гендерной идентичности у лиц юношеского возраста. Задачи исследования: выявить содержательные характеристики идентичности у лиц юношеского возраста; определить психологический пол личности у лиц юношеского возраста; выявить сходство и различия в содержании когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов гендерной идентичности у юношей и девушек.

Методики исследования: проективная методика «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, модификация Т. В. Румянцевой), методика «Психологический пол личности» (О. Г. Лопухова), авторская методика изучения поведенческого компонента гендерной идентичности (разработана магистрантом кафедры психологии развития БрГУ имени А. С. Пушкина А. Н. Четырбоком), методы математико-статистической обработки данных.

Выборка исследования представлена студентами вузов в количестве 60 человек: 30 юношей и 30 девушек. Сбор эмпирических данных осуществлялся в рамках магистерской диссертации А. Н. Четырбока.

Анализ результатов изучения содержательных характеристик идентичности личности показал, что часто встречающимися ответами на вопрос «Кто Я?» у юношей были следующие: человек, студент, спортсмен, мужчина (парень), сын. Девушки указывали такие социальные роли, как человек, девушка, дочь, сестра, студент.

Рассмотрим содержательные характеристики идентичности (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Распределение содержательных характеристик идентичности по сферам

Сфера жизни	Юноши		Девушки	
	Абсолютное значение	%	Абсолютное значение	%
Семья	24	4,56	65	12,35
Работа	86	16,34	72	13,68
Учёба	41	7,79	50	9,5
Интимно-личностные отношения	265	50,35	281	53,39
Досуг	92	17,48	96	18,24
Сумма	508		519	

У юношей и девушек преобладают содержательные характеристики идентичности в сфере интимно-личностных отношений, представленной дружескими и любовными отношениями. Каждый человек вступает с окружающими в отношения, различные по направленности, содержанию и частоте, удовлетворяя потребности в общении, признании, любви, дружеском участии, поэтому респонденты разного пола часто характеризуют себя в терминах, связанных со сферой отношений: «добрый», «привлекательная», «хороший друг», «доброжелательный», «любовница», «приветливая», «заботливый», «ревнивый», «холостяк» и т. д. Меньше всего содержательных характеристик идентичности у юношей выявлено в сфере семьи и учебы, у девушек — в сфере учебы. Интересным видится факт, что характеристики, описывающие потребность и необходимость получения новых знаний, способность меняться, учебные роли и характеристики личности, необходимые для эффективного обучения, редко упоминаются именно студентами.

Сравнение количества выявленных характеристик идентичности с помощью критерия углового преобразования  $\phi^*$  Фишера позволило установить значимые различия в количестве характеристик в семейной сфере: указанные характеристики являются преобладающими у девушек ( $p < 0,01$ ). При этом упоминание характеристик, относящихся к сфере семьи, у всех респондентов встречается

не часто. Данное различие, несмотря на то, что в юношеском возрасте у большинства нет собственной семьи, может быть связано с процессом социализации женщин на более ранних этапах онтогенеза, а также с существующими в обществе стереотипами, согласно которым основной сферой самореализации женщины является семья и которые прочно закрепляются в сознании женщин.

Анализ содержательных характеристик идентичности, с позиции отнесения их к прямым и/или косвенным, показал, что многие юноши обозначают свою половую принадлежность косвенным способом (63,2%), что говорит о знании специфики определенного репертуара полоролевого поведения. Девушки обозначают свою половую принадлежность одновременно прямым и косвенным способом (66,6%), что говорит о сформированности гендерной идентичности, принятия себя как представителя пола. Данное различие было проверено при помощи критерия углового преобразования  $\varphi^*$  Фишера и показало его значимость ( $p > 0,01$ ). Можно предположить, что девушки в отличие от юношей имеют более зрелую гендерную идентичность и обладают большим многообразием ролевого поведения, что может являться для них наиболее адаптивным вариантом взаимодействия с обществом, в котором мужские и женские роли не столь ярко очерчены.

Исследование психологического пола личности показало, что среди девушек 83,3% имеют андрогинный психологический пол, 13,3% — маскулинный, а 3,3% — феминный. В выборке юношей 86,7% респондентов имеют андрогинный, 6,7% — маскулинный, по 3,3% — феминный и недифференцированный психологический пол. В обеих группах студентов преобладают лица с андрогинностью. Андрогинный психологический пол сочетает в себе проявление как мужских, так и женских качеств. По мнению И. С. Кона, в связи с современной тенденцией к равноправию в отношениях мужчин и женщин в семье, появлением социальных ролей и занятий, не имеющих разделения на «мужские» и «женские», совместным обучением и трудовой деятельностью мужчин и женщин, сегодня нивелируются традиционные гендерные различия [2]. Поэтому в современном мире андрогинный психологический пол личности многими исследователями считается наиболее адаптивным.

Рассмотрим результаты исследования когнитивного компонента в структуре гендерной идентичности, который может быть описан

как система знаний человека о выраженности имеющихся у него маскулинных или феминных качеств. С помощью *t*-критерия Стьюдента были выявлены статистически значимые различия между группами респондентов в оценке степени выраженности у них маскулинных, феминных и гендерно-нейтральных качеств. По результатам самооценки у девушек более выражены такие качества, как «застенчивость», «женственность», «способность понять другого», «детская непосредственность», «сострадательность» и «порядочность» ( $p \leq 0,05$ ). У юношей более выражены по результатам самооценки следующие качества: «мужественность», «способность действовать в качестве лидера», «смелость», «сила воли» ( $p \leq 0,05$ ). Девушки склонны оценивать как присущие обоим полам качества, традиционно считающиеся мужскими: «смелость», «сила воли», «надежность», «выносливость», в то время как юноши оценивают их с традиционной точки зрения — как мужские. Возможно, для девушек, оценивающих указанные качества как присущие обоим полам, они являются социально желательными.

Исследование аффективного компонента в структуре гендерной идентичности осуществлялось на основе методики «Психологический пол личности»: участникам предлагалось оценить представленные в ней качества как «привлекательные» или «непривлекательные». Большинство качеств юноши и девушки оценили как привлекательные. Непривлекательным качеством респонденты обоих полов посчитали «застенчивость», а юноши — «женственность» и «детскую непосредственность». Застенчивость и детская непосредственность могут препятствовать установлению позитивных межличностных отношений, приводить к их разрыву, вероятно, влияя на оценку этих качеств как непривлекательных респондентами, у которых наибольшее количество содержательных характеристик по методике «Кто Я?» было выявлено именно в сфере интимно-личностных отношений. Женственность может оцениваться мужчинами как непривлекательное качество из-за существующей в обществе нормы антиженственности. Эта норма побуждает мужчин избегать стереотипно считающихся женскими занятий, деятельности и моделей поведения [3], например, работы воспитателем или няней в детском саду. В целом же оценка большинства качеств как привлекательных характерна для психологической андрогинности и соот-

ветствует полученным ранее данным о преобладании у лиц юношеского возраста соответствующего психологического пола личности.

Представим данные исследования поведенческого компонента в структуре гендерной идентичности, который определялся как презентация себя в качестве представителя гендерной группы, а также как репертуар способов разрешения кризисов идентичности на основе выборов вариантов поведения в соответствии с лично значимыми целями и ценностями.

На основе качеств, представленных в методике «Психологический пол личности», была разработана методика, в которой на каждое маскулинное, феминное и гендерно-нейтральное качество была предложена ситуация с двумя вариантами поведения, один из которых предполагал проявление у респондента данного качества, а другой вариант — его отсутствие. Выбранный вариант в каждой ситуации отражал представление участников исследования о своем поведении. Каждая ситуация была: реалистичной, конкретной и потенциально осуществимой, связанной с повседневной жизнью и опытом человека; гендерно-нейтральной; не связанной с нарушением нравственных и социальных норм. Перечень ситуаций должен охватывать большинство сфер жизни человека.

При анализе результатов с помощью биномиального критерия были выявлены статистически преобладающие в подгруппах респондентов варианты поведения и соответствующие им качества (указаны качества в диапазоне от 100 до 69,9%). Юноши выбрали варианты поведения, соответствующие маскулинным качествам: «смелость», «мужественность», «умение самоутвердиться», «напористость», «выносливость», «сильная личность», «внешняя сдержанность» и «аналитичность». Девушки — варианты поведения, соответствующие маскулинным качествам: «смелость», «мужественность», «напористость» и «умение самоутвердиться». Сравнительный анализ частоты встречаемости вариантов поведения, соответствующих маскулинным качествам, с использованием критерия  $\phi^*$  Фишера показал, что по таким качествам, как «умение самоутвердиться», «готовность рисковать» и «сила», варианты поведения чаще отмечаются юношами, чем девушками ( $p < 0,01$  для  $\phi^*$ ).

Среди вариантов поведения, соответствующих феминным качествам, юноши выбирали следующие: «стремление утешить», «красота»

«женственность» «неиспользование резких и грубых выражений» и «нежность». Варианты поведения, выбираемые девушками, соответствовали следующим феминным качествам: «стремление утешить», «женственность», «склонность к проявлению чувств», «неиспользование резких и грубых выражений», «красота» и «застенчивость». Сравнительный анализ частоты встречаемости вариантов поведения, соответствующих феминным качествам, с использованием критерия Фишера, показал, что юноши значительно чаще, чем девушки, отмечают варианты поведения, соответствующие качеству «нежность» ( $p < 0,01$  для  $\phi^*$ ), что требует дополнительного изучения.

Гендерно-нейтральные качества представлены у юношей вариантами поведения, соответствующими таким качествам, как: «вежливость», «порядочность», «практичность», «готовность помочь», «добросовестность», «правдивость», «искренность», «способность понять другого», «дружелюбие», «надёжность», «тактичность» и «чувство юмора». У девушек представлены варианты поведения, соответствующие гендерно-нейтральным качествам: «готовность помочь», «вежливость», «порядочность», «тактичность», «искренность», «способность понять другого», «добросовестность», «правдивость», «надёжность» и «дружелюбие». В отношении гендерно-нейтральных качеств в выборке лиц юношеского возраста с помощью критерия Фишера, было выявлено, что юноши значительно чаще, чем девушки, выбирают варианты поведения, соответствующие качеству «практичность» ( $p < 0,01$  для  $\phi^*$ ).

Таким образом, поведенческий репертуар юношей и девушек достаточно широк и включает в себя проявления качеств, традиционно считающихся как маскулинными, так и феминными, а также гендерно-нейтральных качеств, которые принято считать присущими обоим полам. Эти данные соответствуют результатам исследования о преобладании андрогинного психологического пола у представителей юношеского возраста, описанным выше.

**Заключение.** В юношеском возрасте гендерная идентичность достигает своей окончательной завершенности: в сознании представлены все компоненты гендерной идентичности, гендерные представления систематизированы, гендерные стереотипы закрепились; происходит окончательное формирование полоролевых предпочтений,

системы отношений к нормам и правилам, регламентирующим «мужское» и «женское» в культуре; самоотношение становится ведущим элементом в структуре гендерной идентичности; усиливается внимание к личностным, внутренним, психологическим аспектам гендерной идентичности человека [4]. Вместе с тем гендерная социализация продолжается в течение всей жизни человека.

В нашей культуре мужчины более подвержены социальному давлению в части следования полоролевым стандартам поведения, что, возможно, обусловило выбор юношами косвенных обозначений своего пола.

Можно предположить, что, приписывая себе мужские качества, оценивая их положительно, а также рассматривая их как традиционно мужские, юноши четко обозначают себя (возможно, только себя) как носителей этих качеств.

Вместе с тем и юноши, и девушки ориентированы на принятие андрогинной модели поведения, которая позволяет варьировать собственное поведение в зависимости от ситуации вне контекста традиционной гендерной роли. Так, выбирая варианты поведения, соответствующие тем или иным качествам, и юноши, и девушки отдавали предпочтение качествам, традиционно считающимся и маскулинными, и феминными, и гендерно-нейтральными. Вероятно, на когнитивном уровне юноши знают, что входит в репертуар мужского полоролевого поведения и считают необходимым придерживаться стандартов «маскулинности», но реальный выбор делают часто в пользу андрогинной модели поведения.

Полоролевое поведение девушек видится как более адаптивное и разнообразное, менее ориентированное на традиционные представления о распределении ролей. Некоторые традиционно мужские качества девушки оценивают как присущие обоим полам, хотя и отмечают у себя выраженность феминных и гендерно-нейтральных качеств, оценивают как привлекательные качества, присущие обоим полам. Это позволяет характеризовать девушек не только как лиц с более зрелой гендерной идентичностью, но и как лиц, имеющих менее традиционные взгляды на гендер.

Отвечая на вопрос «Кто я?», юноши и девушки чаще всего использовали характеристики, относящиеся к сфере интимно-личностных отношений, что указывает на значимость субъективного

переживания ими себя как представителей определенного пола и носителей специфичных для пола качеств и особенностей поведения [5] в контексте дружеских, близких отношений. Можно также предположить, что именно данная сфера оказывается наиболее значимой для окончательного формирования гендерной идентичности и процесса гендерной социализации в данном возрасте, что следует учитывать при взаимодействии с юношами и девушками в учебно-профессиональной сфере.

В современном мире модели мужского и женского поведения, нормы, ценности в области гендерных отношений подвергаются пересмотру, и гендерная социализация может формировать новые культурные стандарты половой дифференциации. В этой связи в вопросах формирования психологической культуры в области гендерных отношений важно ориентироваться на социокультурные стандарты, принятые в данном обществе, уважать и сохранять гендерную идентичность личности, повышать ее гендерную компетентность, являющуюся маркером общей и профессиональной гендерной культуры.

#### Список цитируемых источников

1. *Клецина, И. С.* Гендерная социализация : учеб. пособие / И. С. Клецина. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 92 с.
2. *Кон, И. С.* Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. — 2009. — № 2. — С. 47—57.
3. *Пайнз, Д.* Бессознательное использование своего тела женщиной: психоаналитический подход / Д. Пайнз. — СПб. : Б.С.К., 1997. — 194 с.
4. *Перегудина, В. А.* Особенности возрастного становления гендерной идентичности / В. А. Перегудин // Изв. Тул. гос. ун-та. Гуманитарные науки. — Вып. 2. — Тула : Изд-во ТулГУ, 2010. — С. 305—310.
5. *Малкина-Пых, И. Г.* Гендерная терапия. Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2006. — 552 с.

Материал послужил в редколлегию 29.05.2017

**Н. И. Олифирович**

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

**Е. Д. Быковская**

*Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗА «Я-ВИРТУАЛЬНОЕ» И СКЛОННОСТИ К ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ У МУЖЧИН ЭКСПРЕССИВНОГО ТИПА ЛИЧНОСТИ**

В статье приводятся результаты исследования взаимосвязи экспрессивных черт личности мужчин, обладающих разным уровнем интернет-аддикции, и качеств, составляющих их образ «Я-виртуальное». Качества, включенные в образы «Я-виртуальное» мужчин на разных стадиях интернет-аддикции, анализируются по параметру конгруэнтности / неконгруэнтности экспрессивным чертам личности. Описаны критерии идентификации экспрессивных мужчин в социальных сетях Интернет по особенностям ведения виртуальной коммуникации и реализации специфической формы самопрезентации.

**Ключевые слова:** виртуальная коммуникация; интернет-аддикция; личностная черта; образ «Я-виртуальное»; период ранней взрослости; самопрезентация.

Библиогр.: 10 назв.

**N. I. Olifirovich**

*Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus*

**E. D. Bykovskaya**

*Baranovichi State University, Baranovichi, Belarus*

## **INTERCONNECTION OF THE IMAGE “I-VIRTUAL” AND THE STANDARDS TO INTERNET-ADDICTION IN MEN OF EXPRESSIVE TYPE OF PERSONALITY**

The article presents the results of the study of the relationship between the expressive personality traits of men with different levels of Internet addiction and the qualities that make up their image of “I-virtual”. The qualities included in the images of “I-virtual” men at different stages of the Internet addiction are analyzed by the congruence /

incongruence parameter expressive personality traits. The criteria for the identification of expressive men in social networks of the Internet are described in terms of the peculiarities of virtual communication and the implementation of a specific form of self-presentation.

**Key words:** virtual communication; Internet addiction; personality trait; the image of “I’m virtual”; period of early adulthood; self-presentation.

Ref.: 10 titles.

**Введение.** В рамках информатизации общества виртуальная коммуникация, осуществляемая в виртуальных ресурсах, наиболее ярко — в социальных сетях Интернет («ВКонтакте», «Одноклассники» и т. д.), становится первичным и вторичным фундаментом построения их разновозрастными пользователями социальных отношений. Согласно периодизации психического развития, предложенной Э. Эриксоном в эпигенетической теории, установление близких, доверительных отношений с представителями противоположного пола является задачей, прежде всего, периода ранней взрослости (20—25 лет) [1], что рассматривается нами как фактор (при многофакторности «привязанности» современного человека к ресурсам сети Интернет) активного использования людьми данного возраста социальных сетей Интернет.

Как специфические характеристики виртуальной коммуникации в социальных сетях можно отметить следующее: отсутствие прямого эмоционального контакта, снятие жестких социальных конвенций ввиду физической непредставленности и, в некоторой степени, анонимности; добровольность контактов и возможность прервать общение с собеседником, перейдя на другой виртуальный ресурс, и, соответственно, иллюзорное ощущение безопасности [2, с. 101; 3; 4]. Совокупность этих обстоятельств позволяет, на наш взгляд, говорить о расширении модальностей образа «Я» пользователя социальных сетей Интернет.

Образ «Я-виртуальное» рассматривается Н. Н. Буртовой и О. П. Цариценцевой как самостоятельная модальность образа «Я» в структуре Я-концепции личности, как представление пользователя социальных сетей о системе личностных качеств, присущих ему как виртуальному коммуникатору [5]. Один из факторов конструирования человеком образа «Я-виртуальное» — это стремление реализовать фрустрированные в реальной жизни потребности, не исключая потребностей в позитивной самопрезентации

и аутентичности в общении. Возможность замещать неприемлемую реальность виртуальным пространством, исключая нежелательные аспекты жизнедеятельности и позволяющим проигрывать привлекательные роли, может порождать проблему интернет-аддикции. Опираясь на труды Л. Н. Юрьевой и Т. Ю. Большот, мы понимаем под интернет-аддикцией «навязчивое или компульсивное желание войти в интернет, находясь offline, и невозможность выйти из Интернета, находясь online» [6, с. 33].

Многие исследователи проблемы феномена интернет-зависимости выделяют поведенческие, психологические и физиологические симптомы данного расстройства (М. Орзак [6], И. Голдберг [4]). Следующие поведенческие и психологические симптомы интернет-аддикции выделяют Н. И. Алтухов и К. Ю. Галкин: изменение актуального психического состояния в сторону эйфории при контакте с компьютером или «предвкушении» контакта; исчезновение контроля времени, проводимого за компьютером; стремление к увеличению времени взаимодействия с компьютером; ощущение «пустоты» при невозможности контакта с компьютером; возникновение проблем во взаимоотношениях в микро-социальных группах [6]. К физиологическим симптомам интернет-аддикции М. Орзак отнесла синдром карпального канала (туннельное поражение нервных стволов руки, связанное с длительным перенапряжением мышц), нерегулярное питание, пропуск приемов пищи, а также пренебрежение личной гигиеной [6].

Условно многоаспектную активность пользователей сети Интернет разделяют на познавательную (поиск информации, программирование, веб-серфинг), игровую (увлеченность компьютерными играми) и коммуникативную (социальные сети, форумы, чаты, электронная почта, блоги) [6, с. 60]. Следовательно, нарушения использования Интернета имеют неоднородную природу.

Различное отношение между личностными чертами, реально присущими человеку и предъявляемыми им в виртуальном взаимодействии, позволяет констатировать проблему адекватного, лишённого иллюзорных компонентов, восприятия участниками виртуального взаимодействия друг друга. Иными словами, проблему психологически безопасной виртуальной коммуникации [8]. В связи с этим является актуальным изучение содержания образов

«Я-виртуальное» у мужчин и женщин с разным уровнем интернет-аддикции, обладающих различными личностными чертами. В нашем исследовании мы обратились к изучению образа «Я-виртуальное» мужчин с экспрессивными чертами личности, которым свойственен разный уровень склонности к интернет-аддикции.

Обращение к исследованию экспрессивного типа личности пользователей социальных сетей Интернет обусловлено тем, что таким людям присущ высокий уровень любопытства ко многим сторонам окружающей действительности, они стремятся эмоционально включаться в них. Интернет-пространство предоставляет им возможность изучать широкий круг интересующих вопросов более мобильно и качественнее, нежели во внесетевой реальности. Экспрессивная личность также использует безграничные возможности сети Интернет для собственной самореализации в творчестве, поскольку таким людям присущ хорошо развитый эстетический и художественный вкус. Экспрессивные люди чаще доверяют своим чувствам и интуиции, чем здравому смыслу, мало обращают внимания на текущие повседневные дела и обязанности, а также избегают рутинной работы. Данные личностные качества делают их потенциально увлеченными ресурсами Интернета, где они могут «освободиться» от присущих повседневной внесетевой реальности обязанностей, ответственности, материализованности и структурированности [8].

Целью исследования являлось выявление взаимосвязи образа «Я-виртуальное» и личностных черт у экспрессивных интернет-аддиктов мужского пола в период ранней взрослости. Базой исследования выступил Барановичский государственный университет. Выборку исследования составили 50 парней в возрасте от 20 до 25 лет.

Для исследования личностных черт мужчин был использован опросник «Большая пятерка» Р. МакКрае и П. Коста (в адаптации А. Б. Хромова) [7], для определения уровня интернет-аддикции — методика «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости» (Л. Н. Юрьева и Т. Ю. Большот) [6, с. 33]. Методика «Личностный дифференциал» в авторской модификации (исследовательский вариант) использовалась нами для изучения образа «Я-виртуальное» мужчин как пользователей социальных сетей Интернет. Для выявления характера взаимосвязи образа «Я-виртуальное» и личностных черт у парней экспрессивного типа

личности с разным уровнем интернет-аддикции нами был проведен корреляционный анализ (критерий Пирсона). Установление способов предъявления мужчинами личностных качеств, составляющих образ «Я-виртуальное» в социальных сетях Интернет, производилась с помощью авторского варианта анкеты и контент-анализа.

Этапы исследования:

1) на первом этапе мы определили уровень склонности к интернет-аддикции у мужчин, в результате чего испытуемые были разделены на 3 группы: находящиеся на 1-й стадии интернет-аддикции, склонные к риску развития интернет-аддикции и конструктивно использующие интернет-ресурсы;

2) на втором этапе для каждой из выявленных групп мужчин нами установлен характер взаимосвязи между выраженностью экстравертированных черт личности и характеристик образа «Я-виртуальное»;

3) на третьем этапе мы установили способы предъявления мужчинами личностных качеств, составляющих образ «Я-виртуальное» в социальных сетях Интернет.

**Основная часть.** Для интерпретации качеств, составивших образ «Я-виртуальное» мужчин, мы обратились к дефинициям, приведенным в толковом словаре С. И. Ожегова [9] и в новом толково-словообразовательном словаре русского языка [10]. Изученные качества образа «Я-виртуальное» были разделены нами на конгруэнтные и неконгруэнтные, что означает соответствие или несоответствие между качествами, проявляемыми в виртуальном общении, и реально существующими чертами личности.

На первой стадии интернет-аддикции пользователями сети Интернет редко удается оставаться в рамках запланированного времени пребывания в сети Интернет. Они стремятся к возобновлению виртуальной активности, поскольку, находясь в реальности, чувствуют нервозность, раздражительность и пустоту. Помимо социальных проявлений (пренебрежение семейными и общественными обязанностями) у них выражены физические симптомы интернет-аддикции: онемение и боли в кисти руки, боли в спине, головные боли и сухость в глазах.

Образ «Я-виртуальное» экспрессивных мужчин с выраженной первой стадией интернет-аддикции содержит ряд конгруэнтных качеств.

Чем выше уровень выраженности экспрессивных черт у мужчин, тем в большей степени они описывают себя в виртуальной коммуникации:

1) как независимого человека ( $r = 0,76; p = 0,02$ ), т. е. выражающего самостоятельность и свидетельствующего о ней [9, с. 1005] посредством редкого обновления аватара (основной фотографии профиля пользователя) и особенностей ведения коммуникации в личных сообщениях (отстаивание собственной точки зрения). Это согласуется с наличием у экспрессивной личности системы взглядов на собственную жизнь и желания их предъявлять во взаимодействии с окружающими;

2) благосклонного человека ( $r = 0,61; p = 0,08$ ), т. е. выражающего симпатию и доброжелательность по отношению к другим пользователям социальных сетей Интернет [10], с помощью особенностей коммуникации в личных сообщениях (высокая скорость ответов на сообщения собеседника) и записей на «стене» персональной страницы. Это совпадает со стремлением экспрессивной личности культивировать гуманные отношения с окружающими.

Образ «Я-виртуальное» мужчин на первой стадии интернет-аддикции с высоким уровнем выраженности экспрессивности содержит неконгруэнтное качество «деловой» ( $r = 0,32; p = 0,09$ ), т. е. выражающий сосредоточенность, озабоченность каким-либо делом [10] посредством фотоматериалов (пользователь изображен в деловом стиле одежды) и особенностей ведения виртуальной беседы (предлагает помощь в какой-либо деятельности или спрашивает о ней). Данное качество образа «Я-виртуальное» вступает в противоречие с характерной для экспрессивной личности беспечностью и отрицанием материальных ценностей.

Мужчины на стадии увлеченности интернет-технологиями часто успешно контролируют время пребывания в виртуальном пространстве, поэтому им не приходится скрывать от окружающих количество времени нахождения в сети Интернет. На данной стадии интернет-аддикции маловероятна угроза потери значимых социальных связей, финансовой стабильности и профессиональных успехов. В процессе активности в сети Интернет они редко отмечают у себя симптомы физического истощения.

Образ «Я-виртуальное» экспрессивных мужчин с выраженной увлеченностью сетью Интернет включает конгруэнтные качества.

Чем выше уровень выраженности экспрессивности у мужчин, тем в большей степени они описывают себя в онлайн-общении:

1) как разговорчивых ( $r = 0,73$ ;  $p = 0,02$ ), т. е. выражающих желание общаться объемно и с широким кругом пользователей социальной сети Интернет [9, с. 1614]. Это проявляется в особенностях ведения виртуальной беседы (навязчивость, частые обновления бесед, большой объем сообщений, высокая скорость ответов на сообщения пользователей), в записях на «стене» персональной страницы, в активном и объемном комментировании записей других пользователей, а также в большом количестве виртуальных друзей. Это согласуется с общей направленностью экспрессивного человека на успешное общение, наполненное позитивными эмоциональными переживаниями, а также с присущей им любопытностью к окружающим людям;

2) принимающих ( $r = 0,63$ ;  $p = 0,05$ ), т. е. демонстрирующих терпимость к различным мнениям, оценкам и верованиям [10] посредством удовлетворения большого количества запросов на виртуальную дружбу от пользователей социальных сетей, что не вступает в конфликт с проявляющимся любопытством и интересом экспрессивного человека к окружающим людям;

3) веселых ( $r = 0,58$ ;  $p = 0,08$ ), т. е. выражающих веселье и жизнерадостность [10], признаком чего являются особенности коммуникации в личных сообщениях (использование смайлов, высокая скорость обмена сообщениями), большое количество записей на «стене» персональной страницы пользователя, фотоматериалы (отражены стенические эмоции пользователя). Это соответствует непосредственному отношению экспрессивного человека к жизни, его чувству юмора;

4) счастливых ( $r = 0,60$ ;  $p = 0,07$ ), т. е. демонстрирующих личное благополучие [10], что выражается в фотоматериалах (представлены в большом объеме и отражают стенические эмоции пользователя), статусе, записях на «стене» персональной страницы, особенностях ведения виртуальной беседы (использование смайлов). Это согласуется со стремлением экспрессивного человека ориентироваться не на материальное, но на личностное благополучие.

У мужчин, использующих интернет-ресурсы без риска возникновения аддикции, отсутствуют проблемы в социальном взаимодействии, обусловленные их виртуальной активностью. Такие

пользователи сети Интернет самостоятельно прекращают виртуальную активность и никогда не стремятся замещать разрешение кризисных ситуаций жизни виртуальной активностью.

В образе «Я-виртуальное» экспрессивных мужчин, которые используют ресурсы Интернета без риска развития аддикции, выявлен ряд конгруэнтных качеств. Чем выше уровень выраженности экспрессии у мужчин, тем в большей степени они описывают себя в онлайн-общении как человека:

1) самоуверенного ( $r = 0,81; p = 0,01$ ), т. е. демонстрирующего решительность, чуждость сомнениям и колебаниям, высоко оценивающего собственные силы [10], посредством фотоматериалов (частые обновления) и особенностей ведения онлайн-бесед, что согласуется с быстрым включением экспрессивной личности в любую деятельность;

2) смелого ( $r = 0,64; p = 0,05$ ), т. е. демонстрирующего бесстрашие, храбрость и желание выходить за границы принятого в социуме [10], посредством фотоматериалов (откровенный характер, отражение экстремальных видов спорта и досуга в компании друзей), записей на «стене» персональной страницы (информация о здоровом образе жизни), статуса, особенностей ведения коммуникации в личных сообщениях (навязчивость, использование нецензурной лексики). Данное качество образа «Я-виртуальное» не вступает в конфликт с ориентацией экспрессивной личности на собственные чувства в процессе реализации любой деятельности.

**Заключение.** Можно констатировать у экспрессивных мужчин, находящихся на первой стадии интернет-аддикции, тенденцию предъявить себя в социальных сетях Интернет в форме, которая бы позволила отстраниться от реальных особенностей собственной личности. Тем самым происходит замещение реальной действительности виртуальной, что, в целом, становится фактором интернет-аддикции. Идентифицировать мужчин экспрессивного типа личности в социальных сетях Интернет можно по следующим особенностям виртуальной коммуникации: аватар персональной страницы в социальной сети Интернет редко обновляется, фотоматериалы на персональной странице представлены в большом объеме, часто обновляются и отражают стенические эмоции пользователя,

досуг в компании с друзьями, порою носят открытый характер. Экспрессивный мужчина в онлайн-беседе в некоторой степени навязчив, отстаивает собственную точку зрения, предпочитает обмениваться объемными сообщениями. К тому же экспрессивный мужчина активно использует смайлы, не игнорирует присланные сообщения, однако склонен использовать ненормативную лексику. У пользователей данного типа достаточно много виртуальных друзей.

### Список цитируемых источников

1. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. А. Д. Андреевой, А. М. Прихожана, В. И. Ривош. — М. : Прогресс, 1996. — 344 с.
2. Зайнуллина, Л. М. Особенности коммуникаций в виртуальном пространстве / Л. М. Зайнуллина // Языковые единицы в парадигматике и синтагматике. — 2008. — Ч. 1. — С. 101—110.
3. Королева, Н. Н. Воздействие современной информационной и медиасреды на «образ я» подростков / Н. Н. Королева, И. М. Богдановская, В. Ф. Луговая // Вестн. Герцен. ун-та. — 2014. — № 2. — С. 87.
4. Крылов, Е. Ю. Формирование тактик целенаправленной самопрезентации у студентов в виртуальной среде : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. Ю. Крылов. — СПб., 2012. — 144 л.
5. Бутрова, Н. Н. Содержание образа «Я-виртуальное» пользователей Интернета (на примере юношеского возраста) [Электронный ресурс] / Н. Н. Бутрова, О. П. Цариценцева // Концепт. — 2014. — № 12. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14338.htm>. — Дата доступа: 15.05.2016.
6. Ботьбот, Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : монография / Т. Ю. Ботьбот, Л. Н. Юрьева. — Днепропетровск : Пороги, 2006. — 196 с.
7. Хромов, А. Б. Пятифакторный опросник личности : учеб.-метод. пособие / А. Б. Хромов. — Курган : Изд-во Курган. гос. ун-та, 2000. — 23 с.
8. Яценко, Т. Е. Взаимосвязь образа «Я-виртуальное» и склонности к интернет-аддикции у девушек экстравертированного типа личности / Т. Е. Яценко, Е. Д. Быковская // Вестн. БарГУ. Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. — 2017. — Вып. 6. — С. 85—89.
9. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М. : ИТИ ТЕХНОЛОГИИ, 2005. — 2313 с.
10. Ефремова, Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова // Словари онлайн. — 2010. — Режим доступа: <http://slovaronline.com/>. — Дата доступа: 27.01.2017.

Материал поступил в редколлегию 22.04.2017

**Н. И. Олифирович**

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

## **СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭМПАТИИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ И ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ**

В статье актуализирована проблема развития эмпатии у будущих и работающих психологов как представителей соционимических профессий. Раскрыты подходы к пониманию эмпатии. Описаны результаты исследования структурных и динамических характеристик эмпатии у студентов I—IV курсов, обучающихся на психологических специальностях, и у работающих психологов: эмпатии как личностной черты, каналов эмпатии, эмпатийного потенциала.

**Ключевые слова:** компоненты эмпатии; практические психологи; студенты; эмпатия.

Табл. 5. Библиогр.: 5 назв.

**N. I. Olifirovich**

*Belarusian State Pedagogical University named after M. Tank, Minsk, Belarus*

## **STRUCTURAL AND DYNAMIC CHARACTERISTICS OF THE EMPATIC ABILITIES OF STUDENTS OF PSYCHOLOGICAL SPECIALTIES AND PRACTICAL PSYCHOLOGISTS**

The article actualizes the development of empathy in future and working psychologists as representatives of socionic professions. Approaches to understanding empathy are disclosed. The results of investigating the structural and dynamic characteristics of empathy in students of I—IV cows, who are seized on psychological specialties, and among working psychologists (empathy as a personality trait, channels of empathy, empathic potential) are described.

**Key words:** components of empathy; practical psychologists; students; empathy.

Table. 5. Ref.: 5 titles.

**Введение.** В системе высшего образования существует преобладающая тенденция теоретической подготовки будущих специалистов. При этом можно наблюдать недооценку специфических задач профессионального воспитания. В связи с этим актуальной для сегодняшнего этапа структурирования образования является проблема развития гуманистической направленности и нравственной ответственности специалиста. Важнейшее нравственное качество психологов, необходимым для компетентного выполнения профессиональных функций, является эмпатия, способствующая сбалансированности межличностных отношений, морально-нравственному росту личности, эффективному профессиональному взаимодействию.

Необходимость эмпатии для специалистов психологического профиля, согласно Т. Д. Карягиной, продиктована следующими обстоятельствами. Эмпатия психолога способствует созданию особой атмосферы терапевтических отношений, что является реализацией гуманистических установок психотерапевта [1, с. 41]. Эмпатия терапевта дает клиенту образец ценностного самоотношения, признания, принятия своих чувств, доверия своему опыту [2]. По мнению Ф. Е. Василюка, применение эмпатии формирует у психологов в ходе беседы принимающее отношение к клиенту, позволяет переориентировать внимание клиента с внешней на внутреннюю стороны проблемы и обеспечить открытие смысла собственных переживаний, способствуя в конечном итоге достижение терапевтического эффекта [3, с. 31].

В психологии эмпатия трактуется как свойство личности, проявляющееся в ситуациях общения и взаимодействия, в которых актуализируется гуманистическая направленность (Т. П. Гаврилова, Ю. Б. Гиппенрейтер, В. И. Долгова, А. В. Козина, С. В. Кондратьева, Г. Ф. Михальченко, К. Роджерс, Н. Ю. Синягина, М. Ю. Тюлин, Е. А. Хрусталева и др.). Эмпатия является социально-психологическим механизмом взаимопонимания в процессе общения (М. А. Абалакина, В. С. Агеев, Г. М. Андреева, В. В. Знаков, Д. Майерс, Р. Х. Шакуров, Т. Шибутани и др.).

Термин «эмпатия» в настоящее время рассматривается в различных аспектах. Под эмпатией понимают: психический процесс, позволяющий понять переживания другого человека; особый вид внимания к другому человеку; способность, свойство личности.

Белорусские ученые М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович определяют эмпатию как понимание и вчувствование в переживания и психические состояния другого человека. Процесс эмпатии включает интеллектуальную и эмоциональную составляющие. При этом эмоции, чувства субъекта эмпатии не тождественны тем, которые переживает человек, являющийся объектом эмпатии [4].

Как системное образование рассматривает эмпатию М. А. Пономарева, выделяя следующие структурные компоненты: когнитивный (понимание эмоционального состояния другого человека); эмоциональный (сопереживание или сочувствие, которые испытывает субъект к другому лицу); конативный (активная помощь объекту эмпатии) [5].

Эмпатия, отмечает Т. Д. Карягина, является, с одной стороны, феноменом понимания, с другой — коммуникации, реагирования на эмоции и переживания другого человека. В различных контекстах изучения на первый план выступает та или иная сторона эмпатии, однако можно говорить о едином феномене эмпатического понимания. Она рассматривает эмпатию как особый способ межличностного познания — безоценочное понимание другого человека в контексте его «собственной феноменологической перспективы, внутреннего аспекта его жизненного мира» [3, с. 33], осуществляемое как специфический способ реагирования на эмоции и переживания другого. Эмпатию она рассматривает в русле культурно-исторического подхода как высшую психическую функцию, обладающую характеристиками: прижизненным социальным характером формирования, знаково-символическим опосредствованием, иерархическим строением и произвольностью регуляции [1].

В нашем исследовании эмпатия рассматривается с нескольких позиций: 1) как свойство личности, проявляющееся в ситуациях общения и взаимодействия, в которых актуализируется гуманистическая направленность; 2) как процесс эмоционального отклика на переживания другого человека, проявляющийся в понимании партнера по общению, сочувствии и сопереживании, а также активной поддержке и оказании помощи; 3) как способность к сопереживанию, сочувствию, постижению эмоционального состояния других людей.

**Основная часть.** Целью исследования было выявление структурно-динамических характеристик эмпатии у студентов психологических специальностей и практических психологов. Базой

исследования выступил Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, государственные учреждения образования г. Минска.

Выборка исследования представлена 180 испытуемыми: студентами психологических специальностей («Психология», «Практическая психология») дневной формы получения образования и работающими психологами (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Характеристики выборки исследования из числа будущих и работающих психологов

Испытуемые	Количество	Возраст (средняя величина)
I курс	34	18,1
II курс	30	18,9
III курс	38	19,5
IV курс	36	20,4
Работающие психологи	42	34,8

В исследовании использован различный диагностический инструментарий (таблица 2).

Т а б л и ц а 2 — Методики исследования

Методики исследования	Задача исследования
«Шкала эмоционального отклика» А. Меграбиана и Н. Эпштейна (адаптация Ю. М. Орлова и Ю. Н. Емельянова)	Диагностика эмпатии как личностной черты и параметров эмпатии (уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия—несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии)
«Тест эмпатийного потенциала личности» И. М. Юсупова	Выявить склонность к эмоциональному отклику различным объектам эмпатии
«Диагностика уровня эмпатических способностей» В. В. Бойко	Изучить преобладающий канал в структуре эмпатии: рациональный, эмоциональный, интуитивный каналы эмпатии, установки, способствующие эмпатии, проникающую способность в эмпатии и идентификацию в эмпатии

*Преобладающий канал в структуре эмпатии.* С помощью методики диагностики уровня эмпатических способностей В. В. Бойко мы получили данные (таблица 3). Большинство студентов-психологов и работающих психологов обладают заниженным уровнем рационально-эмоционально-интуитивной способности отражения другого человека.

Т а б л и ц а 3 — Уровень эмпатических способностей студентов и психологов

Курс	Уровень, %			
	высокий	средний	заниженный	очень низкий
I	0	17,6	76,5	5,9
II	0	6,6	93,4	0
III	0	10,5	73,7	15,8
IV	0	16,7	72,2	11,1
Психологи	0	38,1	61,9	0

Вычисление апостериорного критерия Duncan в рамках однофакторного дисперсионного анализа позволило установить динамические характеристики способности к эмпатии у будущих и работающих психологов.

Снижение способности к эмпатии имеет место на II курсе: установлена тенденция к различиям со студентами I ( $D_{I-II} = 0,06$ ) курса. Таким образом, способность к эмпатии падает ко II курсу обучения, после чего ее уровень остается стабильным до окончания обучения в учреждении высшего образования. Интересен факт, что освоение практико-ориентированных психологических дисциплин не определяет развитие эмпатии студентов. В процессе профессиональной деятельности способность к эмпатии психологов существенно возрастает. Как следствие, максимальный уровень способности к эмпатии диагностирован у работающих психологов. Они имеют статистически значимые различия в способности отражения другого человека по сравнению со студентами-психологами ( $D_{пси-I} = 0,0006$ ,  $D_{пси-II} = 0,000004$ ,  $D_{пси-III} = 0,000004$ ,  $D_{пси-IV} = 0,0002$ ). Среди них больше всего представителей со средним уровнем развития способности к эмпатии.

Рассмотрим значимые различия и тенденции к различиям по каждому из каналов эмпатии.

Уровень развития рационального канала эмпатии статистически значимо не изменяется на протяжении профессионального обучения студентов психологических специальностей ( $D_{I-II} = 0,45$ ,  $D_{I-III} = 0,97$ ,  $D_{I-IV} = 0,22$ ,  $D_{II-III} = 0,45$ ,  $D_{III-IV} = 0,21$ ,  $D_{II-IV} = 0,57$ ). Психологические дисциплины не ориентируют студентов на активное применение рационального канала эмпатии в постижении личности другого человека. Рациональный канал эмпатии наиболее востребован в среде работающих психологов: установлены тенденции к различиям со студентами I ( $D_{пси-I} = 0,08$ ) и III курсов ( $D_{пси-III} = 0,08$ ), чьи показатели ниже. Следовательно, внимание, восприятие и мышление работающих психологов больше направлено на другого человека, на его состояние, проблемы, поведение. Они больше склонны к проявлению спонтанного интереса к людям, чем студенты-психологи.

В наименьшей степени эмоциональный канал эмпатии задействован в процессе социальной перцепции у студентов второго года обучения ( $D_{II-III} = 0,02$ ,  $D_{II-IV} = 0,004$ ,  $D_{II-пси} = 0,004$ ), что объясняется переживанием студентами кризиса профессионального становления, сопряженного с разочарованием в своих профессиональных способностях и выбранной профессии. Вследствие концентрации на собственных негативных переживаниях, студенты не стремятся к вхождению в эмоциональный резонанс с окружающими. На третьем курсе зафиксировано статистически достоверное возрастание значимости эмоционального канала эмпатии в психическом отражении эмпатируемого ( $D_{II-III} = 0,02$ ), остающееся таковым для студентов четвертого курса и работающих психологов. Показательно, что имеет место тенденция к более высокому включению студентами IV курса и работающими психологами эмоционального канала эмпатии в постижение психологического пространства личности партнера по взаимодействию ( $D_{I-IV} = 0,12$ ,  $D_{I-пед} = 0,13$ ). Значит, приобретение первого опыта профессиональной деятельности в ходе производственных психологических практик актуализирует необходимость обращения студентов к пониманию внутреннего мира другого человека и прогнозированию его поведения на основе эмоционально-энергетической подстройки к эмпатируемому.

Не зафиксирована динамика интуитивного канала эмпатии у студентов психологических специальностей и работающих психологов: преобладает низкий и средний уровень. Значит, достижение понимания поведения другого человека в условиях дефицита информации о нем с опорой на опыт, хранящийся в подсознании, не востребовано у будущих и работающих психологов. На наш взгляд, установленный факт детерминирован тем, что овладение будущими и работающими психологами профессиональными психологическими компетенциями позволяет им отказываться от необоснованного, приблизительного, интуитивного постижения мотивов поведения и эмоциональных состояний другого человека.

Выраженность установок, способствующих эмпатии, выше у первокурсников: имеются статистически значимые различия с показателями студентов 2-го, 3-го и 4-го года обучения ( $D_{I-II} = 0,004$ ,  $D_{I-III} = 0,09$ ,  $D_{I-IV} = 0,03$ ). У студентов II курса начинают больше проявляться установки, препятствующие эмпатии ( $D_{I-II} = 0,004$ ). Данная закономерность сохраняется и для студентов III, IV курсов обучения, т. е., начиная со второго курса, студенты считают неуместным проявлять любопытство к другой личности, убеждают себя не реагировать на переживания окружающих. Подобные установки резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия студентов. На наш взгляд, установленный факт может быть связан с необходимостью интенсивной рефлексии на практических занятиях по психологическим дисциплинам, стимулирующих студентов к самораскрытию, самопознанию. Испытывая трудности к открытому самопредъявлению, переживая при этом отрицательные эмоции, студенты проецируют свое психологическое напряжение на других людей, считая, что проявление чрезмерного внимания к психологической реальности другого человека неуместно. Вновь повышение выраженности установок, способствующих эмпатии, происходит в период реальной профессиональной деятельности ( $D_{пси-II} = 0,0002$ ,  $D_{пси-III} = 0,01$ ,  $D_{пси-IV} = 0,003$ ), поскольку специалисты психологического профиля начинают осознавать, что интерес психолога к внутреннему миру клиента — это важное условие эффективности психологической помощи.

Динамики проникающей способности в эмпатии у студентов в период профессионального обучения не наблюдается: преобладают студенты со средним уровнем. Существенное развитие данной способности происходит в процессе реальной профессиональной

деятельности ( $D_{\text{пси-I}} = 0,0004$ ,  $D_{\text{пси-II}} = 0,0003$ ,  $D_{\text{пси-III}} = 0,0004$ ,  $D_{\text{пси-IV}} = 0,001$ ). Работающие психологи, в отличие от студентов, в большей степени способны создавать атмосферу открытости, задушевности и доверительности. Таким образом, академический характер профессионального обучения будущих психологов не позволяет им приобретать опыт естественного выражения эмпатии.

Для студентов I и II курсов характерен преимущественно средний уровень идентификации ( $D_{\text{II}} = 0,93$ ). На III курсе происходит снижение способности понять другого человека на основе постановки себя на его место ( $D_{\text{III-I}} = 0,04$ ,  $D_{\text{III-II}} = 0,04$ ). Ориентация на понимание другого человека посредством идентификации имеет тенденцию к возрастанию на IV курсе ( $D_{\text{III-IV}} = 0,10$ ), а также увеличивается у работающих психологов ( $D_{\text{пси-III}} = 0,0003$ ,  $D_{\text{пси-IV}} = 0,04$ ).

Таким образом, можно отметить общую тенденцию к снижению эмпатических способностей и применения каналов эмпатии на втором году обучения. Характерно интенсивное развитие каналов эмпатии у работающих психологов.

*Склонность к эмоциональному отклику различным объектам эмпатии.* Результаты изучения эмпатийного потенциала по методике И. М. Юсупова представлены в таблице 4.

Большинству будущих и работающих психологов присущ нормальный уровень эмпатийного потенциала. Они достаточно чувствительны, способны на эмоциональные проявления, внимательны к окружающим, деликатны в общении. Больше всего представителей с высоким уровнем эмпатийности среди студентов третьего года обучения. Это чувствительные к нуждам и проблемам людей, которые с интересом относятся к окружающим.

Т а б л и ц а 4 — Уровень эмпатийного потенциала студентов и психологов

Курс	Уровень, %				
	очень высокий	высокий	нормальный	низкий	очень низкий
I	0	5,9	82,3	11,8	0
II	0	6,6	46,7	46,7	0
III	0	10,5	79,0	10,5	0
IV	0	0	88,9	11,1	0
Психологи	0	0	76,2	23,8	0

Низкий уровень эмпатийности преобладает у студентов II курса. Это люди, которые испытывают затруднения в установлении контактов, не разделяют эмоциональные проявления окружающих, слабо ориентируются в мотивах поступков других людей. Они отдают предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми, являются сторонниками точных формулировок и рациональных решений.

Минимальный уровень сопереживания родителям выявлен у студентов-психологов II курса ( $D_{II-I} = 0,00008$ ,  $D_{II-III} = 0,000007$ ,  $D_{II-IV} = 0,0006$ ,  $D_{II-пси} = 0,06$ ). Повышение уровня эмпатии к родителям наблюдается у студентов III курса (до показателя студентов I курса) и сохраняется на IV курсе ( $D_{III-II} = 0,000007$ ,  $D_{III-IV} = 0,22$ ). Сходная закономерность описана ранее для студентов-педагогов. У работающих психологов зафиксировано снижение уровня эмпатии к родителям ( $D_{пси-I} = 0,03$ ,  $D_{пси-II} = 0,06$ ,  $D_{пси-III} = 0,004$ ,  $D_{пси-IV} = 0,09$ ). Данный факт свидетельствует о профессионализации эмпатии у работающих психологов и приближении ее к показателям высшей психической функции.

Склонность к эмоциональному отклику престарелым людям возрастает у студентов с первого по третий год обучения ( $D_{I-II} = 0,004$ ,  $D_{I-III} = 0,0001$ ), достигая своего максимума. После третьего года обучения происходит существенное снижение уровня эмпатии к пожилым людям как у студентов ( $D_{IV-II} = 0,03$ ,  $D_{IV-III} = 0,002$ ), так и у работающих психологов ( $D_{пси-II} = 0,005$ ,  $D_{пси-III} = 0,0002$ ). Установленный факт объясняется тем, что процесс выражения эмпатических переживаний становится управляемым, произвольным.

Эмпатия к детям достигает своего минимума на II курсе ( $D_{II-I} = 0,004$ ,  $D_{II-III} = 0,00001$ ,  $D_{II-IV} = 0,000004$ ,  $D_{II-пси} = 0,01$ ), что сопряжено с концентрацией студентов на своих переживаниях кризиса становления профессиональной идентичности. Начиная с III курса, студенты демонстрируют большее сочувствие и сопереживание детям, проявляют средний уровень эмпатического понимания ( $D_{III-II} = 0,00001$ ), достигая еще большего уровня эмпатии к IV курсу ( $D_{III-IV} = 0,05$ ). Максимум же выявлен в ответах студентов IV курса ( $D_{IV-I} = 0,0006$ ,  $D_{IV-II} = 0,000004$ ,  $D_{IV-III} = 0,04$ ,  $D_{IV-пси} = 0,0001$ ). У работающих психологов зафиксировано статистически значимое снижение эмпатии к детям ( $D_{пси-III} = 0,06$ ), что подтверждает идею

о «профессионализации эмпатии», т. е. овладении специалистами способами регуляции и профессионального выражения эмпатии.

Установлено два периода повышения эмпатии к героям художественных произведений: на III курсе профессионального обучения и у работающих психологов ( $D_{III-II} = 0,03$ ,  $D_{пси-II} = 0,008$ ,  $D_{пси-IV} = 0,04$ ). На наш взгляд, это свидетельствует о понимании работающими психологами важности художественных средств оказания психологической помощи другим людям. Студенты III курса, сталкиваясь с производственной психологической практикой, вероятно, обращаются к просмотру психологических фильмов для лучшего понимания и прогнозирования поведения других людей.

Наиболее высокий уровень эмпатии к малознакомым людям характерен для студентов I, II и III курсов, что сопряжено с их потребностью к адаптации в новой социальной среде на I курсе и в период производственной практики на III курсе ( $D_{I-II} = 0,39$ ,  $D_{I-III} = 0,65$ ,  $D_{II-III} = 0,63$ ). У студентов IV курса и работающих психологов наблюдается снижение уровня эмпатии к указанной категории людей ( $D_{IV-III} = 0,001$ ,  $D_{пси-III} = 0,02$ ), что свидетельствует о сформированности у них умения управлять своими эмпатическими реакциями в профессиональных целях.

Таким образом, можно заметить, что эмпатийный потенциал психологов падает после первого года профессионального обучения, являясь изначально достаточно высоким. Рост уровня эмпатии к различным категориям людей свойственен студентам III курса. На последнем году профессионального обучения отмечено снижение уровня эмпатии, вследствие ее профессионализации и соответствия критерию управляемости, ко всем категориям людей, кроме детей. Единственная категория лиц, уровень эмпатии к которой имеет положительную динамику у работающих психологов, — герои художественных произведений.

*Эмпатия как личностная черта.* Результаты диагностики эмоционального отклика представлены в таблице 5.

Большинству будущих и работающих психологов свойственен средний с тенденцией к низкому уровень развития эмпатии как личностной черты.

Наибольший уровень эмпатийности присущ психологам и студентам I курса ( $D_{пси-II} = 0,00005$ ,  $D_{I-II} = 0,0006$ ,  $D_{пси-III} = 0,02$ ,  $D_{пси-IV} = 0,000004$ ,  $D_{I-IV} = 0,000003$ ). Тенденция к отличиям выявлена между студентами I и III года обучения ( $D_{I-II} = 0,09$ ).

Таблица 5 — Уровень эмоционального отклика студентов и психологов

Курс	Уровень, %				
	высокий	средний с тенденцией к высокому	средний	средний с тенденцией к низкому	низкий
I	0	0	0	100,0	0
II	0	0	0	100,0	0
III	0	0	0	100,0	0
IV	0	0	0	100,0	0
Психологи	0	0	14,3	85,7	0

Снижение эмпатийности наблюдается у студентов II курса ( $D_{I-II} = 0,0006$ ) и возрастание — у студентов III курса ( $D_{II-III} = 0,06$ ). Затем снижение — у студентов IV курса ( $D_{III-IV} = 0,0002$ ) и повышение — у работающих психологов. Таким образом, наблюдаются постоянные колебания в эмпатийности студентов на протяжении профессионального обучения.

Для установления взаимосвязи между возрастом работающих специалистов уровня их эмпатии мы применили корреляционный анализ. Чем старше психологи, тем больше они ориентированы на применение эмоционального ( $r = 0,51$ ,  $p = 0,001$ ) и интуитивного ( $r = 0,43$ ,  $p = 0,005$ ) канала эмпатии, а также механизма идентификации ( $r = 0,38$ ,  $p = 0,012$ ) для лучшего понимания эмпатируемого.

Чем больше возраст, и соответственно стаж профессиональной деятельности, тем ниже эмпатия психологов к родителям ( $r = -0,69$ ;  $p = 0,00$ ), героям художественных произведений ( $r = -0,49$ ;  $p = 0,001$ ), незнакомым и малознакомым людям ( $r = -0,62$ ;  $p = 0,000$ ) и тем выше эмпатия к детям ( $r = 0,81$ ;  $p = 0,00$ ).

**Заключение.** В ходе эмпирического исследования установлены следующие структурно-динамические характеристики эмпатии будущих и работающих психологов:

— наблюдается снижение рационально-эмоционально-интуитивной способности отражения другого человека ко II курсу профессионального обучения студентов будущих психологов. Рациональный канал является ведущим в получении эмпатической информации у работающих психологов и наименее востребован у студентов I и III курсов. Имеет место снижение востребованности эмоционального канала эмпатии на 2-м году профессионального обучения и возрастание

его значимости в постижении личности другого человека, начиная с 3-го года обучения в УВО, в том числе в период реальной профессиональной деятельности. Периодами снижения обращения к интуитивному каналу эмпатии при познании другого человека и преобладания установок, препятствующих проявлению эмпатии, выступают 2-й, 3-й и 4-й год профессионального обучения. Проникающая способность в эмпатии лучше развита у работающих психологов. Чем старше выборка, тем более высокие показатели проникающей способности в эмпатии ей характерны. Пик развития способности к идентификации характерен для работающих психологов. Будущие психологи — третьекурсники становятся наименее чувствительными к индивидуальным особенностям психического отражения действительности других людей;

2) большинству психологов характерен нормальный уровень эмпатийного потенциала. Склонность к эмоциональному отклику больше присуща студентам-психологам первого и третьего года обучения. Затруднения в установлении контактов и разделении эмоциональных проявлений окружающих свойственны студентам II курса, а также четверокурсникам и работающим психологам. В высшую школу приходят студенты с достаточно высоким потенциалом эмпатии по изученным векторам (к родителям, детям, животным, героям художественных произведений и в межличностных отношениях), который серьезно снижается на втором году обучения. Однако противоположная тенденция выявлена по вектору эмпатии с престарелыми людьми. Третий год обучения благоприятен для развития эмпатийного потенциала. Работающие психологи отличаются низким потенциалом эмпатии к родителям, животным, престарелым людям, а также детям;

3) большинству будущих и работающих психологов свойственен средний с тенденцией к низкому уровню развития эмпатии как личностной черты. Наибольший уровень эмпатийности присущ психологам и студентам I курса. К эмоциональному отклику меньше всего способны студенты-психологи IV курса.

#### Список цитируемых источников

1. *Карягина, Т. Д.* Проблема формирования эмпатии / Т. Д. Карягина // Консультативная психология и психотерапия. — 2010. — № 1. — С. 38—54.
2. *Ваннершот, Г.* Эмпатия как совокупность микропроцессов / Г. Ваннершот // К. Роджерс и его последователи: психотерапия на пороге XXI века / под ред. Д. Брэзиера. — М. : Когито-центр, 2005.

3. *Василюк, Ф. Е.* Уровни построения переживания и методы психологической науки / Ф. Е. Василюк // *Вопр. психологии.* — 1988. — № 5. — С. 27—37.

4. *Дьяченко, М. И.* Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2001. — 576 с.

5. *Полякова, О. Б.* Эмпатия как фактор предупреждения профессиональных деформаций психологов и педагогов / О. Б. Полякова // *Alma mater (Вестник высшей школы).* — 2011. — № 3. — С. 50—54.

Материал поступил в редколлегию 20.04.2017

УДК 159.922

**Е. И. Пономарева, Е. Н. Герасимович**

*Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь*

## **МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ПРОФИЛЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассмотрено понятие «профессионально-личностный профиль педагога инклюзивного образования». Предложено описание макета модели формирования профессионально-личностного профиля будущего педагога инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; особенности психофизического развития; особые образовательные потребности; профессионально-личностный профиль педагога инклюзивного образования.

Библиогр.: 6 назв.

**E. I. Ponomareva, E. N. Gerasimovich**

*Baranovich State University, Baranovich, Belarus*

## **MODEL FOR FORMING THE PROFESSIONAL-PERSONAL PROFILE OF THE FUTURE PEDAGOGUE OF INCLUSIVE EDUCATION**

In the article the concept “professional-personal profile of the teacher of inclusive education” is considered. A description of the model of the formation of the professional and personal profile of the future teacher of inclusive education is proposed.

**Key words:** inclusive education; features of psychophysical development; special educational needs; professional-personal profile of the teacher of inclusive education.

Ref.: 6 titles.

---

© Пономарева Е. И., Герасимович Е. Н., 2018

**Введение.** Реформы в сфере образования, проводимые в Республике Беларусь, имеют гуманистическую направленность. Пришло понимание того, что для каждого ребёнка необходимо создать благоприятные условия развития, учитывая его индивидуальные образовательные потребности и особенности.

В XXI веке в отечественной и зарубежной педагогике учёными предпринимаются определённые шаги, направленные на включение детей с особыми образовательными потребностями (ООП) и особенностями психофизического развития (ОПФР) в общеобразовательные учреждения (Л. И. Аксёнова, Н. С. Грозная, Л. Н. Давыдова, Т. Л. Лещинская, А. Н. Коноплёва, В. В. Коркунов, Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова, В. В. Хитрюк, И. Н. Хафизулина, Л. М. Шипицына и др.).

Существующие на современном этапе развития педагогической теории и практики тенденции, связанные с необходимостью более широкого включения детей с ОПФР в социум, актуализируют проблему формирования профессионально-личностного профиля педагога инклюзивного образования.

**Основная часть.** Основной фактор успешности учителя — профессионально-педагогическая направленность личности учителя, понимаемая как устойчивая, доминирующая система потребностей, мотивов, определяющих поведение учителя, его отношение к профессии и к своему труду [1]. В частности, В. А. Сластёнин утверждает, что направленность является каркасом, вокруг которого komponуются основные свойства личности педагога [2].

Устойчивое побуждение к деятельности по избранной профессии, стремление реализовать в ней себя, применить свои знания, способности отражает сформированность профессиональной направленности личности будущего педагога. Это сложное, интегративное качество, составляющими которого являются социально-профессиональные ориентации, профессионально-педагогические интересы, мотивы профессиональной деятельности и самосовершенствования, профессиональные позиции личности. В них отражаются отношение к профессионально-педагогической деятельности, интересы и склонности, желание совершенствовать свою подготовку [3].

При определении понятия «профессионально-личностный профиль» мы придерживались интегративного и компетентностного подходов, так как профессиональная компетентность включает

в себя не только совокупность знаний, умений и навыков (деятельностный подход), но и личностные свойства (личностный подход), и готовность к деятельности педагога (акмеологический подход), определяющих в совокупности уровень профессионального развития, рассматриваемый как профессионально-личностную характеристику специалиста [4].

Под профессионально-личностным профилем педагога инклюзивного образования мы понимаем профессионально-личностную характеристику специалиста, использующего знания, умения и навыки не только для осуществления профессиональной деятельности в условиях инклюзивных процессов, но и для понимания социальной значимости и нравственного осознания выполняемой работы.

Для решения задачи формирования профессионально-личностного профиля будущего педагога инклюзивного образования нами использовался метод моделирования.

Модель трактуется как мера, образец, норма. Термин «модель» впервые употребил философ, математик, физик, языковед Г. Лейбниц [5]. Модель — это искусственно созданное для изучения явление (предмет, процесс, ситуация), аналогичное другому явлению, непосредственное исследование которого затруднено или невозможно [6].

Сконструированный нами макет модели отражает системно расположенные элементы моделируемого процесса, функциональную связь между структурными компонентами, логику построения и организации процесса формирования инклюзивного профессионально-личностного профиля. Основными структурными компонентами модели (взаимодействие которых обеспечивает её функционирование и целостность) выступают целевой, методологический, содержательный, технологический, организационный и результативный компоненты.

*Целевой компонент* формирования профессионально-личностного профиля будущего педагога инклюзивного образования предполагает единство цели и комплекса задач, направленных на ее достижение. Целью модели является формирование профессионально-личностного профиля будущего педагога к работе в условиях реализации инклюзивного образования. Достижение данной цели возможно путём решения следующих задач:

– формирования у будущих педагогов ценностно-мотивационного отношения к педагогической деятельности в условиях совместного обучения детей с ОПФР и обычных детей;

- формирования у будущих педагогов системы общих и специальных знаний для реализации инклюзивного подхода в обучении;
- овладение будущими педагогами необходимым комплексом педагогических умений и навыков для качественного обучения всех детей с учётом особенностей психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся;
- формирование у будущих педагогов готовности к процессу обучения, воспитания и развития всех обучающихся детей: школьников с ООП, ОПФР и нормально развивающихся сверстников.

Комплексное решение указанных задач обеспечивает формирование инклюзивного профессионально-личностного профиля у будущих педагогов.

Методологический компонент макета модели предусматривает определение принципов и функций процесса формирования профессионально-личностного профиля педагога инклюзивного образования, а также выявление условий его осуществления.

Системный анализ специфики профессиональной деятельности педагога в условиях инклюзии, особенностей формирования знаний, умений, навыков и профессионально значимых личностных качеств позволил нам определить принципы формирования профессионально-личностного профиля будущего педагога инклюзивного образования:

- соответствие моделируемой системы целям и задачам профессиональной подготовки педагога инклюзивного образования;
- оптимальное сочетание теоретических знаний и практических действий, являющихся основой для формирования инклюзивного профессионально-личностного профиля.

Основными функциями процесса формирования профессионально-личностного профиля будущего педагога инклюзивного образования являются образовательная, воспитательная, развивающая, интегрирующая функции.

Образовательная функция выражает направленность на овладение будущими педагогами знаниями основ общей и специальной педагогики и психологии, формирование у них системы аналитико-прогностических, проективных и коммуникативных умений и навыков.

Воспитательная функция — нацеленность на формирование профессионально значимых качеств личности будущего педагога, потребности в самосовершенствовании, повышение мотивации

педагогической деятельности в условиях реализации инклюзивного образования. В ходе овладения теоретическими знаниями и практическими умениями у будущих педагогов формируется ценностное отношение к инклюзии, потребность в обогащении системы специальных компетенций, ответственное отношение к педагогической деятельности и результатам своего труда.

Развивающая функция — содействие овладению будущими педагогами специальными знаниями и умениями в области инклюзивного образования, развитию профессионального мышления и педагогических способностей, необходимых для осуществления инклюзивного подхода к обучению детей с ОПФР и обычных детей.

Интегрирующая функция призвана обеспечить междисциплинарный подход к решению будущими педагогами проблем организации и осуществления инклюзивного образовательного процесса. Данная функция предопределяет необходимость овладения будущими педагогами специальными и психолого-педагогическими аспектами профессионально-личностной деятельности.

Для успешного функционирования модели формирования инклюзивного профессионально-личностного профиля будущего педагога в ходе образовательно-воспитательного процесса была определена система условий: организационных, психологических, методических и педагогических. Рассмотрим их более подробно.

Организационные условия:

- профессионально-ориентированное изучение дисциплин предметной подготовки будущего учителя;
- организация спецкурсов, более подробно раскрывающих специфику деятельности педагога инклюзивного образования, а также направленных на формирование профессионально-личностного профиля, профессионально-значимых личностных качеств, знаний, умений, навыков, лежащих в основе профессионально-личностного профиля педагога инклюзивного образования.

Психологические условия способствуют формированию у будущих педагогов мотивационно-ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности; профессионально значимых личностных качеств; активной жизненной позиции.

Методические условия представлены системой процессуальных и коммуникативных дидактических средств.

К процессуальным дидактическим средствам относятся:

- профессионализация содержания образования путём включения в образовательный процесс системы личностно-ориентированных творческих заданий, содержащих примеры ситуаций, встречающихся в профессиональной деятельности учителя, реализующего инклюзию;

- использование разнообразных организационных форм учебной работы: коллективное обучение; индивидуальное обучение; индивидуализированных, направленных на персонификацию образовательной деятельности, учитывающих возможности каждого студента, степень его готовности к работе в условиях инклюзии; самообучение студентов, стимулирующее потребность в непрерывном личностном самосовершенствовании и профессиональном росте;

- выбор и реализация оптимальных методов обучения (методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации учения, методы контроля и самоконтроля).

Необходимо отметить, что эффективность модели определяется использованием активных методов обучения, обеспечивающих качественную работу студентов, стимулирующих их мышление, облегчающих восприятие теоретического материала, повышающих потребность в самостоятельном приобретении знаний, интерес к изучаемому предмету и к будущей профессии с учётом работы в условиях инклюзии.

Коммуникативные дидактические средства включают три основные составляющие:

- субъект-субъектное взаимодействие, основанное на диалогическом взаимодействии в системах «преподаватель—студент», «студент—студент», направленное на выработку у студентов рефлексивного типа общения, что способствует самоутверждению студентов в различных формах общения;

- субъект-объектное взаимодействие, предопределяющее работу студентов с различного рода источниками информации, средствами обучения, образцами продуктов деятельности, способствующее формированию умения самостоятельно добывать и использовать необходимую информацию как непосредственно в процессе обучения, так и в последующей профессиональной деятельности в учреждениях инклюзивного образования;

– полисубъектное взаимодействие, представляющее собой сложную систему коммуникативных связей, реализация которых способствует индивидуальной и групповой мотивации, достижению цели самовыражения и общих целей, формированию активной позиции и убеждённости, активизации процесса становления личности, воспитанию толерантности и уважения к мнению каждого участника взаимодействия.

Педагогические условия обеспечивают практическую реализацию современных принципов организации образовательного процесса в высшей школе. Применительно к профессиональной деятельности учителя основными условиями являются:

- соотнесение содержания инклюзивного образования с особенностями профессиональной деятельности учителя;
- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации образовательного процесса, создание условий для организации самостоятельной работы студентов;
- рациональное применение современных методов, технологий и средств обучения на различных этапах формирования инклюзивного профессионально-личностного профиля;
- соотнесение результатов подготовки педагогических кадров с требованиями, обусловленными социальным заказом к качеству подготовки специалистов данного профиля;
- формирование у студентов знаний, умений навыков, личностных качеств, необходимых для преодоления трудностей в будущей профессиональной деятельности, способствующих формированию инклюзивного профессионально-личностного профиля.

Содержательный компонент модели формирования инклюзивного профессионально-личностного профиля представляет собой систему теоретических, прикладных и методических знаний; аналитико-прогностических, проективных и коммуникативных умений, направленных на формирование ценностного отношения и повышения профессионализма в сфере инклюзивного образования.

Технологический компонент включает в себя использование современных информационно-коммуникативных, личностно ориентированных и проектных технологий, способствующих оптимальной организации процесса формирования инклюзивного профессионально-личностного профиля будущего педагога. В этом случае процесс обучения носит динамичный и практико-ориентированный характер

благодаря чередованию теоретических и практических видов деятельности, групповых и индивидуальных форм работы. Необходимым условием для достижения высокого результата обучения является распространение положительного опыта работы Ресурсных центров и стажировочных площадок, реализующих инклюзивную практику.

Организационный компонент в разработанной нами модели процесса формирования инклюзивного профессионально-личностного профиля будущего педагога проходит несколько этапов:

- организационно-диагностический (изучение уровня знаний об инклюзивном образовании на основе анкетирования, уточняющих собеседований, наблюдений);

- содержательно-деятельностный (насыщение содержания образовательных программ дисциплинами, обеспечивающими профессионально-личностное становление и развитие будущих педагогов; создание в учреждениях высшего образования инклюзивной образовательной среды и целенаправленного профессионально-личностного воспитания студентов; организация перманентной педагогической практики и квази-профессиональной деятельности студентов через социальное партнёрство УВО и образовательных учреждений города, функционирующих в условиях инклюзии; психолого-акмеологическое сопровождение профессионально-личностного развития будущих педагогов);

- рефлексивно-оценочный (промежуточный контроль, позволяющий отслеживать динамику формирования инклюзивного профессионально-личностного профиля у студентов, выявлять и оперативно устранять недостатки).

Результативный компонент обеспечивается совокупностью средств и методов оценивания результативности процесса обучения будущих педагогов, а также итоговый контроль, выявляющий уровень сформированности инклюзивного профессионально-личностного профиля.

Заметим, что модель будет жизнеспособной при условии реализации всех её компонентов и элементов.

Разработанная нами модель отвечает следующим требованиям:

- целостность, которая обеспечена взаимосвязью и взаимообусловленностью структурных компонентов;

- функциональная определённая, связанная с направленностью элементов модели на совершенствование показателей профессионально-личностного профиля будущих педагогов инклюзивного образования;

- очерёдность объектов деятельности;
- согласованность содержания, показателей и составляющих профессионально-личностного профиля;
- технологичность (за счёт выделения этапов и условий формирования профессионально-личностного профиля);
- гибкость и открытость, позволяющие, с одной стороны, вносить в неё коррективы, а с другой — перенести её не только на процесс формирования инклюзивного профессионально-личностного профиля будущего педагога, но и на обучающихся других специальностей;
- организационно-деятельностная обеспеченность, которая выражается в готовности субъектов образовательного процесса к руководству (преподаватели) и воплощению (студенты) процесса формирования инклюзивного профессионально-личностного профиля.

**Заключение.** Общеизвестно, что в образовательной практике центральная роль отводится педагогу, от деятельности которого зависит эффективность проводимых реформ, широкое внедрение идей интеграции и инклюзии в учреждениях образования Республики Беларусь. Именно квалификация педагогических работников, уровень сформированности профессионально-личностного профиля у педагогов будут способствовать эффективному внедрению идей инклюзии в практическую деятельность.

Представленный макет модели процесса формирования профессионально-личностного профиля будущего педагога инклюзивного образования может использоваться в практической деятельности в период обучения студентов педагогических специальностей в учреждениях высшего и среднего специального образования.

#### Список цитируемых источников

1. *Пятин, В. А.* Психолого-педагогические факторы формирования личности учителя в педагогическом вузе / В. А. Пятин // *Вопр. психологии.* — 1984. — № 5. — С. 43—47.
2. *Сластёнин, В. А.* Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В. А. Сластёнин. — М.: ЛОГОС, 1988. — 340 с.
3. *Зеер, Э. Ф.* Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. — Екатеринбург: Азимут, 1999. — 230 с.

4. Хитрюк, В. В. Инклюзивная готовность педагогов : генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 276 с.

5. Плотницкий, Ю. М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов / Ю. М. Плотницкий. — М. : ЛОГОС, 1998. — 280 с.

6. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н. В. Кузьминой. — М. : Нар. образование, 2002. — 208 с.

Материал поступил в редколлегию 22.04.2017

УДК 159.9: 37(073)

**Е. И. Пономарёва, И. М. Кузьмина**

*Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь*

## **УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье актуализирована проблема инклюзии в образовании. Обозначены организационные и психолого-педагогические барьеры эффективного внедрения идей инклюзивного образования в образовательную практику. Выделены и охарактеризованы основные организационно-педагогические и психологические условия успешного продвижения идей инклюзивного образования и их продуктивного внедрения в систему общего среднего образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование; инклюзивная образовательная среда; лица с особыми образовательными потребностями; лица с особенностями психофизического развития; условия инклюзивного образования.

Библиогр.: 17 назв.

**E. I. Ponomareva, I. M. Kuzmina**

*Baranovich State University, Baranovich, Belarus*

## **THE CONDITIONS OF EFFICIENCY OF IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION**

In the article the problem of inclusion in education is actualized. Organizational and psychological-pedagogical barriers to effective implementation of the ideas of inclusive education in educational practice are indicated. The main organizational,

---

© Пономарёва Е. И., Кузьмина И. М., 2018

pedagogical and psychological conditions for successfully promoting the ideas of inclusive education and their productive introduction into the system of general secondary education are singled out and characterized.

**Key words:** inclusive education; inclusive educational environment; persons with special educational needs; persons with features of psychophysical development; conditions of inclusive education.

Ref.: 17 titles.

**Введение.** Инклюзивное образование — новое направление в образовательной практике Республики Беларусь. Поэтому на этапе внедрения инклюзии в учреждения образования необходимо отчётливо понимать, какие условия обеспечат эффективность реализации этого актуального новшества и позволят избежать перекосов и срывов в его реализации.

Необходимо подчеркнуть, что переход к инклюзивному образованию, прежде всего, связан с готовностью школы, как институционального образования, меняться. Отметим, что эти изменения не должны быть спонтанными. Как свидетельствует накопленный в зарубежной педагогике опыт, к самым сложным из них следует отнести изменения в сознании субъектов инклюзивной школы: детей с особыми образовательными потребностями (ООП) и особенностями психофизического развития (ОПФР) и их родителей, нормально развивающихся обучающихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации и всех сотрудников учреждения образования, структур дополнительного образования. Не менее важными являются финансовая и экономическая стороны данного процесса, а также его социальная составляющая.

**Основная часть.** По мнению директора Института проблем инклюзивного образования С. В. Алёхиной (Москва), «внедрение инклюзивного образования сталкивается, главным образом, с проблемами социального свойства. Они включают в себя распространённые стереотипы и предрассудки, готовность или отказ учителей, детей и их родителей принять новые принципы образования, а также недостаток систематических, комплексных психолого-педагогических знаний и технологий, специальных мониторинговых исследований, касающихся опыта отечественного инклюзивного образования» [1, с. 7]. Сложность и неоднозначность восприятия инклюзии субъектами образовательной среды и общества в целом

может привести к упрощению сущности организуемого процесса или, даже, к его отрицанию. Сам факт наличия ребёнка с ООП в школе не делает её инклюзивной, даже если в ней есть лифт или пандус. Отношение к инклюзивному образованию только как к «модной» идее может привести к изменениям лишь на «видимом» уровне. Это порождает опасность возникновения имитации инклюзии [1; 2].

Очевидно, что школа должна измениться для того, чтобы быть ориентированной на всех её участников, в том числе на детей с ООП и ОПФР. Поэтому в каждом учреждении образования должны быть определены и созданы условия, необходимые для эффективности процесса инклюзии.

Рассмотрим сущность понятия «условие». В словаре русского языка термин «условие» интерпретируется как: а) «обстановка, в которой происходит, протекает что-либо; основа, предпосылка для чего-либо»; б) «наличие обстоятельств, предпосылок, способствующих чему-либо»; в) «обстоятельства, от которых что-нибудь зависит» [3, с. 518].

Следует отметить, что дефиниция «условия инклюзивного образования» директором Института инклюзивного образования (Минск) В. В. Хитрюк понимается как многофакторное явление, «влекущее за собой изменения общественного сознания, ценностных установок, и, наконец, изменения и организационных основ, и содержания самой профессионально-педагогической деятельности» [4, с. 58].

Анализ научных источников по проблеме исследования и имеющегося зарубежного опыта организации инклюзивного образования позволяет обозначить ряд условий, которые призваны обеспечить переход к созданию инклюзивной образовательной среды и продуктивность её деятельности в последующем.

1. Принятие принципов инклюзии педагогическим сообществом.

Школа, вставшая на путь реализации инклюзивного образования, прежде всего, должна принять, как свою собственную культуру, соблюдение основных принципов инклюзии, которые сформулированы в Саламанкской декларации о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями, принятой на Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями (Испания, 1994 год):

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;

- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны человека [5].

2. Наличие и исполнение законов и нормативных актов, регламентирующих осуществление инклюзивного образования.

Зарубежный опыт свидетельствует, что внедрение инклюзии в систему образования — не одномоментное явление. Это достаточно длительный процесс, который предполагает участие в нём всех его субъектов: педагогов, обучающихся, родителей, обслуживающего персонала, общества. Каждый из них должен знать нормативные документы, регламентирующие осуществление инклюзивного образования.

В Республике Беларусь инклюзивное образование поддержано законодательно. Нормативно-правовую основу осуществления инклюзивных процессов составляют такие документы, как Конституция Республики Беларусь (15.03.1994 с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24.11.1996 и 17.10.2004) [6]; Закон Республики Беларусь «Аб правах дзіцяці» (1993) [7]; Закон Республики Беларусь «Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальное образование)» [8]; Кодекс Республики Беларусь об образовании [9]; Государственная программа «Образование и молодёжная политика» на 2016—2020 годы [10]; Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (2015) [11]. Следует отметить, что развитие инклюзивного образования лиц с ОПФР обусловлено также присоединением Республики Беларусь в октябре 2016 года к Конвенции о правах инвалидов, принятой ООН в 2006 году, в которой провозглашена обязанность государств-участников Конвенции обеспечивать инклюзивное образование на всех уровнях и обучение в течение всей жизни [12].

3. Наличие в учреждении образования универсальной безбарьерной среды.

Любое учреждение образования представляет собой образовательную среду, которая должна быть для всех её субъектов удобной и комфортной, доступной и безопасной, т. е. иметь универсальный дизайн. Основная задача универсального дизайна — создание безбарьерной среды, которая может быть использована всеми людьми, вне зависимости от их возраста, особенностей и возможностей. К основным критериям готовности учреждений образования к осуществлению инклюзивного образования следует отнести адаптированность архитектурной и материально-технической среды учреждений образования, обеспеченность учебниками, учебно-методическими комплексами, методическими пособиями, программами для работы со всеми детьми, в том числе и обучающихся с особыми образовательными потребностями и особенностями психофизического развития.

4. Достаточное финансирование деятельности образовательных учреждений.

Исполнение законодательных актов по реализации инклюзивных процессов на должном уровне должно обеспечиваться наличием достаточного и регулярного финансирования со стороны государства. Создание и эксплуатация инклюзивной образовательной среды требует больших и постоянных финансовых затрат, без которых качественная реализация данного процесса невозможна. Нельзя не отметить, что материальное стимулирование является значимым мотивом активной деятельности и ведёт к притоку квалифицированных кадров.

5. Преимущество в работе учреждений образования разных ступеней инклюзивной вертикали, а также в работе педагогов общеобразовательных и специальных учреждений образования.

Инклюзивное образование должно быть организовано и взаимосвязано на разных его этапах: в учреждениях дошкольного образования, в общеобразовательных школах, средних специальных и профессиональных учреждениях, в учреждениях высшего образования.

Отметим, что главная проблема этапа перехода к инклюзивному образованию — недостаточная профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения для работы с детьми с ОПП и ОПФР.

Реализация данного условия предполагает приобретение педагогами-практиками необходимого опыта в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии. Специ-

альное и инклюзивное образование не должны противопоставляться, а должны «сосуществовать и гармонично дополнять друг друга» [13, с. 61]. Поэтому использование совместных усилий и опыта учителей общеобразовательной и специальной школ — наиболее эффективный способ удовлетворения потребностей детей с ООП и ОПФР. «Именно богатый опыт учителей коррекционных школ — источник методической помощи инклюзии. Успешное внедрение этой практики позволит превратить препятствия и ограничения в возможности и успехи наших детей» [14, с. 130].

6. Психологическая готовность всех субъектов инклюзивной школы.

В широком смысле «готовность» как психолого-педагогический феномен традиционно рассматривается с позиций социальной психологии и определяется как «активно-действенное состояние личности, установка на определённое поведение, мобилизованность сил для выполнения задачи» [15]. Его основными характеристиками выступают: понимание сущности деятельности, осознание ответственности, желание добиться успеха, составление последовательности действий, приёмов и способов.

Поскольку процесс перехода к инклюзии касается всех субъектов образовательного процесса (детей с ООП и ОПФР и их родителей, нормально развивающихся детей и их семей, администрации, педагогических работников и других сотрудников образовательного пространства, общества), они должны быть психологически подготовленными к деятельности и взаимодействию в данном процессе.

7. Организация комплексного психолого-педагогического сопровождения.

Эффективность осуществления практики инклюзивного образования находится в прямой зависимости от обеспечения психолого-педагогического сопровождения детей с ООП (особенно детей с ОПФР) на протяжении всего периода их обучения в учреждении образования.

В самом общем смысле сопровождение понимается как помощь в преодолении возникающих трудностей, в поиске путей разрешения актуальных противоречий, встречающихся в образовательном процессе, как «непрерывный процесс изучения, формирования и создания условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, обеспеченный командной работой специалистов разных профилей» [16].

Анализ литературы свидетельствует, что на сегодня определена и научно обоснована целостная концепция сопровождения ребёнка с ОПФР в специальном образовании, апробированы и успешно применяются методики и технологии сопровождения, определены педагогические условия их эффективного использования (Т. В. Егорова, Л. П. Жуйкова, Ю. В. Замятина, Е. Д. Кесарев, О. И. Могила, А. П. Тряпицина, А. В. Ульянова, В. В. Хитрюк, Л. М. Шипицына и др.). Изучение изложенных этими и другими авторами подходов позволит организовать деятельность группы сопровождения «особого» ребёнка для выявления особых образовательных потребностей, разработки индивидуальной образовательной программы и контроля её выполнения и результативности. Среди членов группы сопровождения следует распределить зоны ответственности, а также обозначить систему и правила взаимодействия педагога и специалистов по реализации индивидуальной образовательной программы.

8. Сплочение ученического коллектива, развитие навыков сотрудничества, взаимодействия и взаимопомощи.

«Инклюзия охватывает глубокие социальные процессы школы: создаётся моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребёнка. Такую среду возможно создать только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплочённом командном взаимодействии всех участников образовательного процесса» [14, с. 128]. Поэтому деятельность образовательного учреждения должна быть направлена на обеспечение взаимодействия между всеми без исключения субъектами инклюзивной школы.

9. Кадровое обеспечение. Профессиональная и психологическая готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования.

Учреждения образования, реализующие инклюзивную практику, должны быть укомплектованы руководящими, педагогическими и иными работниками, имеющими профессиональную подготовку соответствующего уровня и направленности. Уже на первых этапах становления и развития инклюзивного образования остро встаёт проблема неготовности (профессиональной, психологической, методической) учителей общеобразовательных школ к работе с детьми с ООП и ОПФР.

Основным психологическими «барьерами» являются: страх перед неизвестным; риски инклюзии для участников образовательного процесса, не относящихся к лицам с особыми образовательными потребностями; негативные установки и предубеждения;

профессиональная неуверенность учителя; нежелание изменяться и менять привычные методы и приёмы своей деятельности.

Самое важное, чему должны научиться педагоги массовой школы — работать с детьми с разными возможностями обучения и учитывать это многообразие в педагогическом подходе к каждому. Подготовленный учитель — это главное условие успешной реализации принципов инклюзии и их воплощения в педагогическую практику.

10. Готовность лидера учреждения образования к организации и управлению инклюзивными процессами.

На этапе перехода к инклюзивному образованию многие педагоги-практики затрудняются ответить на главный вопрос: «Как построить педагогический процесс, чтобы он стал наиболее эффективным для всех его участников?». Это, в свою очередь, ставит серьёзные задачи перед руководителями инклюзивного учреждения образования.

Внедряя и реализуя инклюзивную практику, руководители учреждений образования должны создать устойчивую, развивающуюся систему управления инклюзивными процессами. Для этого необходимо вводить командные формы работы, проектные формы организации деятельности, осуществлять диагностику и мониторинг инклюзивных процессов, использовать продуктивные формы согласования интересов всех его участников: обучающихся, их родителей, педагогов, сотрудников и администрации.

**Заключение.** Инклюзия во всём мире сегодня рассматривается как наиболее перспективная форма получения образования для всех обучающихся, в том числе и для лиц с особыми образовательными потребностями и особенностями психофизического развития, как «новый кодовый знак для обозначения стремления к преодолению неравенства, обретению свободы и нового качества жизни» [17, с. 11]. Вместе с тем внедрение идеи включения всех обучающихся в единое образовательное пространство, требует значительных усилий, связанных с изменением подходов к организации и осуществлению образовательного процесса. В силу этого обстоятельства нами предпринята попытка определить и охарактеризовать условия, призванные обеспечить эффективность осуществления инклюзивного образования. Рассмотренный перечень условий, по нашему мнению, по мере смены этапов перехода к инклюзивному образованию будет расширяться, что в результате позволит в полной мере решить актуальную проблему современной педагогики.

### Список цитируемых источников

1. Инклюзивное образование. Вып. 1. — М.: Школ. кн., 2010. — 272 с.
2. *Красило, А. И.* Инклюзивное образование: методические проблемы и практические рекомендации / А. И. Красило, А. П. Новгородцева. — М.: Изд-во МПСИ, 2016. — 186 с.
3. Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Рус. яз., 1981. — С. 518—519.
4. *Хитрюк, В. В.* Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк. — Барановичи : БарГУ, 2015. — 276 с.
5. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями : принята Всемир. конф. по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 г. // Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка : пособие для учителей-дефектологов / под ред. Л. М. Шипицыной. — М.: ВЛАДОС, 2003. — С. 159—162.
6. Конституция Республики Беларусь 1994 года (с изм. и доп., принятыми на респ. референдумах 24 нояб. 1996 г. и 17 окт. 2004 г.). — Минск : Амадфея, 2008. — 48 с.
7. Аб правах дзіцяці [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь. — Режим доступа: <http://www.pravo.by/>. — Дата доступа: 10.10.2016.
8. Об образовании лиц с особенностями психофизического развития (специальное образование) [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь. — Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/>. — Дата доступа: 12.10.2016.
9. Кодекс Республики Беларусь об образовании. — Минск : РИВШ, 2011. — 352 с.
10. Образование и молодёжная политика на 2016—2020 годы [Электронный ресурс] : Гос. программа. — Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5301>. — Дата доступа: 12.12.2016.
11. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь / М-во образования Респ. Беларусь. — Минск, 2015. — 17 с.
12. Конвенция о правах инвалидов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.un.org/ru/>. — Дата доступа: 10.10.2016.
13. *Ананьев, В. Л.* Социальные проблемы инклюзивного образования (социологический анализ) / В. Л. Ананьев // Адукацыя і выхаванне. — 2017. — № 2. — С. 59—66.
14. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования / под ред. В. Л. Рыскиной, Е. В. Самсоновой. — М.: ФОРУМ, 2012. — 208 с.
15. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина ; под общ. ред. Ю. Л. Неймера. — Ростов н/Д : Феникс, 2003. — 640 с.
16. *Хитрюк, В. В.* Основы инклюзивного образования [Электронный ресурс] : учеб.-метод. комплекс / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва. — Барановичи : РИО БарГУ, 2015. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).
17. *Ярская, В.* Инклюзия — новый код социального равенства / В. Ярская // Образование для всех: политика и практика инклюзии : сб. науч. ст. и науч.-метод. материалов. — Саратов, 2008. — С. 11.

Материал поступил в редколлегию 24.04.2017

Л. А. Русецкая, М. И. Гапоник

*Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь*

## **ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДЕВИАНТНОГО ПОДРОСТКА В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

В статье отражается проблема распространения девиантного поведения среди обучающихся подросткового возраста. Отмечается важность наличия у педагогов адекватного образа подростка с девиантным поведением для эффективного проектирования образовательного процесса. Приводятся результаты эмпирического изучения представлений педагогов гимназии и общеобразовательной школы о социально-психологических характеристиках личности и эмоциональной направленности, определяющей интерес к определенным видам активности, данной категории подростков.

**Ключевые слова:** образ; представления; девиантное поведение; подростковый возраст; эмоциональная направленность.

Табл. 2. Библиогр.: 3 назв.

L. A. Rusetskaya, M. I. Gaponik

*Baranovich State University, Baranovich, Belarus*

## **PERSONAL CHARACTERISTICS AND EMOTIONAL DIRECTION OF THE DEVIANT TEENAGER IN THE REPRESENTATION OF TEACHERS OF THE GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

The article reflects the problem of the spread of deviant behavior among adolescence. The importance of teachers' having an adequate image of a teenager with deviant behavior for the effective design of the educational process is noted. The results of empirical study of the views of teachers of the gymnasium and the general education school on the socio-psychological characteristics of the individual and the emotional orientation, which determines the interest in certain types of activity, this category of adolescents are described.

**Key words:** image; representations; deviant behavior; adolescence; emotional orientation.

Table 2. Ref.: 3 titles.

**Введение.** Проблема девиантного поведения не является новой и уникальной, однако исследование ее становится особенно актуальным в кризисные периоды развития общества. Своеобразие современного этапа характеризуется кардинальными изменениями во всех сферах человеческой деятельности. Социальные процессы протекают очень динамично, возникают и сменяются кризисные ситуации — всё это определяет актуальность изучения социальных отклонений и девиантного поведения. Особое значение при этом уделяется исследованию негативных отклонений в поведении подростков, так как этот возраст является периодом повышенного риска.

В подростковом возрасте формирование системы ценностей происходит под влиянием окружающей социальной среды. Большая роль в социализации личности подростка принадлежит школе, так она является специально организованной, контролируемой сферой жизнедеятельности детей, а процесс обучения занимает большое место в формировании личности подростка. При этом в своей деятельности учитель сознательно или интуитивно ориентируется на определенный «эталон» ученика, в соответствии с которым он строит взаимоотношения со школьниками. При восприятии учителем плохого ученика преобладает негативная оценка его личностных качеств, а с опытом работы стереотипизация восприятия школьников усиливается [1, с. 145]. Образ ребенка в сознании педагога является одним из важнейших средств эффективной регуляции педагогического взаимодействия [2].

Особенностью девиантного поведения является то, что оно наносит реальный ущерб самой личности или окружающим людям. В плане девиантного поведения подростковый возраст считают периодом повышенного риска.

В связи с этим представляется важным исследование представлений педагогов учреждений общего среднего образования о личности девиантных подростков. Неадекватный образ девиантного подростка может привести к выбору неэффективных методов воспитания и обучения, в том числе виктимизирующих [3].

Категория образа характеризует психологическую реальность со стороны познания и является одним из оснований формирования и становления индивидуальных и социально-групповых картин мира. Образ определяет целеполагание (модели построения будущих действий, образ мира, жизненного пространства, динамичных и устойчивых характеристик поведения).

**Основная часть.** С целью изучения образа девиантного подростка у педагогов общеобразовательных школ нами было проведено исследование на базах государственных учреждений образования «Средняя школа № 15 г. Барановичи», «Гимназия № 3 г. Барановичи». Выборку исследования составили 70 учителей гимназии и 70 учителей школы. В процессе исследования мы использовали тест двадцати высказываний «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, модификация Т. В. Румянцевой) и «Определение общей эмоциональной направленности личности» (Б. И. Додонов).

На основании исследования личностных характеристик, собственных девиантным подросткам, в представлении педагогов, мы выделили ряд показателей, которые объединили в 7 групп характеристик: социальный компонент (ролевые позиции, родственные отношения, гражданство); коммуникативный компонент (общение или субъект общения, особенности и оценка взаимодействия с людьми); материальный компонент (имею квартиру, одежду, бедный, состоятельный, люблю деньги); физический компонент (описание внешности, физические данные); деятельный компонент (занятия, деятельность, интересы); перспективный компонент (пожелания, намерения, мечты); рефлексивный компонент (личностные качества, особенности характера, эмоциональное отношение к себе).

Так, 77% учителей гимназии и 61% учителей школы, описывая личность девиантных подростков, отдают предпочтение указанию на свойства, иллюстрирующие их интересы и предпочтительные виды деятельности (деятельный компонент образа девиантного подростка). Учителя гимназии и школы считают таких подростков раздражительными, не способными преодолевать трудности, неустойчивыми в интересах. Они отмечают наличие у таких подростков негативных установок к учебной деятельности и физическому труду.

Отметили коммуникативные личностные характеристики девиантных подростков 66% учителей гимназии и 74% учителей школы. Это означает, что в представлении большинства педагогов девиантный подросток общительный, проявляет стремление быть лидером, мало идет на контакт с родителями, а учитель не является для него авторитетом.

При описании образа девиантного подростка 47% учителей гимназии акцентировали внимание на социальных ролях (социальный компонент образа девиантных подростков). Примерно равное

количество учителей школы девиантными видят подростков как мужского, так и женского пола (36% и 33% соответственно).

Назвали физические характеристики девиантных подростков 41% учителей гимназии и 46% учителей школы. При описании образа девиантного подростка они делали акцент на внешности (неаккуратность, неопрятность, вызывающие прически, одежда, наличие серьги и украшений у мальчиков, несоблюдение делового стиля в одежде).

Характеристики перспективного компонента образа девиантного подростка отражены в ответах 37% учителей гимназии и 31% учителей школы. Это значит, что, с точки зрения педагогов, девиантные подростки предпочитают получать сиюминутные удовольствия, а не думать о будущем. Лишь некоторые учителя гимназии ответили, что девиантный подросток планирует будущее и хочет делать его более определенным.

В представлении 34% учителей гимназии и 54% учителей школы девиантные подростки живут в семьях с низким материальным достатком, нуждаются в деньгах (материальный компонент), чувствуют себя нищими, ущемлёнными, так как не могут полноценно проявить свои возможности и таланты из-за отсутствия материальных благ.

Рефлексивные характеристики личности девиантных подростков указали 34% учителей гимназии и 41% учителей школы (агрессивный, конфликтный, эмоционально неустойчивый, упрямый, лживый).

Для сравнения результатов исследования по методике «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда мы изначально произвели ранжирование компонентов, содержащих характеристики девиантных подростков в представлении учителей гимназии и школы (таблицы 1 и 2).

Т а б л и ц а 1 — Компоненты образа девиантного подростка, изученного по методике «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда, у учителей гимназии

Ранг	Компонент	Количество	Процент
1	Коммуникативный	52	74,29
2	Социальный	48	68,57
3	Деятельный	43	61,43
4	Материальный	38	54,29
5	Физический	32	45,71
6	Рефлексивный	29	41,43
7	Перспективный	22	31,43

Т а б л и ц а 2 — Компоненты образа девиантного подростка, изученные по методике «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленда, у учителей школы

Ранг	Компонент	Количество	Процент
1	Деятельный	54	77,14
2	Коммуникативный	46	65,71
3	Социальный	33	47,14
4	Физический	29	41,43
5	Перспективный	26	37,14
6	Материальный	24	34,29
7	Рефлексивный	24	34,29

Три верхних строки заняли деятельный, коммуникативный и социальный компоненты образа девиантного подростка у обеих групп испытуемых. Однако учителя гимназии, описывая девиантного подростка, отмечают преимущественно деятельные характеристики их личности, в то время как учителя школы — коммуникативные характеристики.

Применение *t*-критерия Стьюдента позволило подтвердить различия содержательных характеристик образа девиантного подростка, имеющегося у учителей гимназии и учителей школы. Полученные данные свидетельствуют, что существуют статистически значимые различия в представлении учителей школы и гимназии о девиантных подростках. Статистически значимые различия были выявлены по компонентам образа девиантного подростка у учителей школы и гимназии:

- социальному ( $t = -3,86$ ,  $p \leq 0,05$ ). Учителя школы чаще указывают на прямое обозначение пола и общепринятые социальные характеристики при описании девиантного подростка;

- коммуникативному ( $t = -4,62$  при  $p \leq 0,05$ ). Учителя школы чаще указывают на показатели общения и особенностей взаимодействия с людьми при описании девиантного подростка;

- физическому ( $t = -2,16$  при  $p \leq 0,05$ ). Учителя школы чаще использовали телесно-физические характеристики, включая описание внешности и вредных привычек;

- деятельному ( $t = 4,57$  при  $p \leq 0,05$ ). Учителя гимназии чаще указывали особенности поведения при описании девиантного подростка;

– перспективному ( $t = 2,96$  при  $p \leq 0,05$ ). Учителя гимназии в ответах чаще, чем учителя школ, при описании девиантного подростка перечисляли его намерения, связанные с дальней перспективой.

На основании исследования представлений педагогов об эмоциональной направленности, свойственной девиантным подросткам, мы выделили десять видов направленности: альтруистические чувства (переживание положительных эмоций при оказании помощи, покровительстве другим людям); коммуникативные чувства (потребность в общении); глорические чувства (связаны с потребностью в самоутверждении — чувство гордости, самолюбования, восхищения собой); практические чувства (переживания, вызываемые деятельностью — чувство увлеченности работой, приятная усталость и т. д.); пугнические чувства (жажда острых ощущений, спортивная злость, упоение опасностью, риском и т. д.); романтические чувства (таинственность, необычность); гностические чувства (удовольствие от получения новой информации); эстетические чувства (переживание чувства прекрасного, трагического и т. д.); гедонистические чувства (потребность в телесном и душевном комфорте); акизитивные чувства (переживание эмоционального подъема от приобретения чего-либо).

Так, 88% учителей гимназии и 55% учителей школы отметили низкий уровень развития альтруистических эмоций у девиантных подростков. Они считают, что у таких подростков нет потребностей в переживаниях, содействии, помощи, заботе, покровительстве другим людям. Они не желают приносить другим радость, у них отсутствует беспокойство о других людях. Им не свойственна надежность, преданность, жалость. Стоит отметить, что 10% учителей школы указывают на то, что девиантный подросток склонен к ярко выраженной потребности отдавать, делиться, содействовать, помогать.

Отмечают наличие у девиантных подростков выраженную потребность в общении 80% учителей гимназии и 70% учителей школы. Это может говорить, что важнейшая для подросткового возраста потребность в дружеском, интимно-личностном общении у этих подростков не удовлетворяется. Считают, что девиантный подросток склонен к уединению или общению со строго ограниченным количеством людей 3% учителей школы.

Глорические эмоции высокого уровня у подростков отметили 67% учителей гимназии и 59% учителей школы. Учителя считают,

что девиантный подросток имеет ярко выраженную потребность в славе, переживании успеха на виду у других людей, в известности. В ответах 33% учителей гимназии и 31% учителей школы содержалось указание на то, что девиантные подростки лишь время от времени стремятся к публичному признанию и славе. Стоит отметить, что 10% учителей школы отметили низкий уровень развития глорических эмоций у девиантных подростков.

Указывают на наличие у девиантных подростков высокого уровня практических эмоций 77% учителей гимназии и 67% учителей школы. То есть, в их понимании, девиантным подросткам свойственна потребность активно действовать, достигать поставленной цели, добиваться желаемых результатов. Средние показатели отметили 23% учителей и 33% учителей школы.

Считают, что девиантные подростки имеют высокий уровень развития пугнических эмоций 59% учителей гимназии и 20% учителей школы. Это означает, что, в их понимании, такие подростки склонны к острым ощущениям, решительности, стремятся к предельной мобилизации физических и умственных способностей. Указывают на среднюю потребность к риску у девиантных подростков 41% учителей гимназии и 74% учителей школы. При этом 6% учителей школы отметили, что девиантные подростки не способны рисковать.

Отметили высокий уровень развития романтических эмоций у девиантных подростков 21% учителей гимназии и 26% учителей школы. Это значит, что девиантный подросток, с их точки зрения, склонен к ярко выраженному стремлению к необычному и таинственному. При этом 52% учителей гимназии и 71% учителя школы отметили у девиантных подростков средний уровень таких эмоций.

На средний уровень развития гностических эмоций у девиантных подростков указали 54% учителей гимназии и 48% учителей школы. В представлении педагогов, у девиантных подростков в средней степени выражена потребность в получении знаний о новом, неизвестном, стремление понять, преодолеть противоречия, к чувству догадки, близости решения, радости открытия истины. Остальная часть выборки педагогов считает, что девиантным подросткам свойственен низкий уровень развития гностических эмоций.

Считают, что у девиантных подростков эстетические эмоции развиты на низком уровне (т. е. у них нет потребностей в переживании

сильных чувств), 67% учителей гимназии и 83% учителей школы. Остальной процент выборки исследования признает средний уровень развития эстетических чувств у данной категории подростков.

Девиантные подростки имеют высокий уровень гедонистических эмоций в представлении 76% учителей гимназии и 93% учителей школы. Педагоги уверены, что комфортные условия для таких подростков являются очень важными, а достижение комфорта является мощным мотивом деятельности. Остальная часть педагогов отметила несредний уровень развития гедонистических эмоций девиантных подростков.

Проявление высокого уровня акизитивных эмоций у подростков с девиантным поведением отметили 7% учителей гимназии и 10% учителей школы. В представлении педагогов, девиантные подростки испытывают потребность в переживании положительных эмоций от коллекционирования вещей. Средний уровень стремления девиантных подростков к переживанию данного вида эмоций указывают 52% учителей гимназии и 55% учителей школы.

С целью оценки различий в представлениях учителей гимназии и школы об эмоциональной направленности личности девиантных подростков, по методике «Определение общей эмоциональной направленности личности», был использован метод статистической обработки данных  $t$ -критерий Стьюдента. Полученные данные свидетельствуют о том, что существуют статистически значимые различия в представлении учителей школы и гимназии о девиантных подростках. Так, у девиантных подростков, в представлении учителей гимназии, наиболее выражены альтруистическая ( $t = 3,02, p \leq 0,05$ ) и пугническая ( $t = 3,02, p \leq 0,05$ ) эмоциональная направленность. В то же время, с точки зрения учителей школы, у этих подростков выражены романтическая ( $t = -3,07, p \leq 0,05$ ), эстетическая ( $t = -3,54, p \leq 0,05$ ) и гедонистическая ( $t = -3,45, p \leq 0,05$ ) эмоциональная направленность.

**Заключение.** Установлено, что в образе девиантного подростка, в представлении педагогов общеобразовательных учреждений, есть существенные различия. По мнению учителей гимназии, девиантный подросток — это человек раздражительный, уверенный, замкнутый, агрессивный, сомнительный, бесчувственный, рискованный. В представлении учителей школы девиантный подросток — это человек общительный, неаккуратный, неопрятный, таинственный, равнодушный, беззаботный.

### Список цитируемых источников

1. Крутецкий, В. А. Психология подростка / В. А. Крутецкий. — М. : Просвещение, 1989. — 145 с.
2. Митин, Л. М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся / Л. М. Митин // Вопр. психологии. — 1991. — № 5. — С. 28—35.
3. Яценко, Т. Е. Методы психологического воздействия как индикатор психологической компетентности будущих педагогов в педагогическом взаимодействии / Т. Е. Яценко // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. — 2012. — Т. 6. — № 121. — С. 174—179.

Материал поступил в редколлегию 24.04.2017

УДК159.9: 376.1

**В. В. Семенова, И. А. Мойстус**

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет,  
Волгоград, Российская Федерация*

## **РОЛЬ ПЕДАГОГА-ТьюТОРА В РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье приводится обоснование важности введения должности педагога-тьютора в учреждения дошкольного образования. Рассматриваются направления деятельности и функции педагога-тьютора по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных образовательных организациях, а также требования к профессиональным и личностным качествам педагога, претендующего на должность тьютора.

**Ключевые слова:** дошкольная образовательная организация; инклюзивное образование; ограниченные возможности здоровья; особые образовательные потребности; тьютор; тьюторское сопровождение.

Библиогр.: 5 назв.

**V. V. Semenova, I. A. Moistus**

*Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd, Russian Federation*

## **THE ROLE OF THE TEACHER-TEACHER IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE PRACTICE IN THE SPHERE OF PRESCHOOL EDUCATION**

The article substantiates the importance of introducing a position of a teacher-tutor in pre-school education institutions. The directions of activity and functions of the teacher-tutor for accompanying children with disabilities in pre-school educational

---

© Семенова В. В., Мойстус И. А., 2018

organizations, as well as the requirements for the professional and personal qualities of the teacher who claims to be a tutor are considered.

**Key words:** pre-school educational organization; inclusive education; limited health opportunities; special educational needs; tutor; Tutorial support.

**Введение.** До недавнего времени дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) оказывались изолированными и, как следствие, лишены возможности успешной социализации и интеграции в среду. Наличие специализированных образовательных учреждений со всеми условиями для воспитания и образования детей с ОВЗ, несомненно, имеет множество положительных сторон. Однако эти же учреждения способствуют разделению общества на «здоровых» и «особых» людей.

Одним из путей сокращения разрыва и объединения общества является инклюзивное образование, которое предполагает обучение каждого ребенка взаимодействию, оказанию помощи в преодолении сложностей в развитии и является характеристикой гуманного общества, уважающего каждого участника. Поэтому необходимо создать фундамент для погружения детей с ОВЗ в социальное пространство.

В настоящее время воспитание и образование лиц с ОВЗ и особыми образовательными потребностями (ООП) является приоритетным направлением деятельности системы образования передовых стран. Инклюзивное образование — это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия ООП и индивидуальных возможностей [1].

Процесс воспитания и образования в обычном дошкольном образовательном учреждении, а не в специализированном, дает возможность детям с ОВЗ адаптироваться к жизни в обществе. В свою очередь, основная масса детей приобретает такие качества личности, как толерантность, ответственность, чувство эмпатии, наиболее необходимые и ценные на сегодня. Для реализации прав человека на образование в каждом образовательном учреждении, включая и ступень дошкольного образования, должны создаваться специальные условия для получения качественного образования лицами с ОВЗ без дискриминации.

Под специальными условиями понимаются условия обучения, воспитания и развития детей, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения

и воспитания, специальных дидактических материалов, предоставление услуг помощника, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [1]. Одним из основных компонентов специальных условий является помощник. По нашему мнению, роль помощника в создании специальных условий может быть отведена педагогу-тьютору.

**Основная часть.** Определение понятия «тьютор» даёт Т. М. Ковалёва. Тьютор — это педагог, который действует по принципу индивидуализации и сопровождает построение индивидуальной образовательной программы [2]. Тьюторство является достаточно новой педагогической технологией, однако в условиях инклюзивного образования оно становится гибкой, эффективной, ориентированной на конкретного ребенка системой сопровождения. Оно способствует построению индивидуализированного обучения и воспитания, и содействует раскрытию личности ребенка, формированию системы ценностей, мотивов. Тьюторское сопровождение в условиях инклюзивного образования состоит в индивидуальной работе с детьми с аномалиями в развитии.

На сегодня большинство групп дошкольных образовательных учреждений включают как минимум одного, а то и несколько детей с аномалиями в развитии, с ОВЗ, с ООП, каждый из которых нуждается в тьюторском сопровождении в силу своих индивидуальных особенностей. Воспитатели дошкольных образовательных организаций во время проведения непосредственно-образовательной деятельности, прогулки, режимных моментов со всей группой или подгруппами детей, к сожалению, не могут обеспечить необходимое индивидуальное сопровождение данных групп. Особые сложности возникают, когда в группе имеется несколько таких воспитанников, так как основная масса детей будет обделена вниманием педагога, что ведет к неполноценному усвоению образовательной программы. На помощь воспитателю группы может прийти младший воспитатель, но один дополнительный помощник не в силах справиться с данной проблемой, особенно если в группе находится несколько

детей с ОВЗ. Все эти факторы осложняют методически правильное построение воспитательно-образовательного процесса, поэтому остро стоит вопрос о введении ставки педагога-тьютора.

Тьютор в условиях инклюзивного образования — это специалист, который создает условия для успешной интеграции ребенка с ОВЗ в социальную и образовательную среду образовательного учреждения. Он находится в постоянном тесном сотрудничестве со специалистами, учителем, родителями и создает для ребенка благоприятную среду для успешной социализации, воспитания и образования [3].

В целях осуществления наиболее эффективного тьюторского сопровождения детей на разных возрастных этапах и в разных типах образовательных учреждениях группой российских ученых, тьюторов-практиков под руководством Т. М. Ковалевой была разработана схема общего тьюторского действия. Она состоит из трех векторов — социального, культурно-предметного и антропологического [4]. Данная схема адаптирована нами и может применяться педагогами-тьюторами и в дошкольных образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику.

Социальный вектор в дошкольном образовательном учреждении включает взаимодействие со сверстниками и взрослыми, использование ресурсов общения. Например, некоторые из детей группы проявляют заботу о ребенке с ОВЗ, оказывают посильную помощь, с удовольствием включаются в различные виды совместной деятельности. Тьютор в своей работе может включать в процесс сопровождения ребенка с ОВЗ детей, желающих принять участие, мотивировать других детей к общению с данным ребенком, а также с помощью различных методов и форм включать ребенка с ОВЗ в деятельность группы, оказывая необходимую помощь, но предоставляя тьюторанту посильную самостоятельность. Так реализуется деятельность тьютора в рамках социального вектора [5].

Культурно-предметный вектор деятельности тьютора основывается на положении о том, что воспитательно-образовательный процесс в учреждении дошкольного образования включает в себя элементы культуры, а также предполагает освоение определенной культурной традиции. Любые изменения культурных границ являются направлением тьюторских консультаций, вносят дополнения и изменения в реализацию индивидуальной образовательной программы ребенка

с ОВЗ. Также данный вектор указывает на направленность работы тьютора с предметным материалом, выбранным для воспитанника [5].

Антропологический вектор направления деятельности тьютора предполагает создание условий для понимания ребенком с ОВЗ своих возможностей и результатов освоения индивидуальной образовательной программы. Основная задача тьютора — помочь ребенку воспринять себя и адекватно оценивать. Например, если ребенок хочет увлечься каким-либо видом спорта, но имеет слабое здоровье, тьютор должен помочь ребенку продумать, как поступить в данной ситуации: укреплять здоровье, подобрать другой вид спорта [5].

Содержание деятельности педагога-тьютора в учреждении дошкольного образования по вышеизложенным направлениям необходимо рассматривать через его функции, основные из которых: функция целеполагания, планирования, управленческая, диагностическая, мотивационная, коммуникативная функция, функция контроля, рефлексии, методическая функция [3]. Каждая из перечисленных функций включает ряд задач и требований. Рассмотрим подробнее каждую из них.

Несомненно, основой работы педагога-тьютора в учреждении дошкольного образования является функция целеполагания. Тьютору необходимо установить и сформулировать цели обучения и воспитания дошкольника с ОВЗ как долгосрочные, так и краткосрочные. Первая группа целей актуальна для всего периода обучения, а вторая — к определенному элементу воспитательно-образовательного процесса, например, цели определенных мероприятий, тематических бесед, занятий. Для реализации данной функции тьютору требуется решить ряд задач: проанализировать цели выбранной стратегии обучения и воспитания; определить содержание и специфику деятельности подопечного; выделить наиболее часто встречающиеся задачи, которые должен решить воспитанник; определить проблемы и затруднения, зависящие от личностных качеств ребенка, с которыми он может столкнуться; спрогнозировать желаемые результаты совместной работы с ребенком; сравнить свои поставленные цели с целями и возможностями подопечного.

Функция планирования педагога-тьютора включает упорядочение своих действий и деятельности ребенка с ОВЗ в соответствии с выдвинутыми целями. Эффективное планирование в образовательном

процессе напрямую зависит от умений формулировать цели с учетом анализа результатов предварительной диагностики (уровень развития детей, их потребности, возможности на данном этапе онтогенеза); строить план собственной деятельности с ребенком, включая стратегии, направления, тактики; определять последовательность действий в соответствии с поставленными целями, задачами и ожидаемыми результатами; разрабатывать структуру занятий с детьми, с приоритетом самостоятельной деятельности ребенка в процессе совместной деятельности со взрослыми; грамотно распределять время пребывания с тьютором с учетом целей, содержания, методов и форм обучения и воспитания.

Не менее важной является коммуникативная функция педагога-тьютора. Она особенно значима на первоначальном этапе работы, как с отдельным ребенком с ОВЗ, так и с группой. Данная функция предполагает установление положительных, доверительных взаимоотношений педагога-тьютора с тьюторантами, а также комфортного микроклимата в группе. Для решения данных задач тьютор должен отвечать ряду требований, как личностных, так и профессиональных. Основные из них: обладать открытостью и доступностью; иметь организаторские способности; осуществлять индивидуальный подход к каждому дошкольнику; видеть одним из приоритетных направлений работы развитие личности ребенка; стать для ребенка другом; устанавливать положительные партнерские взаимоотношения между собой и воспитанниками, а также в группе; формировать положительный эмоциональный настрой, атмосферу поддержки и взаимопомощи.

Диагностическая функция педагога-тьютора позволяет оценить уровень актуального развития ребенка с ОВЗ, с учетом имеющихся дефектов, сформированности психических процессов, помогает расставить акценты в работе с детьми, а также проследить положительную или отрицательную динамику. В процессе деятельности педагога-тьютора данная функция реализуется посредством решения следующих задач: изучение исходных данных воспитанников; определение индивидуальных особенностей дошкольников; построение плана формирующей и коррекционной работы; определение основных установок, мотивов, потребностей, ожиданий детей и их родителей.

Мотивационная функция педагога-тьютора предполагает создание и поддержание включенности воспитанников в педагогический

процесс, с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, обеспечение эффективного усвоения ими индивидуальной программы. Чтобы осуществить данную функцию, тьютор должен уметь решать следующие задачи: выявить индивидуальные мотивы и потребности каждого воспитанника; вызвать интерес к различным видам деятельности посредством различных интерактивных, традиционных методов и средств; стимулировать мотивацию воспитанников; способствовать общению дошкольников друг с другом, для достижения более эффективных результатов деятельности во время совместной работы.

Деятельность педагога-тьютора в условиях учреждения дошкольного образования также направлена на целенаправленное и непрерывное стимулирование познавательной активности у дошкольников. Кроме того, ему необходимо варьировать процесс обучения и воспитания. Поэтому тьютору важно освоить управленческую функцию, которая предполагает решение следующих задач: определение цели, задач, методов, средств собственной деятельности; наблюдение за деятельностью дошкольников, а также отслеживание результатов; определение актуального и желаемого уровня познавательной активности; внесение коррективов в план работы; оценка эффективности модели «тьютор—педагог—воспитанник» и всего образовательного процесса; направлять и корректировать работу родителей, давать необходимые рекомендации.

Функция контроля педагога-тьютора также имеет место в условиях учреждения дошкольного образования. Она объединяет функции, рефлексии, оценки и коррекции. Тьютору следует понимать, что успешное выполнение данной функции обеспечивается и закладывается еще на этапе планирования, когда формулируются цели, задачи, методы, средства, показатели и критерии их достижения. При осуществлении непосредственно самого контроля тьютор должен проанализировать ход и направления своей собственной деятельности, свои принципы и идеи; определить степень усвоения дошкольником индивидуальной программы, а также эффективность построения образовательного процесса; определить, достигнуты ли цели, выполнены ли задачи, правильно ли подобраны методы и средства, имеются ли затруднения; выяснить,

какой сформировался тип взаимоотношений с ребенком; выявить свои достижения и ошибки. При осуществлении функции контроля, тьютор должен помнить, что оценивает и контролирует только себя.

Методическая функция, не последняя по значению, также должна быть реализована тьютором. Задачи, включенные в данную функцию: создание и подбор материальных и идеальных средств для организации совместной деятельности, например, подготовка специального оборудования, в зависимости от потребностей ребенка с ОВЗ, конспекты и сценарии деятельности, аудио- и видеоматериалы, раздаточный материал и т. п.; разработка и подбор контрольно-диагностических материалов, например, диагностики отечественных и зарубежных ученых; материалы для подготовки и проведения экспериментальных исследований; анкеты для родителей; активное использование в своей работе опыта и рекомендаций других успешных педагогов-тьюторов.

В зависимости от возможностей ребенка, возрастной группы и социального заказа, содержание деятельности может меняться, могут возникать новые цели, задачи, с чем тьютор должен успешно справляться. Создание вариативных, гибких моделей тьюторского сопровождения ребенка-дошкольника на разных этапах развития должно быть направлено на обеспечение личностного роста, который зависит от его индивидуальных, возрастных особенностей, которые обязательно нужно учитывать. Именно этими факторами определяется круг интересов, потребностей, запросов, ограниченный и возможностей в развитии [2].

**Заключение.** Выполнять функции тьютора для ребенка с ОВЗ может не каждый педагог. Сам факт сопровождения такого ребенка предъявляет повышенные требования как к профессиональной, так и к личностной подготовке специалиста, работающего в образовательном учреждении, которое реализует инклюзивную практику, в том числе и дошкольном. Педагог-тьютор должен иметь представление о понятии «инклюзивное образование», понимать его содержание, отличие от традиционных форм образования; обладать знаниями о психологических закономерностях и особенностях личностного и возрастного развития ребенка с ОВЗ; иметь багаж знаний в области специальной педагогики и психологии,

возрастной анатомии и физиологии детей дошкольного возраста; иметь навыки анализа особенностей взаимовлияния и взаимодействия ребенка с ОВЗ и его социального окружения; обладать умением реализации различных способов педагогического взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, включая детей с ОВЗ, их сверстников, родителей, воспитателей, специалистов, руководства; обладать педагогическим оптимизмом; иметь такие качества личности, как стрессоустойчивость, креативность, ответственность, доброжелательность. Требования к педагогу-тьютору, сопровождающему ребенка с ОВЗ, не ограничиваются перечисленными выше, они могут изменяться, дополняться в зависимости от социального заказа.

Тьюторство является важным ресурсом создания гибкой, эффективной, ориентированной на ребенка с ОВЗ системы образования. Включение тьюторского сопровождения в практику дошкольных образовательных учреждений может способствовать перестройке всей системы дошкольного образования, его индивидуализации и открытости.

#### Список цитируемых источников

1. *Зыбарева, Н. Н.* Профессия тьютор / Н. Н. Зыбарева, И. В. Карпенкова, Е. В. Кузьмина. — М. : МГППУ, 2012. — 38 с.
2. *Ковалева, Т. М.* Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1—4 / Т. М. Ковалева. — М. : Первое сентября, 2010. — 56 с.
3. Профессия «Тьютор» / Т. М. Ковалева [и др.]. — Тверь : СФК-офис, 2012. — 246 с.
4. *Колосова, Е. Б.* Тьютор как новая педагогическая профессия / Е. Б. Колосова. — М. : Чистые пруды, 2008. — 32 с.
5. *Солодова, Е. А.* Особенности тьюторского сопровождения обучающихся в образовательной среде учебного заведения / Е. А. Солодова, П. П. Ефимов, И. О. Ефимова // Проблемы и перспективы развития образования : материалы VIII Междунар. науч. конф., 2016 г. / под ред. И. Г. Ахметова. — Краснодар : Новация, 2016. — С. 264—267.

Материал поступил в редколлегию 15.05.2017

Д. Э. Синюк, О. А. Павлюковец

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

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН, ПЕРЕЖИВШИХ ДОМАШНЕЕ НАСИЛИЕ**

В статье раскрывается проблема изучения психологических особенностей женщин, переживших домашнее насилие. Дана содержательная характеристика базисных убеждений, копинг-стратегий и защитных механизмов этой категории женщин.

**Ключевые слова:** базисные убеждения; домашнее насилие; защитные механизмы; копинг-стратегии.

Табл. 1. Библиогр.: 5 назв.

**D. E. Sinyuk, A. A. Pavlyukovets**

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

## **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF WOMEN WHO HAVE LIVED HOME VIOLENCE**

The article reveals the problem of studying the psychological characteristics of women who survived domestic violence. The content of basic beliefs, coping strategies and protective mechanisms of this category of women is given.

**Key words:** basic beliefs; domestic violence; protective mechanisms; coping strategies.

Table 1. Ref.: 5 titles.

**Введение.** Актуальность проблемы домашнего насилия связана с его распространенностью и характером его негативных последствий. В настоящее время статистика фиксирует положительную динамику рассматриваемого явления. По данным анонимного анкетирования 550 женщин в рамках исследования частного унитарного предприятия «НОВАК», проводимого для Фонда ООН в области народонаселения, большинство женщин (77%) сталкивается с домашним насилием. Физическое насилие испытала почти каждая третья женщина, экономическое — 37% опрошенных, сексуальное насилие — 18% респонденток. В связи с такими данными

остро встаёт проблема изучения подходов к оказанию помощи пострадавшим от домашнего насилия, а также психологических особенностей этих женщин.

При изучении литературы по проблеме исследования мы выяснили, что публично о насилии в семье заговорили совсем недавно. Изучение домашнего насилия началось в 60-е годы XX века с концентрации внимания на проблемах детей. В 1970—1980-х годах возросла общественная осведомленность о семейной жестокости, супружеское насилие стало признаваться недопустимым. В 1993 году по инициативе женских общественных организаций в печати появились первые публикации, посвященные этой проблеме. Именно благодаря женскому движению в России и в Беларуси начали функционировать первые телефоны доверия, кризисные центры, убежища и приюты для пострадавших от домашнего насилия. В Республике Беларусь в 2014 году был издан закон «Об основах деятельности по профилактике правонарушений», в котором дана формулировка домашнего насилия и определены меры его профилактики.

В результате теоретического анализа мы выяснили, что под домашним насилием в отношении женщин, развивающимся циклично, понимаются умышленные действия физического, психологического, экономического, духовного или сексуального характера супруга, нарушающие права, свободы, законные интересы женщин и причиняющие им физические и психологические страдания [1]. Семьи, где есть насилие, характеризуются дисфункциональным типом взаимодействия [2]. Женщины, пострадавшие от домашнего насилия, характеризуются следующими личностными особенностями и особенностями взаимодействия: заниженная самооценка, беспомощность, стремление преуменьшать или отрицать факты применения насилия, страх, гнев, переживание вины и стыда. Эта категория женщин не имеет четких представлений, как другие должны к ним относиться, не знает, где заканчиваются границы их личности и начинаются личностные границы партнера, не уделяет внимания своим чувствам и потребностям. Ответственность за себя часто заменяется ответственностью за других людей [3—5].

Целью нашего исследования стало выявление психологических особенностей женщин, переживших домашнее насилие. Для решения поставленной цели мы выясняли базисные убеждения, копинг-стратегии и механизмы психологической защиты этой категории женщин.

**Основная часть.** Рассматривая базисные убеждения, мы исходили из того, что людям свойственно истолковывать происходящие с ними события так, чтобы поддерживать стабильность субъективной картины мира, обеспечивающей необходимую опору в нестабильной реальности. Человек конструирует свой жизненный опыт, пытаясь реализовать потребность в безопасности, основываясь на системе базисных убеждений, включающей в себя убеждения о доброжелательности/враждебности окружающего мира, его справедливости, а также представления о собственном «Я».

Копинг-стратегии — это то, что делают женщины, испытывающие домашнее насилие, чтобы справиться с постоянным стрессом. Под защитными механизмами мы понимаем психологические стратегии, с помощью которых люди избегают или снижают интенсивность таких негативных явлений, как конфликт, фрустрация, тревога и стресс.

При проведении эмпирического исследования были использованы следующие методики: опросник «Шкала базисных убеждений» Янофф-Бульман, адаптированный М. А. Падун, А. В. Котельниковой; методика «Копинг-стратегии», разработанная Р. Лазарусом и С. Фолкманом и адаптированная Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой; тест-опросник механизмов психологической защиты «Индекс жизненного стиля», разработанный Р. Плутчиком, Г. Каллерманом, Х. Р. Конте, адаптированный Е. С. Романовой, Л. Р. Гребенниковым; методы количественной и качественной обработки данных.

В исследовании приняли участие 25 женщин в возрасте от 18 до 56 лет, неоднократно подвергавшихся насилию со стороны супруга.

В первую очередь обратимся к анализу данных, полученных при проведении опросника «Шкала базисных убеждений». Большинство женщин (88%) уверено в благосклонности к ним мира. Они считают, что добро и зло распределены равноценно, плохие и хорошие события встречаются в их жизни равномерно. Остальные уверены, что зло чаще преобладает над добром, негативное чаще преобладает над положительным, плохие события чаще доминируют над хорошими событиями.

При этом у большинства опрошенных (76%) существует убеждение, что справедливость в мире делится неравнозначно, что не все хорошие люди счастливы. Пятая часть женщин характе-

ризуется низким уровнем убежденности в справедливости мира. Лишь у небольшого количества респонденток (4%) сформирована четкая убежденность в справедливости мира, вера, что, к хорошим и достойным людям в большинстве случаев приходят счастье и удача и они получают то, чего заслуживают в жизни.

Более половины женщин (56%) оценивает свои черты характера как положительные, выделяет в своем поведении преобладание хороших поступков над плохими. В то же время свой образ «Я» с негативной стороны оценивают 44% респонденток. По мнению опрошенных, в их поведении преобладают негативные поступки. Высокий уровень убежденности в ценности собственного «Я» не выявлен ни у одной из испытуемых.

Большинство опрошенных женщин (88%) характеризуется средним уровнем убежденности в том, что в жизни им часто способствует удача или везение, случай к ним благосклонен. Несмотря на жизненные трудности, незначительная часть респонденток (8%) считает, что они очень удачливы. Лишь небольшое количество опрошенных (4%) не видит присутствия удачи в собственной жизни.

Средний уровень убежденности в контроле происходящих событий сформирован у большей части женщин (64%). Они склонны выбирать такую стратегию поведения, которая увеличивает вероятность благоприятного для них исхода дела, позволяет предотвращать несчастья и приносит максимальный выигрыш. При этом низкий уровень убежденности в контроле происходящих событий выявлен у 36% женщин.

Все вышеперечисленные особенности, с одной стороны, могут препятствовать активному поиску женщинами выхода из ситуации домашнего насилия, так как у них недостаточно веры в собственную способность повлиять на ситуацию. С другой стороны, они характеризуются доверием к миру, что при поиске помощи извне может служить важным ресурсом совладания.

Эмоционально-ориентированные копинг-стратегии используют 40% опрошенных женщин. Данные стратегии включают в себя мысли и действия, направленные на снижение физического или психологического влияния стресса. Они не направлены на устранение угрожающей ситуации, а дают человеку почувствовать себя лучше. Проблемно-ориентированный копинг используют 28% женщин: они предпринимают попытки, направленные на улучшение

отношений «человек—среда» путем изменения когнитивной оценки сложившейся ситуации, например, поиском информации о том, что делать и как поступить, или путем удержания себя от импульсивных или поспешных действий. Около трети опрошенных используют обе вышеуказанные копинг-стратегии.

Охарактеризуем копинг-стратегии, которые имеют высокий и средний уровень напряженности у большого количества женщин, переживших домашнее насилие.

Высокий уровень напряженности копинг-стратегии «положительная переоценка» наблюдается у большей части испытуемых (60%). Этим женщинам свойственно преодолевать негативные переживания в связи с проблемой за счет ее положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. Характерно философское осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием. У 40% респонденток наблюдается средний уровень напряженности данной копинг-стратегии.

У подавляющего большинства женщин выявлен высокий (56%) и средний (40%) уровень напряженности копинг-стратегии «дистанцирование». Им свойственны попытки преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Такие женщины прикладывают большие усилия, чтобы отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость.

У абсолютного большинства респонденток выражена на высоком (56%) и среднем (36%) уровне копинг-стратегия «самоконтроль». Такие женщины склонны к подавлению эмоциональных чувств, стремятся скрывать свои переживания. Часто такое поведение свидетельствует о боязни самораскрытия, чрезмерной требовательности к себе, приводящей к сверхконтролю поведения, что влечет за собой трудности выражения переживаний, потребностей и побуждений в связи с переживаемым домашним насилием.

У большинства женщин (72%), подвергшихся домашнему насилию, копинг-стратегия «принятие ответственности» имеет среднюю напряженность. Эти женщины склонны искать зависимость между собственными действиями и их последствиями, готовы анализировать свое поведение, ищут причины актуальных трудностей в личных недостатках и ошибках. Они признают собственные ошибки,

рассматривают их с целью не допустить повторения. Около четверти (28%) испытуемых имеют высокую напряженность рассматриваемой копинг-стратегии, что предполагает признание своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, в ряде случаев сопровождается самокритикой и самообвинениями.

Большая часть респонденток (64%) характеризуется средним уровнем напряженности копинг-стратегии «бегство—избегание». Они пытаются преодолеть негативные переживания, связанные с трудностями, за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т. п. Примерно у третьей части опрошенных (32%) наблюдаются неконструктивные формы поведения в стрессовых ситуациях: отрицание либо полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание, употребление алкоголя с целью снижения мучительного эмоционального напряжения.

Более трети женщин, переживших домашнее насилие (36%), характеризуются высокой напряженностью копинг-стратегии «поиск социальной поддержки». Эти женщины предпринимают попытки разрешения возникающих проблем за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. Они склонны к взаимодействию с другими людьми, ищут внимания, совета, сочувствия. Склонны обращаться за рекомендациями к экспертам и знакомым, владеющим, с точки зрения респондента, необходимыми знаниями. Более чем у половины испытуемых (56%) данная копинг-стратегия имеет среднюю напряженность.

Примерно у половины респонденток (52%) выявлен средний уровень напряженности конфронтационного копинга. Эти женщины могут отстаивать собственные интересы, справляться с тревогой в стрессогенных условиях. У 40% опрошенных данный копинг имеет высокий уровень напряженности, так как они склонны предпринимать попытки разрешения проблем за счет нецеленаправленной поведенческой активности, осуществления действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций, связанных с возникающими трудностями. У таких женщин порой наблюдается импульсивность в поведении (иногда с элементами враждебности и конфликтности), трудности планирования действий, прогнозирования их результата, неоправданное упорство.

Примерно у половины женщин (56%) выявлен высокий уровень напряженности копинг-стратегии «планирование решения проблемы». Они склонны анализировать ситуацию и предпринимать попытки её решения, вырабатывать стратегии разрешения проблем, планировать собственные действия с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов. Средний уровень напряженности анализируемой копинг-стратегии обнаружен у 44% женщин.

Указанные особенности совладания с трудными жизненными ситуациями свидетельствуют, что женщины склонны и дальше терпеть ситуацию домашнего насилия: они больше ориентированы на изменение внутреннего состояния, чем внешних обстоятельств.

На завершающем этапе нашего анализа обратимся к данным, полученным при проведении тест-опросника «Индекс жизненного стиля» (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Механизмы психологической защиты, используемые женщинами, перенесшими домашнее насилие

Механизмы психологической защиты	Значения напряженности механизмов психологической защиты в поведении женщин, %		
	низкие (0—40)	нормативные (40—50)	высокие (51—100)
Регрессия	4	8	88
Отрицание	16	0	84
Проекция	8	8	84
Вытеснение	4	16	80
Интеллектуализация	8	12	80
Компенсация	8	16	76
Замещение	20	8	72
Реактивное образование	16	16	68

У 88% женщин, переживших домашнее насилие, выявлены высокие значения в использовании механизма «регрессия», т. е. они в стрессовой ситуации склонны возвращаться к детским стереотипам поведения.

У такого же количества опрошенных выявлены высокие значения по шкале «проекция». Эти женщины склонны приписывать окружающим негативные качества. В основе проекции лежит процесс,

посредством которого неосознаваемые и неприемлемые для личности чувства и мысли локализуются вовне, приписываются другим людям.

Большинству опрошенных женщин (80%) присущ и механизм психологической защиты «вытеснение», так как они стараются бесследно забыть психотравмирующие события недавнего прошлого. У такого же количества респонденток выявлен высокий уровень выраженности механизма «интеллектуализация». Они склонны избегать беспокойства путем рационального рассуждения и истолкования событий, для ощущения спокойствия и контроля над ситуацией убеждают в существовании такой возможности себя и окружающих.

Большинство женщин (76%) склонно прибегать к механизму компенсации. Это проявляется в попытках найти подходящую замену реального или воображаемого недостатка, дефекта другим качеством, чаще всего с помощью фантазирования или присвоения себе свойств, достоинств, ценностей, поведенческих характеристик другой личности. У большинства опрошенных (72%) выявлено частое применение механизма «замещение». Они склонны беспричинно раздражаться на окружающих, на самого себя или на неодушевленные предметы, противоречить людям, видя в них удобный объект агрессии.

В соответствии с данными, полученными по шкале «реактивные образования», большая часть респонденток (68%) характеризуется подавленной фиксацией на социально осуждаемых сторонах жизни (агрессия, насилие, секс и пр.), которая переходит в их демонстративное неприятие.

Таким образом, согласно результатам исследования, большинство женщин использует все вышеперечисленные защитные механизмы, при этом у каждой из них ярко выражен как минимум один из рассмотренных механизмов психологической защиты. Механизмы психологической защиты, с одной стороны, помогают женщинам, пережившим домашнее насилие, выжить в тех неблагоприятных условиях, в которых они находятся, защищают психику, с другой стороны, не позволяют им адекватно видеть реальность и менять её.

**Заключение.** Эмпирически доказано, что базисные убеждения женщин, пострадавших от домашнего насилия, амбивалентны. С одной стороны, у большинства женщин обнаружено доверие к миру. Они считают, что окружающие люди в целом добры, отзывчивы, готовы помочь, достойны доверия. Они сохраняют

позитивное отношение к себе, воспринимают себя как людей, обладающих ценностью и значимостью. С другой стороны, у них слабо выражено убеждение в справедливости окружающего мира, они не верят в собственную эффективность, свою способность контролировать происходящие в жизни события.

У женщин, подвергшихся домашнему насилию, активно работают механизмы психологической защиты, снижающие накал эмоциональных переживаний, ограждающие психику от осознания регулярных травмирующих событий. Однако действие таких механизмов приводит к искажению восприятия действительности и самих себя. Женщины, подвергшиеся домашнему насилию, используют манипуляции в общении с мужчиной, играют роль «маленькой девочки» или идентифицируют себя с агрессором, чтобы удовлетворить его потребности и предупредить агрессию. В отношениях с другими этих женщин характеризуют крайности: они бросаются от критики к превознесению и наоборот. Они воображают, что могут контролировать внешние события.

При этом женщины, подвергшиеся домашнему насилию, для совладания со стрессовой ситуацией используют эмоционально-ориентированный копинг, так как склонны менять не сами обстоятельства, в которых находятся, а своё внутреннее состояние и понимание ситуации. Они преодолевают свои негативные переживания за счёт позитивного переосмысления ситуации. Преобладающими среди копинг-стратегий женщин, подвергшихся домашнему насилию, являются принятие ответственности, бегство—избегание, положительная переоценка.

#### Список цитируемых источников

1. Горбунова, О. И. Пособие по организации работы с пострадавшими от насилия в семье в условиях кризисного центра / О. И. Горбунова. — Минск : Арт-групп, 2014. — 155 с.
2. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер. — СПб. : Питер, 2008. — 122 с.
3. Малкина-Пых, И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2006. — 324 с.
4. Калинина, С. Б. Психологические особенности женщин, жертв насилия / С. Б. Калинина. — СПб. : Пермь, 2010. — 356 с.
5. Пергаменик, Л. А. Кризисная психология: учеб. пособие / Л. А. Пергаменик. — Минск : Выш. шк., 2004. — 288 с.

Материал поступил в редколлегию 25.04.2017

**Ю. Н. Слепко**

*Ярославский государственный педагогический университет  
имени К. Д. Ушинского, Ярославль, Российская Федерация*

## **ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКА НАУКИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА\***

Статья посвящена актуализации вопросов языка психологической науки, решение которых связано с разработкой проблем интеграции психологического знания и психологического сообщества. Утверждается, что среди актуальных проблем языка психологической науки могут быть выделены проблемы терминологического аппарата, междисциплинарного характера языка психологии, использования естественнонаучных моделей понимания предмета психологии, взаимосвязи языка теории и практики психологии. Формулируется идея о том, что на этапе подготовки специалиста-психолога могут формироваться как конструктивные, так и деструктивные модели восприятия и отношения к языковым системам психологического знания.

**Ключевые слова:** психология; язык психологии; культура специалиста; интеграция знания; интеграция сообщества.

Библиогр.: 2 назв.

**N. N. Slepko**

*Yaroslavl State Pedagogical University. K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation*

## **PROBLEMS OF LANGUAGE OF SCIENCE IN THE CONTEXT OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE SPECIALIST**

The article is devoted to the actualization of the issues of the language of psychological science, the solution of which is connected with the development of the problems of integration of psychological knowledge and the psychological community. It is asserted that among the actual problems of the language of psychological science can

---

\* Исследование выполнено при поддержке задания № 25.8407.2017/БЧ на выполнение проекта по теме «Методология интеграции психологии: от интеграции психологического знания к интеграции психологического сообщества»

be identified the problems of the terminological apparatus, the interdisciplinary nature of the language of psychology, the use of natural-science models of understanding the subject of psychology, the relationship between the language of theory and practice of psychology. An idea is formulated that at the stage of preparation of a specialist-psychologist both constructive and destructive models of perception and attitudes towards linguistic systems of psychological knowledge can be formed.

**Key words:** psychology; language of psychology; culture specialist; integration of knowledge; community integration.

Ref.: 2 titles.

**Введение.** Решение проблемы интеграции психологического знания связано с разработкой и решением ряда других ключевых методологических проблем психологии — предмета науки, ее метода, объяснения и понимания психологического знания. Между тем сквозь каждую проблему проходит феномен языка психологического знания, который обладает многозначностью. Язык психологии как научной дисциплины широко может трактоваться как совокупность «особых языковых систем, посредством которых исследователи организуют производимые ими знания и транслируют получаемую информацию в профессиональной среде» [1, с. 1197]. Такое понимание языка психологии подразумевает, с одной стороны, работу психолога с тем или иным теоретическим или эмпирическим, экспериментальным материалом, составляющим содержание фактов психологического знания. Здесь язык науки связан с реализацией психологией функций описания, объяснения и прогнозирования, типичных для любой научной дисциплины. С другой стороны, мы видим, что язык психологии как науки позволяет не только «работать» с конкретным психологическим содержанием, но и участвовать в трансляции психологического знания в профессиональной среде. Этот аспект языка психологии тесно связан с коммуникацией как в самом психологическом сообществе, так и на уровне его трансляции широкой общественности, заинтересованной в применении психологического знания.

Таким образом, мы видим, что язык психологии обобщенно выполняет функцию интеграции психологического знания и психологического сообщества. Те или иные трудности интеграции являются следствием проблем, возникающих в ходе использования языка науки.

Сообразно представленному пониманию языка психологии, а также его месту в функционировании психологической науки

возникает совокупность проблем и вопросов, решение которых позволит продуктивнее разрабатывать проблему интеграции психологического знания и психологического сообщества. Важно отметить, что особое место проблемы языка психологии и интеграции психологического знания и сообщества занимают в профессиональной подготовке будущего специалиста психолога. Поясним более подробно данные позиции.

**Основная часть.** Профессиональное психологическое образование, во-первых, включает в себя достаточно большой спектр вопросов и проблем, решаемых за время обучения студента-психолога. Каждый психологический курс, осваиваемый студентом за время обучения, предполагает знакомство с определенным психологическим знанием. Ряд курсов, носящих практико-ориентированный характер, предполагает формирование у студента умений, навыков, развитие профессиональных способностей, компетенций и пр. В ходе освоения специального психологического содержания обучающийся знакомится с языковыми системами психологии, включающими в себя работу как с терминологическим аппаратом, так и аппаратом понимания терминов, понятий, конструкций.

Как и в любом другом профессиональном образовании, здесь проблема возникает тогда, когда мы обращаемся к языку науки как полиаспектной категории. Традиционно в структуре языка науки выделяют синтаксический, семантический и прагматический аспекты [4]. Ввиду этого обучающийся должен не только формально познакомиться, но и усвоить для дальнейшей профессиональной деятельности следующие характеристики языка психологии:

– совокупность знаков и знаковых систем, преобразующихся по определенным правилам (*синтаксический аспект языка*). Если в естественных науках такие знаки носят универсальный и однозначно принимаемый сообществом характер (например,  $f$ ,  $t$ ,  $\Sigma$  и др.), то в психологии (как гуманитарной науке) собственных знаков такого рода нет. Ввиду этого приходится либо заимствовать такие знаки у естественных наук (в первую очередь у математики), либо преобразовывать слова быденного языка в соответствии с логико-грамматическими правилами языка. В большинстве случаев психология использует второй способ, когда для описания,

объяснения, понимания того или иного психологического содержания используются слова обыденного языка: выгорание, кризис, развитие и др. Учитывая, что разные концепции и теории (например, психического выгорания) по-разному трактуют не только содержание, но и сам термин «выгорание», возникающие противоречия между термином и его смыслом приводят к многозначности используемых понятий, что в конечном итоге ведет к рассогласованию в понимании психологических феноменов;

– содержание языковых выражений (*семантический аспект языка*). В данном случае предполагается, что исследователь будет находить некоторые идеальные объекты и их связи, образующие непосредственный смысл терминов и высказываний языка [4, с. 103]. Опять же, в естественных науках связь терминов и идеальных объектов носит относительно устойчивый характер (например, идеальная плоскость, точка, движение и пр.), тогда как в психологии это едва ли не ключевая проблема. Стоит вспомнить, например, описание Гордоном Оллпортом типичной для психологии проблемы связи термина «научение» и его факторов [3]. Описывая множественность пониманий феномена научения, Г. Оллпорт предлагает три выхода из этой ситуации:

«1. Мы можем прибегнуть к стратегии отрицания, которая, по сути, заключается просто в жонглировании словами, используемыми нами, чтобы устранить не устраивающие нас доказательства.

2. Мы можем придерживаться эклектического подхода и принести все теории научения в наше галочье гнездо.

3. Мы можем пытаться сформулировать исчерпывающую концепцию, в которой нашлось бы должное место для всех валидных факторов...

Эти три возможности, — продолжает Г. Оллпорт, есть у нас не только тогда, когда мы занимаемся проблемами научения, но и при разработке любой другой нашей проблематики, будь то перцепция, эмоции, конфликты, познание, сознание или что-то еще» [3, с. 17—18]. Здесь явно выражена проблема интеграции психологического знания, решение которой принципиально для понимания целей профессионального психологического образования. Чему должен учиться психолог — множественности объяснений и пониманий, концепций и теорий, способности интегрировать их, или и тому, и другому? Если на этапе профессионального

образования выбор той или иной альтернативы относительно безопасен для обучающегося, то в условиях реальной практической деятельности условному клиенту вряд ли поможет предложение самому выбрать подход к его лечению;

– рассмотрение языковых выражений в отношении к практической деятельности и специфике социального общения (*прагматический аспект языка*). Данный аспект языка науки предполагает, что «идеальные объекты и их корреляции, образующие область смыслов языковых выражений, берутся в их отношении к социокультурной среде, породившей ту или иную “популяцию” научных знаний» [4, с. 103]. Важность освоения данного аспекта языка науки сложно переоценить для профессионального психологического образования.

Выше мы уже говорили о том, что в ходе обучения студент-психолог может относительно безопасно опробовать разные подходы к объяснению и пониманию психических феноменов. Но в процессе самостоятельной психологической практики ответственность за результаты своей деятельности значительно возрастает — будь то описание, объяснение или понимание результатов эмпирического исследования, прогнозирование изменений личности, формулировка рекомендаций клиентам и др.

Именно здесь мы видим интегрированный, комплексный характер проблемы языка психологии в процессе профессионального психологического образования. Освоение всех трех аспектов языка психологии носит взаимосвязанный характер. При этом связь между ними может быть последовательной (термины, их понимание, практическое применение), так и взаимно пересекающийся характер. Ввиду этого особую значимость для достижения целей обучения имеет построение образовательной программы, которое должно учитывать в первую очередь содержание описанной проблемы языка психологической науки. Основой для ее решения может быть разрабатываемая В. А. Мазилковым коммуникативная методология психологии [2], «обеспечивающая соотнесение различных психологических концепций и реальное взаимодействие различных направлений и школ в психологии» [2, с. 172—173].

Заметим, что коммуникативная методология выходит за рамки вариантов выходов, предлагаемых Г. Оллпортом для решения типичной для психологии проблемы множественности подходов.

Речь идет не о создании исчерпывающих концепций объяснения психических феноменов, а именно об их соотношении. Важность коммуникативной методологии определяется еще и тем, что она позволяет перейти от стихийной интеграции к интеграции искусственной, позволяющей управлять интеграционными процессами в психологии. Ее применение не только возможно, но и принципиально необходимо при организации процесса профессионального психологического образования.

Во-вторых, выше мы уже неоднократно упоминали, что психологическая наука носит синтетический характер. Возникнув на стыке философии и физиологии, психология оказалась в ситуации вынужденного использования языка гуманитарных и естественных наук для объяснения и понимания изучаемых психических феноменов [5]. Они в свою очередь обладают собственными языковыми системами, некритический синтез которых приводит к многозначности и непродуктивности понимания предмета собственно психологии. Наиболее типичным примером такой ситуации может быть использование терминов «влияние» и «связь», «взаимосвязь» для объяснения результатов изучения различных психических феноменов. Напомним, что зачастую в эмпирическом исследовании психолог ставит задачу выделения так называемых зависимых и независимых переменных. При этом на этапе предварительного теоретического анализа формулируется гипотеза о зависимости одной переменной от другой. Все дальнейшее исследование строится на определении и объяснении границ взаимосвязи двух типов переменных. В результате проведенного исследования психолог использует для объяснения полученных результатов либо термин «взаимосвязь», либо термин «влияние». Однако это приводит его к появлению вынужденного противоречия:

— если две или более изучаемых переменных связаны друг с другом (например, получен высокий положительный коэффициент корреляции), тогда что является фактором, обеспечивающим их взаимосвязанное изменение? Например, фактором, обеспечивающим взаимосвязанное изменение тревожности и самооценки, является социальный статус семьи подростка. Однако таким же фактором может быть и социальная ситуация в школе, в которой обучается

подросток, и особенности взаимоотношений подростка со сверстниками, и многое другое. Таким образом, здесь помимо зависимой и независимой переменной действуют множественные промежуточные переменные, не учет которых значительно снижает достоверность результатов исследования;

– с другой стороны, если одна переменная влияет на другую (например, по результатам регрессионного анализа, корреляционного отношения, дисперсионного анализа и т. п.), то как отследить отсутствие обратного влияния? При этом не стоит забывать, что содержание языковых выражений, возникшее в результате использования языковых систем математики и математической статистики (корреляция, регрессия и т. п.), не обязательно отражает сущность идеальных объектов, составляющих предмет психологической науки.

Не ставя задачи более детального анализа данной проблемы, отметим, что некритичное использование языковых систем гуманитарных и естественных наук приводит к значительным ошибкам и в объяснении, и в понимании психических феноменов. Даже больше — уже на этапе начального профессионального психологического образования у психолога могут формироваться неадекватные содержанию психических феноменов установки на их корреляционные взаимосвязи, регрессионные зависимости, факторные определенности и др.

В-третьих, прогностическая функция психологического знания также зависит от применяемых в ней языковых систем гуманитарных и естественных наук. Использование естественнонаучных идей корреляции психологических феноменов в форме линейных и нелинейных зависимостей, одно- и многофакторных причинностей и других закономерно приводит к редукции психологического знания к знанию непсихологическому, чаще физиологическому [2, с. 187]. При этом о множественности видов редукции психологического знания говорил еще Ж. Пиаже, выделивший, например, социологические объяснения в психологии, физикалистские, органистские и многое другое [5]. В итоге это затрудняет (если не лишает) возможности объяснения «психического психологическим». Это формирует неадекватную предмету психологии установку на возможность более легкого, простого объяснения психических феноменов непсихологическими средствами.

В-четвертых, мы уже говорили о том, что трансляция психологического знания в профессиональной среде отличается от его переноса в среду широкой общественности. Особое значение это имеет в ситуациях психологического консультирования, психологического просвещения населения и т. п. На этом переходе часто возникают не только противоречия между терминами научного и быденного языка, но и между разными способами его понимания. Как следствие, значительно снижается эффективность психологической практики.

**Заключение.** На наш взгляд одним из перспективных и продуктивных способов решения проблемы и языка психологической науки, и интеграции психологического знания и психологического сообщества является использование современных исследований в методологии психологии, в частности, коммуникативной методологии.

#### Список цитируемых источников

1. Гусев, С. С. Язык науки / С. С. Гусев. — М. : Канон, 2009. — С. 1197—1198.
2. Мазилев, В. А. Методология психологической науки: История и современность / В. А. Мазилев. — Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. — 419 с.
3. Оллпорт, Г. Личность в психологии / Г. Оллпорт. — М. : КСП+ ; СПб. : Ювента, 1998. — 345 с.
4. Степин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. — М. : Прогресс-Традиция, 2003. — 744 с.
5. Экспериментальная психология / ред.-сост. П. Фресс, Ж. Пиаже. Вып. I и II ; под общ. ред. А. Н. Леонтьева. — М. : Прогресс, 1966. — С. 157—194.

Материал поступил в редколлегию 17.05.2017

**Е. М. Соловьева, В. А. Абдулова**  
*Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург, Российская Федерация*

## **ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ ЮМОРА У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК**

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей чувства юмора у юношей и девушек. Рассмотрены разные подходы к изучению стиля юмора. В результате эмпирического исследования получены результаты, доказывающие, что для юношей более характерен агрессивный стиль юмора, чем для девушек.

**Ключевые слова:** стили юмора; юмор; юношеский возраст.  
Табл. 2. Библиогр.: 4 назв.

**E. M. Solovyova, V. A. Abdulova**  
*Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation*

## **PECULIARITIES OF THE STYLE OF HUMOR IN YOUTH AND GIRLS**

The article presents the results of a theoretical and empirical study of the characteristics of a sense of humor in young men and girls. Different approaches to studying the style of humor are considered. As a result of the empirical study, the results obtained prove that for boys the aggressive style of humor is more characteristic than for girls.

**Key words:** styles of humor; humor; youthful age.  
Table 2. Ref.: 4 titles.

**Введение.** Юмор занимает важную позицию в духовной и социальной жизни человека. Будучи формой коммуникации, в современном обществе он стал занимать значимое место, внедряясь в средства массовой информации, рекламу, досуговые формы культуры. Поэтому изучение юмора с психологической точки зрения актуально как

в теоретическом, так и в практическом аспектах. Цель исследования — выявить особенности стили юмора у юношей и девушек. Методологическую основу исследования составил функциональный подход к исследованию юмора Р. Мартина.

**Основная часть.** Рассмотрим основные подходы к определению чувства юмора.

В эпоху античности в поле зрения мыслителей попал феномен юмора, характеризующий личностные особенности человека. До выделения психологии как самостоятельной науки знания о юморе развивались в русле философии. Суждения Платона, Аристотеля цитировались в работах, посвященных смеху, юмору, комическому. В тот исторический период философы осмыслили юмор как уже сложившийся феномен и производили новые знания о юморе. Однако однозначно выделить конкретное высказывание о юморе достаточно сложно. Слова Цицерона о необходимости соблюдать меру в насмешке и Платона о двойственности смешного скорее будут обобщением, а высказывание Аристотеля «Человек — единственное живое существо, умеющее смеяться» является примером порождения нового знания. Стоит отметить, что Платон и Аристотель рассматривали юмор в контексте анализа комедии, а Цицерон — в контексте риторики. Благодаря этому он выводит юмор из сферы искусства в политику, где юмор является средством осознанного воздействия на общественное сознание.

Позднее Августин вывел юмор из контекста чувств и эмоций в контекст разума и интеллекта, а точнее их «компенсации». «Они (числа) не суть образу предметов. Пусть посмеется надо мной тот, кто этого не видит, и я пожалею его за этот смех». Однако в дальнейшем Б. Грасиана рассматривал способности к юмору и остроумию как способности к «изящному уму».

Философ Т. Гоббс трактовал смех в контексте страстей человеческих. Он полагал, что юмор — та страсть, «которая не имеет имени», но сопровождается смехом, а источником этой страсти человека является потребность в чувстве превосходства, возникающем неожиданно, что создало контекст юмора в проблематике потребностей и мотивов человека.

В свою очередь Ф. Шеллинг считал, что комедия создает самостоятельно свою мифологию, опираясь на современную общественную жизнь, а не из мифологии античности (трагедия). Он считал, что сущность комического выводится из взаимодействия свободы и необходимости. В качестве объекта выступает необходимость, а в качестве субъекта — свобода. В комическом отношении необходимость (объект) и свобода (субъект) меняются местами: в объекте появляется свобода, а в субъекте необходимость. Таким образом, понятие юмора попадает в контекст диалектики объект-субъектных отношений.

По мнению А. Шопенгауэра, суть комического заключается в победе чувственного восприятия над абстрактным знанием. Этим он возвращает смеховое, помещенное Кантом и Августином в ряд интеллектуального, обратно в сферу эмоций и чувств, в сферу уже «окультуренной» спонтанности и непосредственности.

Комическое как диалогичность общения с собой и миром рассматривал С. Киркегор. Он говорил о том, что если ирония — это ступень между этической и эстетической стадиями, то юмор — ступень и принцип перехода от этической стадии к религиозной. Этим С. Киркегор связывал юмор с высшими ступенями развития личности: личная зрелость и индивидуальность.

Как считал Ф. Ницше, смех — это проявление Дионисийского начала, а не начала Аполлонского, т. е. он завершает переход смехового из сферы искусства в сферу празднично-жизненного.

По А. Бергсону, юмор занимает промежуточное значение между сферой повседневности и сферой эстетической. Из широкого контекста концепции творческой эволюции Бергсона, юмор можно понимать как средство эволюционирования психики человека в истории.

Таким образом, в истории психологии мы находим разнообразные контексты осмысления человеческой способности к юмору и смеху. Основные из них следующие: природа человека и его сущность; эмоции; комическое и эстетическое; объективное и субъективное; рациональное и иррациональное; личностное.

Проблема юмора из философии переходит в психологию. В XX веке психология активно берется за изучение проблемы юмора, но крупных концепций юмора психологи практически не создают.

Следует отметить, что даже концепция З. Фрейда посвящена не юмору, а остроумию. Но заслуга его заключается в том, что он перевел проблему в контекст бессознательного, и эту постановку проблемы подхватили другие исследователи. По мнению П. Мак-Ги, в основе развития чувства юмора лежит восприятие несоответствия, А. Н. Лук трактовал юмор в контексте творчества. Философ Ж. Делез обозначил проблему юмора, как связь личного и семантического смысла [1, с. 20].

Рассмотрим результаты исследования Б. Демидока. Он выделяет несколько групп теорий комического, к понятию «комического» он относит и юмор:

- теория контраста объективных характеристик мира (диахронические, синхронические) и субъективных представлений;
- теория превосходства субъекта над объектом (теория негативных качеств объекта);
- теория противоречий объектного мира; субъективно-реляционистского толкования явлений объективного мира;
- теория деградации. Переключение с одной ценности объекта, на другую или его обесценивание;
- теория пересекающихся мотивов, например, мотивов отклонения от нормы и мотивов превосходства, автоматизма и свободы, экономии энергии и психологической защиты [1, с. 27].

Свой вариант классификации подходов к изучению юмора предлагает Е. И. Ульянова: когнитивный; экономичный; межличностный; феноменологический подходы.

Отдельное направление складывается в русле стилевых (функциональных) подходов к исследованию юмора. Род Мартин, проанализировав работы других ученых, пришел к выводу, что агрессивные элементы играют особую роль в юморе и увеличиваются при наличии негативного отношения к объекту шуток. Его исследования были направлены на определение стилевых особенностей юмора. Р. Мартин предложил четыре основных типа использования юмора. Два из них рассматриваются как здоровые и адаптивные (аффилиативный и самоподдерживающий), а два (агрессивный и самоуничижительный) — как относительно нездоровые и потенциально вредные [2, с. 4].

В настоящее время существуют два основных психологических подхода в исследовании юмора:

– аналитический подход (З. Фрейд, А. Зив, С. Аттардо и др.). В данном подходе юмор рассматривается как единое целое (эмоциональное, когнитивное и социальное). Имеется большое количество эмпирических исследований, но чувство юмора рассматривается через отдельно взятые его характеристики в противовес положению о том, что каждое свойство личности является целостным системным образованием;

– поликомпонентный подход (Р. Мартин, А. Н. Лук, М. В. Мусийчук, М. И. Стакин). В рамках данного подхода выделяют несколько характеристик в структуре изучаемого свойства. Многие авторы склонны идеализировать одну из сторон свойства, акцентируя внимание либо на содержательной, либо на внешнеповеденческой стороне, упуская исследование их внутренних связей.

В своей работе мы определяем юмор как способность выделять и определять противоречия на уровне мышления. Мы полагаем, что юмор выполняет социальные, эмоциональные и когнитивные функции.

Перейдем к раскрытию результатов эмпирического исследования. Исследование проходило в 2016—2017 годах (г. Екатеринбург). Выборку исследования составили 40 человек юношеского возраста: 14 (35%) юношей и 26 (65%) девушек.

Для диагностики стиля юмора у юношей и девушек мы использовали опросник стилей юмора (Humor Styles Questionnaire — HSQ), разработанный Р. Мартином в 2001 году. Данная методика валидизирована в 2013 году группой авторов (Е. М. Иванова, О. В. Митина, А. С. Зайцева, Е. А. Стефаненко, С. Н. Ениколопов) [3, с. 1].

Методика измеряет, каким способом люди используют юмор в повседневной жизни, особенно при социальных взаимодействиях и преодолении стресса. При этом автор отмечает, что способ не выбирается человеком сознательно или стратегически, т. е. речь идёт о неосознанном использовании юмора, без предварительного обдумывания его социальных и психологических функций.

Предложенная Р. Мартином классификация юмора основана на двух критериях: 1) направленность юмора на себя или на других; 2) поддерживающий или уничижительный характер юмора.

Опросник позволяет диагностировать четыре стиля юмора.

Аффилиативный юмор (поддерживающий, направленный на других) способствует укреплению межличностных связей. Связывается с экстраверсией, открытостью новому опыту, оптимизмом, жизнерадостностью, самопринятием, с удовлетворенностью качеством жизни, преобладанием положительных эмоций.

Самоподдерживающий (поддерживающий, направленный на себя). Этот стиль юмора характерен для оптимистов, которые не теряют чувство юмора перед лицом проблем. Самоподдерживающий стиль юмора является механизмом совладания со стрессом и регулятором эмоций. В отличие от аффилиативного стиля юмора он имеет интрапсихическую функцию и потому не так сильно связан с экстраверсией.

Агрессивный юмор (деструктивный, направленный на других) включает в себя сарказм, насмешку, подтрунивание, может быть использован в целях манипуляции другим. Люди с агрессивным стилем юмора часто не могут справиться с желанием состричь, даже если шутка может кого-то обидеть. Это стиль юмора положительно связан с нейротизмом, враждебностью, гневом и агрессией.

Самоуничжительный стиль (деструктивный, направленный на себя) — юмор, направленный против себя, с целью завоевания расположения значимых людей. Позволяют другим людям делать себя объектом шуток. Хотя они воспринимаются как веселые и остроумные, за таким поведением скрывается низкая самооценка и обостренная потребность в принятии, трудность в отстаивании своих прав. Данный стиль юмора положительно связан с депрессией, тревогой.

Рассмотрим стили юмора в выборке (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Процентное соотношение респондентов по стилю юмора

Стиль юмора	Процент испытуемых
Аффилиативный	25
Самоподдерживающий	47
Агрессивный	18
Самоуничжительный	10

Мы объединили испытуемых в четыре группы в соответствии со стилем юмора: аффилиативный юмор (юноши — 10%, девушки — 15%), агрессивный юмор (юноши — 12,5%, девушки — 5%), самоуничижительный стиль (юноши — 2%, девушки — 7,5%) и самоподдерживающий стиль юмора (юноши — 10%, девушки — 37%).

В нашей выборке преобладает самоподдерживающий стиль юмора (47%), реже всего встречаются юноши и девушки с самоуничижительным стилем юмора (10%).

Для оценки различий чувства юмора у девушек и юношей использован непараметрический критерий Манна—Уитни, предназначенный для сравнения двух независимых выборок [4, с. 175]. Результаты расчетов представлены в таблице 2.

Таблица 2 — Особенности стиля юмора у юношей и девушек

Стили юмора	Ранговая сумма (Ж)	Ранговая сумма (М)	<i>U</i>	<i>p</i> -level
Аффилиативный	482,0	338,0	131,0	0,15
Самоподдерживающий	553,0	267,0	162,0	0,58
Агрессивный	454,0	366,0	103,0	0,03
Самоуничижительный	576,5	243,5	138,5	0,22

Существуют различия у девушек и юношей в склонности к агрессивному стилю юмора. Для юношей в большей степени, чем для девушек, характерно использование сарказма, насмешек и колких высказываний.

Юноши и девушки отличаются не только разным восприятием юмора, но и тем, как они шутят. Эти различия могут быть обусловлены их социальной ролью в обществе. Юноши в социуме — это воплощение независимости и силы. Они больше предпочитают физический, агрессивный юмор. За агрессивным и дерзким юмором юноши могут скрывать свои эмоции и переживания. Для юношей также важен их статус в обществе, уважение и признание. С помощью насмешек и злобных высказываний они поднимают свой авторитет. Данный стиль юмора может быть использован в качестве выражения вербальной агрессии.

В современном обществе не принято применять к обидчику физическую силу, на смену приходит невербальное выражение агрессии в виде насмешек, сарказма. Агрессивный стиль юмора выступает, как самозащита, защита своего статуса, подтверждение своей силы и независимости.

Девушки проявляют себя нежными, ранимыми. Общество не ждет от них проявления силы и агрессии. Они более эмоциональны и поэтому открываются обществу, дружелюбны, умеют поддерживать теплые отношения. Девушки не используют агрессивный стиль юмора, поскольку он деструктивен и направлен на окружающих, а для них важны поддержка и понимание со стороны окружающих. Для этого стиля юмора характерны шутки, которые могут задеть и обидеть человека. Исходя из этого, мы можем говорить о том, что у девушек нет необходимости завуалированно проявлять свои эмоции, они имеют возможность выражать разные эмоции и чувства напрямую.

**Заключение.** Существуют особенности стиля юмора у юношей и девушек. Для юношей в большей степени свойственен агрессивный стиль юмора. И для юношей, и для девушек в одинаковой степени характерен выбор самоподдерживающего стиля юмора. Перспективы исследования данной темы мы видим в изучении половозрастных особенностей стилей юмора.

#### Список цитируемых источников

1. Домбровская, И. С. Юмор в контексте развития / И. С. Домбровская. — СПб. : Питер, 2014. — 280 с.
2. Ульянова, Ю. И. Основные подходы к научному исследованию индивидуальных особенностей чувства юмора / Ю. И. Ульянова // Вестн. Воен. ун-та. — 2011. — № 3. — С. 21—25.
3. Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р. Мартина / Е. М. Иванова [и др.] // Теорет. и эксперимент. психология. — 2013. — № 2. — С. 71—85.
4. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. — СПб. : Питер, 2012. — 392 с.

Материал поступил в редколлегию 23.05.2017

**Е. М. Соловьева, Д. А. Журавлева**  
*Уральский государственный педагогический университет,  
Екатеринбург, Российская Федерация*

## **СТИЛИ ЛЮБОВНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК**

В статье рассматриваются стили любовных отношений у юношей и девушек. Изучены типы любовного взаимодействия, а также описаны стили любовных отношений. Выявлены значимые различия у юношей и девушек в предпочтении стиля любовного взаимодействия. Для девушек в большей степени, чем для юношей характерны дружеские, прагматичные, легкие отношения с элементами флирта.

**Ключевые слова:** любовные отношения; стили любовных отношений; юношеский возраст.

Табл. 1. Библиогр.: 4 назв.

**E. M. Solovyeva, D. A. Zhuravleva**  
*Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russian Federation*

## **STYLES OF LOVE RELATIONS AT YOUNG PEOPLE AND GIRLS**

The article deals with the styles of love relationships in young men and women. The types of love interaction are studied, and the styles of love relationships are described. Significant differences among young men and women in preferring a style of love interaction were revealed. For girls in a greater degree, than for young men friendly, pragmatic, easy relations with elements of flirting are characteristic.

**Key words:** love relations; styles of love relations; youthful age.

Table. 1. Ref.: 4 titles.

**Введение.** Проблема любви всегда волновала человечество. На данную тему велись многочисленные размышления и дискуссии. Многие философы, психологи пытались постичь тайну возникновения любви, её сущность, природу. В современной психологии нет единой

теоретической базы, представляющей понятие «любовь». В работах А. Адлера, В. Франкла, Э. Фромма повествуется о различных сторонах любовных отношений. Большое количество исследований, посвященных данному феномену, осуществлялись в рамках количественной парадигмы (Д. А. Ли, С. и К. Хендрик). Любовь является одним из главных чувств человека. Любовные взаимодействия между мужчиной и женщиной играют ключевую роль в обществе. Трудность и важность любовных отношений в том, что в них объединены социальные, духовные, физиологические и персональные характеристики, включающие в себя ценностные ориентации, переживания, поведенческие особенности и внутриличностные конфликты партнёров. Именно поэтому изучение стилей любовных отношений у юношей и девушек имеет существенную значимость, так как от данных взаимоотношений зависит счастье в браке, включающее в себя оптимальное функционирование такого социального института, как семья.

**Основная часть.** Цель исследования состояла в выявлении отличительных особенностей стилей любовных отношений у юношей и девушек. Методологическим основанием исследования является концепция Дж. А. Ли о различных социально-психологических характеристиках любви.

Определим базовое понятие исследования. Рассматривая феномен любви, мы можем сказать, что на сегодня нет точного определения, раскрывающего структуру и формирование любви. Одним из первых, кто стал исследовать любовные отношения в психологической науке, был Дж. А. Ли. Он разработал свою теорию о шести типах любовного взаимодействия. Следуя мнению Платона и Аристотеля о разделении любовных отношений на стили, он выделил самые первые три вида, характеризующие представление о любви: людус, сторге, эрос [2, с. 163].

Людус включает в себя свободу, стремление к удовольствию, несерьёзности и избеганию ответственности. Данный стиль больше похож на флирт, на недолгое сиюминутное увлечение. Партнёры относятся к своим отношениям поверхностно и могут иметь несколько возлюбленных.

Сторге — заботливая, нежная и самая надежная любовь между партнёрами. Данный стиль подразумевает постепенное зарождение

дружеско-любковых отношений, которые основываются на доверии, стабильности, верности и терпении. Партнёры способны не только на понимание и принятие друг друга, но также и на выполнение и соблюдение определенных обязательств по отношению к своему партнеру.

Эрос — это эротическая любовь, которая включает в себя либидинозное влечение к объекту своей страсти. Такой тип любви выражается в безудержном желании обладать своим партнёром и полностью зависеть от него. Однако, несмотря на весь спектр эмоций, которые испытывают партнёры данного стиля, их страсть быстро возникает и также быстро угасает [4, с. 39].

При сочетании первоначальных стилей Дж. А. Ли находят следующие поведенческие формы любви: людус и сторге означает любовь-прагму, эрос и сторге означает любовь «агапе и эрос», и людус (любовь-мания).

Прагма — сознательный и прагматичный вид любви. Возлюбленные требовательны друг к другу, сознательны, умеют мотивировать своего партнёра к достижению успеха и достаточно умело руководят своими чувствами. Главными особенностями данного стиля являются уважение и поддержка партнеров, перерастающие в глубокие, бескорыстные и теплые чувства.

Агапе — стиль любви, который основывается на обожании, покорности и жертвенности. Возлюбленные стремятся уберечь любимого от страданий, зачастую жертвуя своими идеалами, подвергая себя самоуничтожению. Самое главное для партнёров — чтобы возлюбленному было комфортно, спокойно и уютно.

Мания — самый опасный вид любви, основывается не только на физическом влечении к партнёру, но и на эмоциональном. Возлюбленные испытывают бурные, всепоглощающие чувства, наравне с безумием, наваждением. Описанный стиль любви включает в себя резкие перемены настроения, потребность во внимании, заботе и в желании всегда быть с любимым, контролируя его [4, с. 39].

По мнению Дж. А. Ли, доброкачественным стилем в любовных отношениях следует считать агапе-сторге: романтическая любовь, подкрепляемая заботой и привязанностью. При этом агапе сам по себе или в сочетании с манией или эросом не может являться полноценным и оптимальным стилем в любовных отношениях, так как он ущемляет личность одного партнёра, превознося другого.

В группу злокачественных стилей любовных отношений Дж. А. Ли включает: людус, эрос, манию, но, в сочетании с другими стилями, они могут положить в основу отношений совершенно другие стратегии поведения партнёров.

Исходя из концепции Дж. А. Ли, мы можем сделать вывод, любовь основывается на долговременных, крепких и стабильных отношениях, в которых присутствует забота, страсть, позитивное принятие своего партнёра и уважение [3, с. 23].

Рассмотрев теоретические аспекты любовных отношений, перейдем к эмпирической части нашего исследования.

Для выявления стилей любовных отношений в 2016—2017 годах проведено исследование, в котором приняли участие юноши и девушки в возрасте от 18 до 23 лет. Все обследуемые на момент исследования проживали в г. Екатеринбурге. Общая выборка составила — 50 человек (25 юношей и 25 девушек).

В исследовании применялась методика «Шкала любовных отношений» К. Хендрик и С. Хендрик. Данная методика разработана на основе концепции Дж. А. Ли о типах любовных стилей. Методика представляет собой 42 вопроса, касающихся отличительных особенностей поведения личности в любовных взаимоотношениях. Методика состоит из 6 шкал, в каждой из которых по 7 вопросов, относящихся к определённому стилю любовных отношений [4, с. 38].

Для оценки различий предпочтения юношами и девушками любовных стилей использован непараметрический критерий Манна—Уитни [1, с. 175] (таблица 1).

Т а б л и ц а 1 — Расчеты особенностей стилей любовных отношений у юношей и девушек

Стиль любовных отношений	<i>U</i>	<i>p</i> -level
Эрос	299,5	0,80
Агапе	311,5	0,98
Сторге	184,5	0,01
Мания	239	0,15
Людус	146,5	0,001
Прагма	198,5	0,03

Мы можем сделать вывод, что девушки в большей степени, чем юноши, предпочитают стили сторге, прагма, людус, стремясь к долгосрочным, стабильным, прагматичным отношениям, основанным на заботе, терпении и безопасности. Для них важно мотивировать своего партнера. Они стремятся с ним к достижению успеха, проявляя желание к свободе, саморазвитию, самоактуализации.

**Заключение.** Проведённое нами эмпирическое исследование подтверждает и дополняет уже имеющиеся знания в области любовных отношений. Мы выявили, что в любовной сфере для молодых людей важны бурные, страстные эмоции, чувство привязанности, обожание и сосредоточение на объекте своей любви, которые основываются на сексуальном влечении. Юноши и девушки в своей интимно-личностной сфере активны, бодры, испытывают радость, восторженность и предвкушение от романтических встреч с объектом своей страсти. Чувство любви помогает им видеть мир с положительной стороны, созерцать его лучшие качества и запечатлеть только яркие воспоминания. Юношеский возраст — это период, характеризующийся ростом силы своего Я, проявлением индивидуальности и желанием эмоционального и интимно-личностного контакта с противоположным полом, единение с которым позволит проявить человеку свои лучшие качества. Юноши и девушки, руководствуясь желанием близости с противоположным полом, склонны представлять любовь как достаточно важный и неотъемлемый момент в их жизни, который может привести к захватывающим, интересным, страстным событиям, способных изменить их привычное бытие. Яркие, эмоциональные переживания в жизни молодых людей играют существенную роль в их самораскрытии, самопознании и в проявлении себя как личности.

Дальнейший анализ результатов, показал некоторые различия в проявлении любовной активности у юношей и девушек.

Такие стили, как сторге, людус и прагма, у девушек встречаются чаще, девушки предпочитают любовное взаимодействие, которое сосредоточено на дружеских, долговременных отношениях, способных противостоять любым невздам и проблемам. С другой стороны, девушкам нравится взаимодействовать с противоположным полом посредством флирта. Такие отношения не ограничиваются

какими-либо условиями, они ориентированы на свободу действий и удовольствие в любовных взаимоотношениях. Третий предпочитаемый стиль для девушек — прагма, который образуется с помощью интеграции людуса и сторге, характеризует девушек как сознательных, прагматичных личностей. Для девушек в отношениях важно чувствовать себя значимой, нужной, желанной и самостоятельной, они проявляют свою независимость в силу изменившегося общественного строя, возможного влияния феминизма. Они готовы к крепким, долгосрочным отношениям, проявляя заботу и спокойствие, если их свобода не будет ущемлена в данных отношениях. Им необходима надёжность, верность и безопасность в любовных отношениях.

Исходя из данных результатов, мы можем предположить, что в современном обществе роль женщины изменилась. На протяжении многих лет женщина являлась хранительницей домашнего очага. Но на данном этапе с появлением новых возможностей и новых требований, которые ставит перед женщиной общество, ситуация кардинально изменилась. Женщины стремятся утвердить свою самостоятельность, встать наравне с мужчинами, освободиться от навязанных им обязанностей и принятых в обществе социальных ролей для того, чтобы реализовывать свой собственный потенциал, проявить свою независимость в разных сферах жизнедеятельности, в том числе и в любовно-интимной. Для девушек в нашем современном обществе характерны желание руководить своей жизнью, использовать свои личные ресурсы, радоваться жизни, получать необходимые любовные удовольствия, испытывать восторженность от внимания противоположного пола, ощущая при этом свою привлекательность и силу.

В результате исследования можно сделать выводы о том, что для девушек в большей степени, чем для юношей характерны любовные стили сторге (заботливые, любовно-дружеские отношения), людус (лёгкие и игривые отношения), прагма (реалистичные и сознательные отношения). И юноши, и девушки в одинаковой степени предпочитают стили агапе (бескорыстные, романтические отношения), эрос (страстные отношения), физическое влечение и мания (безудержные, эмоционально-аффективные отношения).

Результаты данного исследования могут использоваться педагогами, психологами в психолого-педагогическом сопровождении юношей и девушек.

### Список цитируемых источников

1. *Наследов, А. Д.* Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. — СПб. : Питер, 2012. — 392 с.
2. *Стрижкова, Е. Н.* Взаимосвязь способности к любви и опыта близких отношений с доминирующим стилем любовных отношений у студентов / Е. Н. Стрижкова // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. — 2013. — № 12. — С. 162—169.
3. *Фромм, Э.* Искусство быть / Э. Фромм. — М. : АСТ, 2012. — 218 с.

Материал поступил в редколлегию 25.04.2017

УДК 159.99

**Н. Г. Супрун, А. А. Иржанова**

*Магнитогорский государственный университет им. Г. И. Носова,  
Магнитогорск, Российская Федерация*

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

В статье обосновывается необходимость формирования психологической культуры педагога. Приведена авторская дефиниция понятия «психологическая культура». Описаны структурно-содержательные характеристики психологической культуры педагога. Проведена дифференциация феномена психологической культуры со смежными понятиями. Выделены основные аспекты психологической культуры современного педагога.

**Ключевые слова:** культура; педагог; психологическая культура.

Библиогр.: 4 назв.

**N. G. Suprun, A. A. Irzhanova**

*Magnitogorsk State University named after GI Nosov, Ministry of Education  
and Science of the Russian Federation*

## **PROBLEM OF FORMATION OF PSYCHOLOGICAL CULTURE OF TEACHERS IN MODERN CONDITIONS**

In the article, the need to form a psychological culture of the teacher is being reinforced. The author's definition of the concept "psychological culture" is given. The structural and content characteristics of the teacher's psychological culture are described. The

---

© Супрун Н. Г., Иржанова А. А., 2018

phenomenon of psychological culture and related concepts are differentiated. The main aspects of the psychological culture of the modern teacher are singled out.

**Key words:** culture; teacher; psychological culture.

Ref.: 4 titles.

**Введение.** В настоящее время возрастает актуальность изучения психологической культуры педагога, так как труд педагога, прежде всего, основан на взаимодействии с обществом, целенаправленном процессе воспитания, обучения и развития. Чтобы выстроить грамотную и эффективную работу, педагог должен иметь психологические знания и владеть общей культурой.

**Основная часть.** Психологическая культура педагога включает в себя следующие основные компоненты [3]:

- когнитивный (знания о людях и о себе, умение применять их на практике, а также определенный уровень развития интеллекта, способность к творчеству);
- рефлексивный (умение адекватно воспринимать самого себя, других людей, прогнозировать поведение людей);
- эмоциональный (развитая эмпатия, умение сопереживать, способность к идентификации);
- коммуникативный (умение общаться, адекватно воспринимать и передавать информацию);
- регулятивный (самоконтроль, владение собой, умение управлять своими состояниями).

Существует ряд исследований, в которых рассматриваются составляющие психологической культуры. Это понятие изучается в контексте таких вопросов, как особенности управленческой деятельности (Л. Н. Павлова) и организация психолого-педагогического консультирования (О. В. Тиунова) [2]. Управленческая деятельность педагога заключается в организации образовательной деятельности обучающихся посредством таких инструментов, как планирование, стимулирование, организация и контроль. Психолого-педагогическое консультирование, в свою очередь, рассматривает вопросы развития, обучения и воспитания детей на основе индивидуального взаимодействия субъекта и объекта. Прежде всего, речь идёт о психологических и управленческих знаниях и навыках, позволяющих педагогам: построить план

образовательной деятельности; организовать эффективный процесс обучения с содержательной и методической точек зрения; контролировать учебный процесс; построить сотрудничество с коллегами; осознать и осмыслить себя в профессии и общении с другими участниками взаимодействий.

Данный подход к изучению дает возможность рассматривать психологическую культуру как регулятор всего процесса жизнедеятельности и ядро общечеловеческой культуры.

Психологическая культура является частью общей культуры педагога, важнейшим компонентом личности. Она обеспечивает эффективное взаимодействие человека с другими людьми при решении различных жизненных проблем, что объясняет причину её возникновения, развития и существования на протяжении всей жизни. Зрелая психологическая культура выступает социально-психологическим механизмом эффективной и продуктивной адаптации человека в социуме, условием полноценного и успешного взаимодействия личности с окружающими людьми, детерминантом психологического здоровья человека, фактором качества любой деятельности, в том числе и образовательной.

С термином «психологическая культура» тесно связаны такие понятия, как «психологическая компетентность», «психологическая проницательность», «профессиональная культура», но они не являются идентичными.

Психологическая компетентность может быть охарактеризована через понятия «эффективность», «конструктивность деятельности на основе психологической грамотности», т. е. эффективное применение знаний и умений для решения стоящих перед педагогом задач.

Психологическая проницательность педагога заключается в умении не только строить суждения на основании внешних успехов ученика, но и составлять полную картину психологической реальности учеников.

Профессиональная культура педагога соединяет в себе элементы формального и неформального плана. К формальному относятся следование определенному алгоритму действий, прописным нормам и правилам, к неформальному — творческий подход, импровизация и индивидуальность. Чаще всего данные элементы характеризуются взаимосвязанностью и органичным переходом друг в друга.

В большинстве случаев авторы сходно определяют содержание психологической культуры, выделяя следующие характеристики: психологические знания и умения, самопонимание, идентификация, способность к эмпатии, гуманистическое отношение к другим людям и т. д. По мнению К. Д. Ушинского, каждый педагог является психологом, так как он изучает своего воспитанника, развивает все стороны его личности, поэтому вопрос повышения психологической культуры педагога особенно актуален [4].

Но как можно повысить психологическую культуру педагога в современных условиях? Ответ на поставленный вопрос мы нашли у известного психолога Л. С. Колмогоровой [3, с. 84].

Во-первых, психологическая грамотность педагога должна формироваться уже при получении специальности, т. е. в момент профессионального обучения будущего педагога. На этом этапе необходимо познакомить будущих педагогов с системой научных психологических знаний о человеке и социальном взаимодействии людей.

Во-вторых, педагог должен самостоятельно развивать такие качества, как чуткость к людям, эмпатия, эмоциональная стабильность, отзывчивость, доброжелательность и т. д.

В-третьих, продуктивность педагогической деятельности зависит от уровня профессиональной мотивации педагога.

Психологическая культура, опираясь на всё многообразие знаний современной психологической и педагогической науки, определяет специфику новой модели профессиональной подготовки. При подготовке педагогов важно не только передать систему знаний о явлениях психической жизни человека, но и сформировать специфический субъектный мир профессионала как внутреннее условие использования знаний.

Обращение к проблемам формирования психологической культуры объясняется тем, что данное явление относится к основополагающим параметрам в его личностной структуре и деятельности. Содержание профессиональной деятельности предъявляет к нему ряд специфических требований, что заставляет педагога развивать определённые личностные качества как профессионально значимые [1].

Наравне с психологической культурой педагогу необходимо знать культуру общения, культуру внешнего вида, так как данная профессия предусматривает необходимость быть все время на людях. Как правило, это деловой стиль одежды, подчеркивающий скромность, аккуратность, символизирующий глубину человеческого характера.

**Заключение.** Из всего вышеизложенного можно дать следующее определение психологической культуры педагога: это многомерная интегративная характеристика педагога как личности и субъекта деятельности, которая выступает ядром структуры его профессионально важных качеств и обеспечивает высокий уровень безопасности, гуманности и успешности профессионально-педагогической деятельности и возможности самореализации педагога.

Формирование психологической культуры педагога возможно лишь с привлечением его жизненного опыта, мотивации и личной заинтересованности, так как профессиональная деятельность педагога предполагает постановку и решение задач, связанных с воспитанием нового поколения, следовательно, преобразования и развития всего общества.

#### Список цитируемых источников

1. *Мацумото, Д.* Психология и культура / Д. Мацумото. — СПб. : Питер. — 2003. — С. 52—61.
2. *Тиунова, О. В.* Основы индивидуального психолого-педагогического консультирования / О. В. Тиунова. — М. : де Ново, 2004. — С. 235.
3. *Колмогорова, Л. С.* Становление психологической культуры школьников / Л. С. Колмогорова // Вопросы психологии. — 1999. — № 1. — С. 83—91.
4. *Гуревич, П. С.* Психология и педагогика : учеб. для бакалавров / П. С. Гуревич. — Люберцы : Юрайт, 2016. — 479 с.

Материал поступил в редколлегию 15.05.2017

**Г. А. Супруненко**

*Магнитогорский государственный университет имени Г. И. Носова,  
Магнитогорск, Российская Федерация*

## **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

В статье рассматривается структура коммуникативной компетентности, обозначено ее профессиональное своеобразие, обоснована необходимость ее целенаправленного формирования в процессе вузовского обучения у будущих социальных педагогов. Позиционируется идея о коммуникативной компетентности социального педагога в процессе взаимодействия с клиентом как важном условии эффективности профессиональной деятельности. Выделяются условия, при соблюдении которых формирование коммуникативной компетентности у будущих социальных педагогов в высшей школе становится максимально эффективным.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность; личностные качества; общение; профессиональное обучение; социальный педагог; условия.

Библиогр.: 5 назв.

**G. A. Suprunenko**

*Magnitogorsk State University named after G. I. Nosov, Magnitogorsk,  
Russian Federation*

## **CONDITIONS FOR FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE SOCIAL TEACHER**

The article deals with the structure of communicative competence, identifies its professional identity, substantiates the need for its purposeful formation in the process of higher education in future social educators. The idea of the communicative competence of the social pedagogue in the process of interaction with the client as an important condition for the effectiveness of professional activity is positioned. Conditions are singled out, under which the formation of communicative competence among future social educators in higher education becomes most effective.

**Key words:** communicative competence; personal qualities; communication; social pedagogue; vocational training; conditions.

Ref.: 5 titles.

**Введение.** Требования, предъявляемые современным обществом к социальному педагогу, вызвали необходимость совершенствования его профессиональной подготовки. Потребность в социальных педагогах, способных занять гуманную позицию по отношению к клиентам и реализовать свои профессиональные функции через верно созданную систему общения, выдвигает в разряд актуальных проблему повышения профессиональной, прежде всего — коммуникативной, компетентности специалистов. Обычные условия и функции общения получают здесь дополнительную профессиональную нагрузку.

Многие ученые в области психологии (Ю. Н. Емельянов, В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.) отмечают, что педагоги, не обладающие развитыми коммуникативными способностями, умениями, навыками, коммуникативным творческим потенциалом рано или поздно переживают профессиональный кризис, вызванный несоответствием между новой системой ценностей в сфере образования, предполагающей гуманистическое личностно развивающее профессиональное общение педагога, и его реальными возможностями.

**Основная часть.** Социальная педагогика — это именно та сфера, где общение из фактора, сопровождающего деятельность человека, сопутствующего ей, превращается в категорию базовую, профессионально значимую, так как профессиональная деятельность социального педагога характеризуется, прежде всего, его интенсивным общением с различными людьми.

Общение в социально-педагогической деятельности выступает как средство решения педагогических, психологических, социальных задач; как социально-психологическое обеспечение воспитательного процесса; как способ организации взаимоотношений социального педагога и клиента, обеспечивающий успешность профессиональной деятельности социального педагога и решение проблем клиента. Выражением профессионально грамотного общения специалиста является его коммуникативная компетентность.

Мы рассматриваем коммуникативную компетентность социального педагога как сложное интегративное качество его личности, проявляющееся в коммуникативной деятельности и определяющее ее направленность, индивидуальное своеобразие, а также степень профессионализма специалиста. Коммуникативная компетентность опосредует педагогическую деятельность, направлена на установление, поддержание и развитие эффективного общения с клиентом и другими участниками педагогического процесса.

В целом анализ литературы показывает, что, несмотря на различия в используемой терминологии (коммуникативная компетентность, коммуникативная готовность, компетентность в общении), разные ученые (А. А. Бодалев, С. Л. Братченко, Ю. Н. Емельянов, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская и др.) сходятся во мнении относительно структуры коммуникативной компетентности, где выделяют четыре группы свойств: личностные характеристики, когнитивные (познавательные), эмоциональные и поведенческие [1]. На наш взгляд, на базе этих четырех групп правомерно рассматривать и коммуникативную компетентность социального педагога с учетом специфики его деятельности.

Мы исходим из того, что личностный компонент играет определяющую роль в отношении других компонентов. Различные исследования предлагают ряд качеств, которые являются необходимыми в деятельности социального педагога, т. е. профессионально значимыми. Важными качествами личности социального педагога являются: коммуникабельность, сдержанность, уравновешенность; доброжелательность, приветливость в общении с людьми; гуманность, уважительность; доверительность, откровенность; альтруизм; уверенность в себе, сочетающаяся с высоким уровнем самоконтроля; справедливость; организаторские умения и навыки; педагогический такт и другие.

Следующим компонентом структуры коммуникативной компетентности социального педагога является эмоциональная сторона педагогического общения. Специалист и клиент не просто воспринимают друг друга, но формируют друг к другу определенные эмоциональные отношения, в результате чего рождается разнообразная гамма чувств, возникает аттракция. Эффективность работы социального педагога зависит и от его умения расположить к себе клиента, создать доброжелательную атмосферу в ходе беседы. Этому могут способствовать такие эмоциональные качества, как общительность и эмпатийность.

Познавательная сторона коммуникативной компетентности социального педагога также представляет интерес, поскольку выбор социальным педагогом той или иной линии поведения и формы общения в каждой конкретной ситуации предполагает познание основных ее элементов, а именно: партнера по общению, самого себя и ситуативного контекста общения в целом.

Поведенческий компонент коммуникативной компетентности социального педагога включает в себя стиль профессионально-педагогического общения (стабильная форма коммуникативного поведения, проявляющаяся в любых условиях взаимодействия), педагогическую технику (умение воздействовать на личность и коллектив, управлять своим поведением, эмоциями, настроением, техника речи), особенности невербального взаимодействия с клиентом.

Основными источниками приобретения человеком коммуникативной компетентности являются жизненный опыт, общая эрудиция, уровень культуры и воспитанности и система профессиональной подготовки, которая целенаправленно влияет на развитие коммуникативной компетентности будущего специалиста [2].

Процесс целенаправленного развития коммуникативной компетентности социального педагога предполагает выявление наиболее оптимальных путей, условий и средств ее развития в учебно-воспитательном процессе высшей школы.

Целью профессионального обучения в учреждении высшего образования является подготовка специалиста высшей квалификации. В процессе обучения человек развивает свои лучшие качества — духовные, волевые, интеллектуальные, повышает свою культуру. Он развивается как личность и как профессионал, т. е. идет процесс формирования системы профессиональных знаний, навыков и развитие личности, в особенности ее личностных и коммуникативных качеств.

Формирование коммуникативной компетентности будущего социального педагога в ходе вузовского обучения, с нашей точки зрения, обеспечивается соблюдением следующих педагогических условий: осуществление непрерывного и целостного коммуникативного обучения в рамках психолого-педагогической подготовки; интегративность и вариативность коммуникативной подготовки — обеспечение коммуникативной направленности различных дисциплин [3].

Эти условия реализуются в определенной логике, отражающей последовательное развитие компетентности в межличностном общении. Этапы этой последовательности таковы: выделение, смысловое акцентирование коммуникативной тематики в курсах различных дисциплин; интеграция психолого-педагогических дисциплин в рамках единой программы коммуникативной подготовки, организационно-методическим ядром которой является интегрированный курс, целенаправленно развивающий коммуникативные качества и формирующий умения и навыки профессионально-грамотного педагогического общения; коммуникативно-ориентированное согласование рабочих программ и планов занятий различных дисциплин и, прежде всего, дисциплин психолого-педагогической и предметной подготовки; охват коммуникативным обучением и воспитанием, реализующимися через общение студента с преподавателями и сокурсниками, всей жизнедеятельности факультета с опорой на активность студента; совершенствование коммуникативной компетентности студента во время педагогической практики в ходе общения с клиентами, коллегами, наставниками.

Формирование коммуникативной компетентности специалиста в ходе вузовского обучения включает в себя два взаимосвязанных направления: теоретический и практический. Практическая часть является приоритетной. Практический цикл обучения связан с использованием в учебной, научной, общественной деятельности студента, в его обыденной жизни умений и навыков межличностного общения. Практическая часть обучения решает задачи формирования профессионально-значимых психолого-педагогических характеристик, необходимых социальному педагогу для эффективного общения с клиентом.

Теоретический цикл обучения предполагает изучение природы профессионально-педагогического общения, его структуры, функций, стилей, нравственных принципов, анализа общих, неспецифических особенностей феномена общения и специфических черт профессионально-педагогического общения; усвоение студентами необходимых знаний по психологии и педагогике общения, анализ наиболее распространенных трудностей языкового общения, каналов невербального общения, этики профессионального общения и т. д.

Как в теоретической, так и в практической подготовке существенным в плане развития исследуемого качества может стать акцент на вопросах общения и межличностных отношений в процессе преподавания различных дисциплин. Это дает возможность сделать процесс развития коммуникативной компетентности будущего социального педагога целостным и непрерывным, т. е. обеспечить развитие всех компонентов этого интегративного качества на протяжении всего времени обучения в вузе. Это достигается посредством включения в программы и планы занятий, прежде всего, психолого-педагогических дисциплин таких тем и учебных заданий, успешное освоение и выполнение которых требует от студента не только интериоризации знаний, но и актуализации навыков и умений профессионального общения, проявления необходимых коммуникативных качеств.

Желательным, с нашей точки зрения, было бы и наличие в учебном плане курса, целенаправленно влияющего на развитие коммуникативной компетентности социального педагога. Данный курс, с одной стороны, помогает студентам обобщить, систематизировать знания по вопросам общения, усвоенные ранее, получить новую информацию и более глубокие знания в области профессионально-педагогического общения. С другой стороны, способствует интенсивному развитию коммуникативных, в том числе профессионально значимых качеств будущего социального педагога, его коммуникативных умений и навыков, раскрытию его коммуникативно-творческого потенциала [3].

В процессе формирования коммуникативной компетентности важным является использование активного социально-психологического обучения [4; 5]. Именно в нём предметом педагогического и психологического воздействия становятся личностная, познавательная, эмоциональная и поведенческая стороны студента, что соответствует структуре описанной нами коммуникативной компетентности социального педагога.

Активное социально-психологическое обучение — процесс, происходящий в условиях особым образом организованного интенсивного взаимодействия участников студенческой группы при использовании комплекса специальных средств и методов психолого-педагогического воздействия, цель которого — дать

возможность студентам за относительно короткое время оптимизировать свой социально-психологический потенциал, увеличить свою теоретическую и практическую компетентность как субъектов общения, т. е. сформировать знания, умения и навыки более эффективного социального функционирования в социально-педагогической деятельности. К таким формам и методам обучения относят: групповую дискуссию; социально-психологический тренинг; деловые, ситуационно-ролевые, организационно-управленческие игры; психолого-педагогическую коррекцию; индивидуальное психолого-педагогическое консультирование; психодраму; видеотренинг; техники на невербальное взаимодействие и т. д.

Важным является общение студентов с преподавателем, который выступает не только источником знаний, но и носителем профессионально-значимых личностных качеств, ценностей, норм поведения, профессиональной культуры.

Существенным в плане развития культуры общения и коммуникативной компетентности становится взаимодействие и общение студентов между собой. Большим потенциалом здесь обладает волонтерская деятельность, в ходе которой студенты учатся добру, милосердию, терпению, уважительности и другим профессионально-значимым личностным качествам, усваивают этические нормы и ценности, развивают и совершенствуют свою коммуникативную компетентность.

**Заключение.** Мы определили, что коммуникативная компетентность — сложное интегративное качество личности социального педагога, опосредующее его профессиональную деятельность, направленную на установление, поддержание и развитие эффективного общения с клиентом и другими участниками педагогического процесса. В структуре коммуникативной компетентности социального педагога мы выделили личностный, эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Коммуникативная компетентность целенаправленно формируется в процессе профессионального обучения в учреждении высшего образования.

При рассмотрении процесса развития коммуникативной компетентности в рамках образовательного процесса в высшей школе

в качестве необходимых мы определили условия, пути и средства, способствующие повышению эффективности развития исследуемой характеристики будущего социального педагога. Коммуникативная подготовка студента должна осуществляться целостно, непрерывно, по возможности вариативно, что выражается в индивидуально-ориентированном подходе; во взаимосвязи с другими элементами профессиональной подготовки. Наилучший эффект в обучении профессионально-педагогическому общению и развитию коммуникативной компетентности обеспечивает активное социально-психологическое обучение.

### Список цитируемых источников

1. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении : практ. пособие / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянный. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 96 с.
2. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / Ю. Н. Емельянов. — Ярославль, 1990. — 219 л.
3. Кудрявцева, Г. А. Развитие коммуникативной компетентности социального педагога в процессе его профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. А. Кудрявцева. — Магнитогорск, 1998. — 202 л.
4. Бедерханова, В. П. Обучающие игры как «активный» метод подготовки студентов к воспитательной работе / В. П. Бедерханова // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации : сб. науч. тр. / под ред. А. А. Бодалева. — М., 1987. — С. 35—40.
5. Супруненко, Г. А. Использование игровых форм в процессе обучения профессиональному общению будущих социальных педагогов / Г. А. Супруненко // Профессиональная деятельность педагога: проблемы, поиски, решения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 85-летию ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова». — Ульяновск : УлГПУ, 2017. — С. 276—280.

Материал поступил в редколлегию 15.05.2017

**А. Н. Шишко**

*Средняя школа № 5 г. Слуцка, Слуцк, Беларусь*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И ЖИЗНЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В статье актуализирована проблема становления жизненной перспективы в юношеском возрасте. Перфекционизм рассматривается как личностное свойство, определяющее специфику планирования человеком жизненной перспективы. Приведены результаты эмпирического исследования ценностной, целевой, характерологической составляющих жизненной перспективы студентов с нормальным и патологическим перфекционизмом.

**Ключевые слова:** жизненная перспектива; нормальный перфекционизм; патологический перфекционизм; студенты.

Библиогр.: 8 назв.

**A. N. Shishko**

*Secondary School No. 5 in Slutsk, Slutsk, Belarus*

## **RELATIONSHIP OF PERFECTIONISM AND LIFE PERSPECTIVE IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES**

The article actualizes the problem of the formation of life prospects in adolescence. Perfectionism is seen as a personal property that determines the specifics of planning a person's life-story. The results of empirical research of the value, target, characterological components of the students' life prospects with normal and pathological perfectionism are presented.

**Key words:** life perspective; normal perfectionism; pathological perfectionism; students.

Ref.: 8 titles.

**Введение.** Важнейшей задачей в юношеском возрасте является планирование жизненной перспективы, обеспечивающей целенаправленную саморегуляцию поведения на основе предвиденья отдаленных событий будущего.

Реализация жизненных планов юношей и девушек сталкивается с реальными противоречиями между необходимостью долговремен-

ного планирования своей жизни и знанием, как это сделать. Особенно актуальна проблема формирования жизненной перспективы личности в период интенсивного профессионально-личностного становления человека, реализуемого в период обучения в учреждении высшего образования. Именно в этот период студенты, используя ресурсы прошлого и имея в виду свое будущее, должны максимально эффективно скоординировать свое настоящее. От успешности реализации этой задачи во многом зависит психологическая безопасность личности, понимаемая как вероятность реализации главной для неё жизненной цели. Содействие формированию у будущих специалистов жизненной перспективы представляется также важным, учитывая возрастающие у них трудности к ответственному построению самостоятельной жизни, планированию и достижению максимальной самореализации в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, распределению энергии для разных этапов своей жизни.

Построение жизненной перспективы имеет свою специфику у юношей и девушек, обладающих различными социально-психологическими свойствами личности. В числе таких свойств мы рассматриваем перфекционизм, который определяется как стремление к совершенству во всех аспектах своей жизни, является одним из видов современной «культурной патологии» в рамках «культуры нарциссизма» и требует пристального изучения.

Необходимость изучения жизненной перспективы студентов-перфекционистов определяется следующим. Перфекционизм связан с выбором избегающих поведенческих стратегий (Я. О. Жербун); страхом ошибок и мотивацией избегания неуспеха (Н. V. Mun, J. C. Tran, O. C. Виндекер, К. А. Иргашева); низким уровнем мотивации самоактуализации (И. Г. Малкина-Пых); с тенденцией к откладыванию начала новой деятельности, прокрастинацией (В. Г. Маралов, К. Blankstein, G. Flett, P. Hewitt). Поэтому можно утверждать, что существует как практический, так и научный запрос на выявление жизненной перспективы личности юношеского возраста, обладающей перфекционизмом.

**Основная часть.** Жизненная перспектива представляет собой целостную картину будущего в сложной, противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, от которых, по мнению индивида, зависит его социальная ценность и смысл жизни.

Жизненную перспективу К. Левин понимает как своеобразную самопроекцию человека в будущее, которая отражает всю систему его мотивов и ценностей и одновременно как бы выходит за пределы наличной мотивационной иерархии. Таким образом, в подходе К. Левина заложено начало формирования в психологии осмысления места и роли ценностно-смыслового аспекта построения перспективных планов личности [1].

Опираясь на идеи С. Л. Рубинштейна и Б. Г. Ананьева и развивая их, К. А. Абульханова-Славская разрабатывает одну из концепций понимания жизненного пути личности, обладающей способностью регулировать, организовывать свой жизненный путь как целое, подчиненное ее целям. Она определяет жизненную перспективу как способность человека сознательно, мысленно предвидеть будущее [2].

Мы исходим из событийного подхода к пониманию жизненной перспективы личности (Е. И. Головаха, А. А. Кроник, В. А. Леонтьев, Д. С. Хомик). В русле данного подхода субъективная картина жизненного пути есть целостная картина будущего в сложной противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает социальную ценность и индивидуальный смысл своей жизни [3]. Ценностные ориентации, жизненные цели и планы составляют ядро жизненной перспективы, без которого она утрачивает свою основную функцию — регулятивную. Если человек ожидает утраты и неудачи и при этом в арсенале программных событий не находит того, что могло бы предотвратить или преодолеть последствия ожидаемых потерь, его жизненная перспектива утрачивает положительную регулятивную функцию и может дезорганизовывать поведение.

Психологи А. А. Кроник и Е. И. Головаха выделили категории прошлого, настоящего и будущего, а в качестве простейших элементов рассматривали события, их взаимосвязь и влияние друг на друга [4; 5]. По их мнению, ключевым моментом в исследовании жизненной перспективы человека являются конкретные цели и планы, с помощью которых он намерен воплотить в действительность свои жизненные ценности. Как отмечает Е. И. Головаха, жизненная перспектива — это не раз и навсегда выработанная

стратегия. Каждому качественно новому этапу жизненного пути должно соответствовать специфическое содержание перспективы, в которой одни компоненты сохраняют преемственность, а другие — отражают реальные изменения в окружающем мире и в самом человеке [4]. Психолог считает, что основой построения жизненной перспективы являются выдвигаемые личностью цели, выстроенные планы и ценностные ориентации, программируемые и ожидаемые события [1]. Рассматривает цель как ведущую составляющую жизненной перспективы личности Т. А. Казакевич [1].

Таким образом, разводя понятия временной и жизненной перспективы, мы можем определить жизненную перспективу как самопроекцию человека в будущее, которая отражает всю систему его мотивов, стремлений, планов, проектов и ценностей, исходящих из опыта его прошлого и упорядоченных относительно его временной оси. В то же время, давая определение временной перспективе, мы говорим о ней как о способности личности организовывать свои воспоминания и предвосхищать будущее.

Таким образом, исследуя жизненную перспективу, мы будем рассматривать личностные характеристики человека, как основу для планирования и создания картины его будущего, в отличие от временной перспективы, которая опирается на прошлый и настоящий социальный опыт человека, помогающий ему составить картину своего будущего. Содержание жизненных перспектив составляет совокупность планируемых и ожидаемых в будущем событий, которые и делают представление о будущем организованным. Построение жизненной перспективы личности может определяться не только объективными факторами, но и субъективными. К их числу можно отнести социально-психологические свойства личности, среди которых мы обратились к изучению перфекционизма.

На современном этапе исследования существуют попытки представить модели перфекционизма с учетом научных подходов. В работе В. А. Ясной и С. Н. Ениколопова проанализированы психоаналитические, бихевиоральные, когнитивные модели перфекционизма [6].

Так, в психоаналитическом направлении (Е. Т. Соколова, Б. Сороцкий, К. Хорни, Х. Кохут) выделено два типа перфекционизма: невротический и нарциссический. Невротический перфекционизм — реакция на требования давящего «Сверх-Я». Его функция состоит

в защите от чувства вины и обретение любви дифференцированных объектов. Нарциссический перфекционизм — своеобразная попытка соответствовать грандиозному образу «Я» с целью избежать стыда и потери восхищения плохо дифференцируемых «Я-объектов». Его функция — восстановление/поддержание неустойчивых репрезентаций «Я» и объекта. Таким образом, нарушение самооценки может рассматриваться как причина перфекционизма, а не его следствие [7].

Для бихевиористских моделей (А. Бергман, Р. Оуэнс, Д. Слейд) характерно, что перфекционизм рассматривается в терминах ожидаемых последствий. В рамках данного направления описаны позитивный и негативный перфекционизм. Позитивный перфекционизм возникает в результате связи позитивного подкрепления с предшествующим перфекционистским поведением. Негативный перфекционизм сопряжен с негативными подкреплениями [6].

К когнитивным моделям перфекционизма относят ряд одномерных и многомерных моделей. В настоящее время в зарубежной психологии среди многомерных достаточно популярны модели Р. Слейни, Р. Фроста, Г. Флетта, П. Хьюитта и др. [8].

В модели Р. Фроста впервые описаны как негативные, так и положительные формы перфекционизма. Выделено шесть составляющих перфекционизма: личные стандарты выполнения деятельности, беспокойство по поводу ошибок в действиях, родительские ожидания и критика (тенденция считать, что родители ставят им слишком сложные цели и слишком критичны), сомнение в совершенных действиях (склонность чувствовать, что задуманное не сделано удовлетворительно) и организованность (сосредоточенность на важности и необходимости порядка). Ученый отмечал родительские ожидания и родительскую критику как отдельные, независимые, хотя и часто связанные между собой составляющие перфекционизма [6].

Можно сделать следующие выводы: перфекционизм описывает стремление личности к самосовершенствованию; проявления перфекционизма могут быть как позитивными (установление высоких планок и достижение их), так и негативными (стремление к совершенству идет вразрез с психическим и физическим здоровьем); патологический и нормальный перфекционизм

различаются по мотивационным, когнитивным, аффективным и поведенческим критериям.

Исследование проходило на базе Барановичского государственного университета. Выборку исследования составили 112 студентов I—III курсов (59 девушек и 53 юноши в возрасте от 17 до 20 лет).

Методики исследования: дифференциальный тест перфекционизма А. А. Золотаревой; морфологический тест жизненных ценностей В. П. Сопова и Л. В. Карпушина (изучение ценностной составляющей жизненной перспективы); индекс жизненной удовлетворенности Н. В. Паниной (изучение жизненных целей как составляющей жизненной перспективы); тест оценки жизненной и временной перспективы личности (ЖВПЛ), адаптированный И. Н. Никольской.

Для определения взаимосвязи между структурно-содержательными характеристиками жизненной перспективы и перфекционизмом студентов нами был проведен регрессионный анализ. Была вычислена множественная линейная регрессия с использованием прямого пошагового метода, что обусловило автоматическое включение в эмпирические модели только значимых переменных из числа составляющих жизненной перспективы, которые наиболее тесно связаны с перфекционизмом студентов.

Рассмотрим результаты регрессионного анализа для компонентов жизненной перспективы (методика «Тест оценки жизненной и временной перспективы личности», адаптированная И. Н. Никольской), с одной стороны, и уровня нормального перфекционизма (методика «Дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой) — с другой.

Установлена прямая связь уровня нормального перфекционизма и креативности ( $\beta = 0,18$ ,  $p = 0,09$ ), устойчивого профессионального интереса ( $\beta = 0,15$ ,  $p = 0,14$ ), склонность к риску ( $\beta = 0,10$ ,  $p = 0,26$ ).

Это характеризует студента-перфекциониста как человека творческого, интересующегося новыми подходами в обучении, сохраняющего заинтересованность в получаемой профессии, обладающего повышенной склонностью к риску, заинтересованного в новых впечатлениях.

Рассмотрим результаты регрессионного анализа для компонентов жизненной перспективы (методика «Тест оценки жизненной и временной перспективы личности», адаптированная И. Н. Никольской), с одной стороны, и уровня патологического перфекционизма

(методика «Дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой) — с другой.

Выявлена прямая связь между уровнем патологического перфекционизма и устойчивым профессиональным интересом ( $\beta = 0,18$ ,  $p = 0,06$ ), а также обратные связи с четкостью целей ( $\beta = -0,25$ ,  $p = 0,01$ ) и лидерством ( $\beta = -0,22$ ,  $p = 0,02$ ). Несмотря на устойчивые профессиональные интересы и стремление совершенствоваться в выбранной профессии, студентам с высокими уровнями патологического перфекционизма трудно ставить четкие цели, планировать. Они являются ведомыми, зависимы от чужого мнения.

Проанализируем характер взаимосвязи патологического перфекционизма (методика «Дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой) и сфер реализации ценностной составляющей жизненной перспективы учащихся (методика «Морфологический тест жизненных ценностей» В. П. Сопова и Л. В. Карпушина). Исходя из результатов, мы можем отметить прямую связь этого вида перфекционизма и значимости образовательной сферы жизни ( $\beta = 0,15$ ,  $p = 0,29$ ) и сферы увлечений ( $\beta = 0,14$ ,  $p = 0,14$ ). В то же время патологический перфекционизм имеет обратную взаимосвязь с сферами профессиональной ( $\beta = -0,10$ ,  $p = 0,28$ ), семейной ( $\beta = 0,33$ ,  $p = 0,02$ ) и общественной жизни ( $\beta = 0,12$ ,  $p = 0,22$ ). Таким образом, студентам, для которых характерен патологический перфекционизм, свойственно стремление к повышению уровня своей образованности, получение новых знаний, но не ориентированность этих знаний на сферу профессиональной деятельности, в которой они не заинтересованы. Для них высоко значимы увлечения и хобби, которым они посвящают большую часть времени, и мало значимы проблемы жизни общества, семьи с социума в целом. Они не вовлечены в общественно-политическую жизнь.

Студентам с патологическим перфекционизмом не характерно стремление к достижениям ( $\beta = -0,12$ ,  $p = 0,19$ ). Им трудно ставить определенные жизненные задачи и достигать их в короткие сроки. Они зависимы от чужого мнения.

Патологический перфекционизм (методика «Дифференциальный тест перфекционизма» А. А. Золотаревой) также имеет обратную связь и с общим фоном настроения ( $\beta = 0,26$ ,  $p = 0,004$ ), интересом к жизни ( $\beta = -0,09$ ,  $p = 0,3$ ) (методика «Индекс жизненной удовле-

творенности» Н. В. Панина). Мы можем говорить, что студенты, для которых характерен высокий уровень патологического перфекционизма, склонны к пессимизму, не проявляют энтузиазма по отношению к повседневным занятиям.

**Заключение.** Для студентов с высоким уровнем нормального перфекционизма свойственен высокий уровень сформированности жизненной перспективы. Личностными предикторами их жизненной перспективы выступают: креативность, склонность к риску, устойчивость профессионального интереса. Ценностная составляющая жизненной перспективы у них представлена значимыми в высокой степени ценностями «духовное удовлетворение» и «собственный престиж», и значимой в низкой степени ценностью «развитие себя». Целевая составляющая жизненной перспективы характеризуется пониженным фоном настроения, адресованного будущему. В низкой степени в жизненной перспективе представлены события, связанные с проявлением активности в сфере общественной жизни.

Для студентов с высоким уровнем патологического перфекционизма свойственен низкий уровень сформированности жизненной перспективы. Личностными предикторами их жизненной перспективы выступают: устойчивый профессиональный интерес, низкая четкость целей, склонность к зависимости от других людей (ведомость). Ценностная составляющая жизненной перспективы у них представлена значимой в низкой степени ценностью «стремление к достижениям». Целевая составляющая жизненной перспективы у них характеризуется заниженным фоном настроения и слабым интересом к будущей жизни. Событийная составляющая жизненной перспективы представлена, прежде всего, событиями, имеющими отношение к таким жизненным сферам, как общественная жизнь и сфера увлечения. Обращает на себя внимание представленность в жизненной перспективе данных студентов событий будущего, имеющих отношение практически ко всем жизненным сферам. Это отражает отсутствие четкой направленности личности, обладающей патологическим перфекционизмом, на предпочтение конкретных сфер самореализации в будущем.

### Список цитируемых источников

1. *Ральникова, И. А.* Перестройка жизненных перспектив человека в контексте переломных событий: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / И. А. Ральникова. — Томск, 2012. — 39 с.
2. *Абульханова-Славская, К. А.* Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская ; под общ. ред. Е. В. Шороховой. — М. : Наука, 1987. — 259 с.
3. *Головаха, Е. И.* Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. — М. : Москва, 1984. — 232 с.
4. *Головаха, Е. И.* Жизненные перспективы и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. — СПб. : Речь, 2001. — 246 с.
5. *Кроник, А. А.* Психология человеческих отношений / А. А. Кроник. — Дубна : Феникс, 2008. — 224 с.
6. *Ясная, В. А.* Перфекционизм: история изучения и современное состояние проблемы / В. А. Ясная, С. Н. Ениколопов // *Вопр. психологии.* — 2007. — № 4. — С. 157—168.
7. *Гараян, Н. Г.* Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.04 / Н. Г. Гараян ; МГУ. — М., 2010. — 42 с.
8. *Юдеева, Т. Ю.* Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Т. Ю. Юдеева ; МНИИП. — М., 2007. — 23 с.

Материал поступил в редколлегию 20.05.2017

УДК 159.922.1

**Т. Е. Яценко**

*Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь*

**А. В. Гилько**

*Средняя школа № 2 г. Солигорска, Солигорск, Беларусь*

## **СТИЛЕВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ АУТОВИКТИМНОЙ ВЗРОСЛОЙ ЛИЧНОСТИ**

В статье актуализирована проблема дисфункциональных стилей родительского отношения. Обозначено понимание стиля родительского отношения как психологического феномена. Обоснована высокая вероятность психологической виктимизации детей, воспитывающихся виктимными родителями, и формирования у них склонности к виктимному поведению. Представлены результаты эмпирического изучения

особенностей родительского отношения аутовиктимной взрослой личности. Приведены различия в родительском отношении аутовиктимных мужчин и женщин.

**Ключевые слова:** аутовиктимность; виктимное поведение; взрослость; психологическая виктимизация; родительское отношение.

Библиогр.: 13 назв.

**T. E. Yatsenko**

*Baranovich State University, Baranovich, Belarus*

**A. V. Gilko**

*Secondary School №. 2, Soligorsk, Soligorsk, Belarus*

## **STYLE CHARACTERISTICS OF THE PARENTAL RELATIONSHIP OF THE AUTHENTIC ADULT PERSON**

In the article the problem of dysfunctional styles of the parental relation is actualized. The understanding of the style of the parent relationship as a psychological phenomenon is indicated. The high probability of psychological victimization of children brought up by the victim's parents and the formation of their propensity to victimized behavior is substantiated. The results of an empirical study of the features of the parent relationship of the autovictimized adult personality are presented. The differences in the parental relationship between autovictimyng men and women are given.

**Key words:** autovictimnost; victim behavior; adulthood; psychological victimization; parental relationship.

Ref.: 13 titles.

**Введение.** Полноценное развитие личности ребенка требует создания благоприятных условий, которые напрямую зависят от сложившихся детско-родительских отношений. Отношения в семье между родителем и ребенком продолжают оказывать свое влияние не только на протяжении детства, но и во взрослой жизни. Содержательные и функциональные аспекты этих отношений с возрастом меняются, однако их значимость остается постоянно высокой даже для зрелой личности [1].

Проблема детско-родительских отношений относится к числу наиболее актуальных проблем современности. Сегодня наряду с гармонично функционирующими существуют дисфункциональные семьи, в которых детско-родительские отношения выстраиваются на основе нарушения личностных границ, очерчивающих, согласно С. К. Нартовой-Бочавер, комплекс физических, социальных

и психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет [2, с. 10]. В таких семьях воспитание детей осуществляется по принципам психологической виктимизации.

Психологическая виктимизация в русле субъектно-средового подхода определяется нами как совокупность повторяющихся на протяжении длительного времени деструктивных социально-психологических воздействий, которые препятствуют развитию личностной суверенности человека и приводят к виктимной деформации его личности и к закреплению паттернов виктимного поведения. Учитывая, что в контексте данного подхода развитие личности осуществляется на границе контакта со средой, психологическая виктимизация, на наш взгляд, может быть определена как процесс воздействия дисфункциональных отношений на личность, в результате которого она приобретает виктимные социально-психологические черты [3, с. 36].

В русле субъектно-средового подхода признаками психологической виктимизации являются: пренебрежение субъектными качествами детей в процессе взаимодействия; препятствие приобретению ими субъектного опыта, осознанию области своей приватности и установлению контакта со средой; побуждение их к отчуждению ценных составляющих психологического пространства личности, не принимаемых виктимизатором; фрустрация их потребности в суверенности областей психологического пространства; стимулирование у них переживания подчиненности своей жизни и пространственно-временной неуместности; формирование у них убежденности в неспособности контролировать личностные границы[4; 5].

Отметим, что психологическая виктимизация в семье может осуществляться в двух направлениях: как сознательное принижение, отвержение личности ребенка, его игнорирование, принуждение, социальное изолирование, так и научение его виктимному поведению посредством демонстрации собственной виктимности, поощрение виктимного поведения ребенка (инфантилизация), непреднамеренное создание условий открытия им преимуществ и вторичных выгод позиции жертвы.

Опасность возрастает в случае наличия склонности у самих родителей к виктимному поведению, понимаемому нами как

исполнение в межличностном взаимодействии роли жертвы, для которой характерно неэффективное сопротивление нарушению границ своего психологического пространства и уклонение от позиции субъекта жизнедеятельности, обуславливающее их психологическую виктимизацию и ревиктимизацию [6—8]. Не имея опыта контроля границ собственного психологического пространства личности, родители склонны хронически нарушать границы психологического пространства личности детей, проявляя неуважение к их приватности, понимаемой, согласно С. К. Нартовой-Бочавер, как право контролировать свою жизнь, делать выбор, нести ответственность, определять свои потребности, чувства [2, с. 77].

В этом случае для детей отсутствует пример построения межличностного взаимодействия на основе уважения психологических границ собственной личности и других людей (семейный сценарий виктимных отношений; недифференцированность личности родителей). Они не имеют возможности научения автономному поведению и овладения на каждой возрастной стадии конкретным измерением психологического пространства [9].

По мнению Д. А. Циринг, закрепление паттернов ролевого виктимного поведения у детей происходит некритично и часто не осознается [10, с. 217]. Понимание виктимного характера ролевого поведения М. А. Одинцова связывает с возникновением у ребенка рентных установок [11].

Таким образом, изучение дисфункциональных стилей родительского отношения, к которым предрасположена виктимная личность, позволит своевременно спроектировать программу эффективных психопрофилактических мероприятий, реализация которых целесообразна с различной целевой аудиторией (лица, обладающие виктимностью): лица, имеющие детей; лица, ожидающие рождения детей; молодежь как будущие родители.

**Основная часть.** Исследование проходило на базе Барановичского государственного университета. Выборку исследования составили 120 студентов заочной формы образования, имеющие детей, из них 60 мужчин и 60 женщин в возрасте от 20 до 41 года. Средний возраст выборки исследования составил 26,8 лет.

Диагностический инструментарий исследования составили: методики: «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой, «Анализ семейных взаимоотношений» (АВС) Э. Г. Эйдемиллер, «Представление об идеальном родителе» Р. В. Овчаровой.

По методике «Тип ролевой виктимности» был диагностирован уровень выраженности у родителей аутовиктимности (исполнение игровой роли жертвы), которая характеризуется попытками манипулировать другими, указывая на свою беспомощность, намеренно демонстрируя свой инфантилизм. Аутовиктимная личность часто жалуется на своё бедственное положение наряду с общительностью, умением расположить к себе, уступчивостью, покорностью, низкой активностью, угодливостью и зависимостью [11]. Аутовиктимной личности свойственно инструментальное виктимное поведение. Согласно Т. Е. Яценко, характеристиками данного типа поведения выступают стремление личности к получению выгоды от исполнения роли реальной/мнимой жертвы, проявление психологического сопротивления научению суверенному поведению, нарушение личностных границ других участников взаимодействия [4; 5].

Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АВС) Э. Г. Эйдемиллер позволила определить стилевые характеристики родительских отношений взрослой личности.

Стиль родительского отношения — устойчивый паттерн поведения, основанный на комбинации индивидуальных параметров (личностные свойства, ожидания и представления, способы реализации воспитательных воздействий) и проявляющийся в определенной форме взаимодействия родителей с детьми [12, с. 94]. Таким образом, стиль родительского отношения представляет собой совокупность представлений и оценок ребенка, проявляющихся в различных формах поведения родителей и взаимодействия с ним, основанных на их личностных особенностях.

Профессор Э. Г. Эйдемиллер выделяет следующие классификационные параметры родительского отношения: уровень протекции (мера занятости родителей воспитанием, оценка количества времени и внимания, которые уделяют родители ребенку); полнота удовлетворения потребностей (материально-бытовых и духовных); характер предъявления требований (количество и качество обязанностей ребенка); степень запретов (мера самостоятельности

ребенка, возможность самому выбрать способ поведения); строгость санкций (приверженность родителей к наказаниям как приему воспитания); устойчивость (выраженность резкости смены системы воздействий, применяемых родителями) [13].

Для выявления стилевых характеристик родительского отношения аутовиктимной взрослой личности вычислялся коэффициент корреляции Спирмена в программе Statistica 10.0 между показателями, полученными по тесту «Тип ролевой виктимности» М. А. Одиной, с одной стороны, и показателями по методикам диагностики стилей родительского отношения — с другой.

Аутовиктимных родителей отличает фобия утраты ребенка ( $r = 0,20, p \leq 0,05$ ). Им свойственны преувеличенные представления о хрупкости ребенка, страх совершить воспитательную ошибку. Они тревожно прислушиваются к любым пожеланиям ребенка и стремятся их удовлетворить в короткие временные сроки. Можно полагать, что такое отношение к ребенку детерминировано двумя факторами: во-первых, установкой на жертвенное поведение, присущей всем людям с виктимным поведением вне зависимости от типа виктимности (виктимность, аутовиктимность или гипервиктимность), во-вторых, усвоенными в детские годы условиями ценности собственной личности (убежденность в возможности получить внимание и любовь других людей только при жертвовании собственными интересами ради их блага). Интересен факт, что фобия утраты любви ребенка в большей степени определяет особенности родительского отношения аутовиктимных мужчин ( $r = 0,34, p \leq 0,05$ ), чем женщин.

Выявлена значимая прямая связь между аутовиктимностью и недостаточностью требований к ребенку. Это означает, что люди в период взрослости, которые с умеренной частотой используют внешние ресурсы для защиты внутренней проблемы, позиционируют себя в межличностных отношениях как жертву, и умеют манипулировать другими людьми, предъявляют к ребенку недостаточно требований ( $r = 0,31, p \leq 0,05$ ). Они отводят ребенку минимальное количество семейных обязанностей по отношению к себе и другим членам семьи, жалуясь при этом на сложность привлечения его к выполнению каких-либо поручений. Такая характеристика родительского отношения в равной степени свойственна как аутовик-

тимным мужчинам ( $r = 0,28, p \leq 0,05$ ), так и аутовиктимным женщинам ( $r = 0,38, p \leq 0,05$ ). Это может быть следствием склонности аутовиктимной личности манипулировать чувствами других людей, ссылаясь на свое жертвенное положение, с одной стороны, и неспособности проявлять настойчивость и прямо предъявлять четкие требования к детям — с другой. Аутовиктимная личность в большей степени применяет систему косвенного информирования о своих требованиях: намеки, указания на свои страдания и т. д.

Родители, которым свойственны инфантильность, демонстрация своих несчастий и страданий, боязнь ответственности, рентные установки, искусство манипулирования, склонны к чрезмерному применению санкций ( $r = 0,21, p \leq 0,05$ ). Для аутовиктимных родителей характерны приверженность к применению строгих наказаний, чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения детей. Типичные высказывания аутовиктимных взрослых отражают их убеждение в полезности для детей и подростков максимальной строгости родителей. На наш взгляд, такое проявление родительского отношения можно интерпретировать как способ скрытого выражения чувств (обиды, раздражения, гнева) в ответ на неспособность детей идентифицировать и осознать желания аутовиктимных родителей, рассчитывающих на снисхождение и необоснованную помощь детей, на их готовность жертвовать собственными интересами ради эмоционального комфорта родителей. Данная характеристика родительского отношения проявляется у аутовиктимных мужчин ( $r = 0,38, p \leq 0,05$ ), что объясняется, на наш взгляд, социальными предписаниями маскулинности в поведении мужчины. В отношении аутовиктимных женщин — значимые корреляции не выявлены, что иллюстрирует вариативность в степени жесткости наказания детей за проступки.

Выявлена значимая прямая связь между уровнем аутовиктимности родителей и желанием видеть со стороны ребенка исполнения не только своей роли, но и роли второго из супругов ( $r = 0,21, p \leq 0,05$ ). Иными словами, аутовиктимные родители, отличающиеся доброжелательностью, мягкосердечностью, уступчивостью наряду с демонстрацией собственной беспомощности, уязвимости и бесперспективности в сравнении с другими людьми, склонны к расширению сферы родительских чувств. В отношениях с детьми

они стремятся удовлетворить потребность в исключительной взаимной привязанности, ограничить собой сферу их социальных контактов. В большей степени такая стилевая характеристика родительского отношения свойственна аутовиктимным мужчинам ( $r = 0,30, p \leq 0,05$ ), чем женщинам.

Вместе с тем установлена особенность родительского отношения аутовиктимных взрослых, которая вступает в противоречие с описанной выше: неразвитость родительских чувств ( $r = 0,27, p \leq 0,05$ ). Это характерно как для аутовиктимных мужчин ( $r = 0,32, p \leq 0,05$ ), так и для аутовиктимных женщин ( $r = 0,30, p \leq 0,05$ ). Аутовиктимные родители проявляют поверхностный интерес к переживаниям ребенка. Причиной неразвитости родительских чувств может быть отвержение самих аутовиктимных родителей в детстве их родителями. Аутовиктимные родители в большей степени ожидают от своих детей эмоциональной поддержки, чем готовы оказывать ее сами: сочувствия, жалости, сопереживания в связи с их жертвенной позицией в семье и в профессиональных отношениях, в различных жизненных ситуациях. Типичные высказывания аутовиктимных родителей содержат жалобы на то, насколько утомительны родительские обязанности, сожаление, что эти обязанности отрывают их от чего-то более важного и интересного.

Аутовиктимные родители предпочитают видеть у своих детей детские качества: непосредственность, наивность, игривость, инфантилизм ( $r = 0,19, p \leq 0,05$ ). У данной категории родителей наблюдается стремление игнорировать взросление детей. Вероятно, это может быть связано с тем, что аутовиктимная личность, не имея опыта сохранения и выстраивания собственных личностных границ, не способна формировать у детей умение управления своим психологическим пространством личности.

Аутовиктимные родители демонстрируют отношение к ребенку, стимулирующее развитие у него женских качеств вне зависимости от пола. Они считают, что ребенок должен быть нежным, аккуратным и деликатным, проявлять стереотипно женские качества личности ( $r = 0,27, p \leq 0,05$ ). Прежде всего, на это указывают аутовиктимные мужчины ( $r = 0,47, p \leq 0,05$ ). На наш взгляд, это можно объяснить тем, что феминный стиль поведения, в основе

которого — проявление мягкости, ранимости, уступчивости, покорности, чувствительности, конформности, более понятен аутовиктимной личности в силу того, что она сама проявляет данные качества в межличностном взаимодействии.

В результате корреляционного анализа показателей по методикам «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой и «Взаимодействие родителя с ребенком» И. М. Марковской были получены следующие данные. Аутовиктимные родители склонны к отвержению личности ребенка ( $r = -0,23$ ,  $p \leq 0,05$ ). Прежде всего, это характерно для мужчин ( $r = -0,43$ ,  $p \leq 0,05$ ). Аутовиктимные родители в низкой степени готовы сопереживать детям, оказывать содействие в решении трудных жизненных ситуаций, стремятся избегать разговоров, в которых дети пытаются сообщить о своем эмоциональном напряжении и тревожащих их событиях. Это объясняется чрезмерной концентрацией аутовиктимных взрослых на собственных переживаниях и неудачах, их чрезмерной жалостью к себе.

Чем выше уровень выраженности аутовиктимности родителей, тем более непоследовательными они являются в своих требованиях и отношении к ребенку ( $r = -0,27$ ,  $p \leq 0,05$ ). В первую очередь это свойственно аутовиктимным женщинам ( $r = -0,29$ ,  $p \leq 0,05$ ). Они склонны необоснованно менять приёмы воспитательного воздействия, демонстрировать абсолютно противоположную реакцию на одно и то же поведение ребенка в различных ситуациях. Данный факт может быть детерминирован неуверенностью, характерной для аутовиктимной личности, ее сомнениями в собственной родительской компетентности, размытостью личностных границ и, как следствие, подверженностью изменению своих воспитательных принципов под влиянием других людей.

Приведенные данные подтверждают стилевые характеристики родительского отношения, выявленные с помощью методики Э. Г. Эйдемиллера.

В результате корреляционного анализа показателей по методикам «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой и «Представление об идеальном родителе» Р. В. Овчаровой установлено, что чем выше аутовиктимность родителей, тем менее значимым, с их точки зрения, является эмоциональная составляющая родительского

отношения, по сравнению с когнитивной и поведенческой составляющими ( $r = -0,28$ ,  $p \leq 0,05$ ). Это соответствует данным, полученным по методике И. М. Марковской.

**Заключение.** Для аутовиктимных взрослых характерны следующие стилевые характеристики родительского отношения: недостаточность требований к ребенку наряду с чрезмерностью санкций; как расширение, так и сужение сферы родительских чувств; предпочтение в ребенке детских и женских качеств; фобия потери ребенка; непоследовательность воспитательных воздействий; отвержение личности и переживаний ребенка.

#### Список цитируемых источников

1. Андреева, Т. В. Семейная психология / Т. В. Андреева. — СПб.: Речь, 2004. — 244 с.
2. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. — СПб.: Питер, 2008. — 400 с.
3. Фурманов, И. А. Стратегии коммуникативного контроля в межличностном взаимодействии / И. А. Фурманов // Белорус. психол. журн. — 2004. — № 1. — С. 14—20.
4. Яценко, Т. Е. Девиктимизация как направление психолого-педагогического сопровождения виктимных учащихся подросткового возраста / Т. Е. Яценко // Адукацыя і выхаванне. — 2015. — № 2. — С. 54—62.
5. Яценко, Т. Е. Динамика уровня сформированности компонентов социально-личностных компетенций у будущих педагогов в процессе элективного обучения девиктимизации / Т. Е. Яценко // Вестн. БарГУ. Сер. Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки. — 2015. — Вып. 3. — С. 70—75.
6. Яценко, Т. Е. Ценностный компонент социально-личностных компетенций будущих педагогов-девиктимизаторов / Т. Е. Яценко, Н. И. Олифиревич, С. И. Коптева // Науч. тр. Респ. ин-та высш. шк.: сб. науч. ст.: в 2 ч. / Респ. ин-т высш. шк.; науч. ред. В. Ф. Беркова. — Минск, 2015. — Ч. 2: Исторические и психолого-педагогические науки. — Вып. 15. — С. 244—251.
7. Яценко, Т. Е. Социально-психологические компетенции в области девиктимизации учащихся в составе общепрофессиональных компетенций будущих педагогов / Т. Е. Яценко // Системогенетический подход к целеобразованию: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч., 20—22 окт. 2015 г., Ярославль / под ред. проф. Ю. П. Поваренкова. — Ч. 2.: Ч. II. Психология учебной деятельности и готовности к обучению. Психология творческого мышления и коммуникативной компетентности на основе системогенетического подхода. Психоло-

логическое консультирование в учебной и профессиональной деятельности: системогенетическое направление. Системогенетический подход к целеобразованию. — Ярославль : Агентство Литера, 2015. — С. 151—153.

8. Яценко, Т. Е. Ориентация виктимных подростков на образ «значимого Другого» как условие их девиктимизации / Т. Е. Яценко, Т. И. Лушкевич // Адукацыя і выхаванне. — 2016. — № 10. — С. 26—32.

9. Нартова-Бочавер, С. К. Психологическое пространство личности : монография / С. К. Нартова-Бочавер. — М. : Прометей, 2005. — 312 с

10. Циринг, Д. А. Соотношение личностной беспомощности и смежных с ней психологических феноменов / Д. А. Циринг // Вестн. Том. гос. ун-та. — 2009. — № 329. — С. 214—218.

11. Одинцова, М. А. Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности : монография / М. А. Одинцова. — Самара : Бахрах-М, 2013. — 160 с.

12. Карабанова, О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования / О. А. Карабанова. — М. : Гардарики, 2005. — 320 с.

13. Эйдемиллер, Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии / Э. Г. Эйдемиллер. — М. : СПб. : Фолиум, 1996. — 45 с.

Материал поступил в редколлегию 27.05.2017

УДК 159.9:316.77

**Т. Е. Яценко, А. В. Черник**

*Барановичский государственный университет, Барановичи, Беларусь*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИИ С УЧЕБНОЙ И МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ В РАННЕЙ ЮНОСТИ**

Статья посвящена проблеме роста интернет-аддиктивного поведения юношей и девушек, переживающих кризис учебной и социально-психологической адаптации. Приведены данные, доказывающие массовость и стремительное распространение проблемы интернет-аддикции среди обучающихся. Обозначены существенные характеристики интернет-аддикции и тревожности как психологических феноменов. Описаны симптоматические проявления интернет-аддикции, характерные для юношей и девушек, обладающих высоким уровнем личностной и ситуативной тревожности в учебной деятельности и межличностных отношениях.

**Ключевые слова:** интернет-аддикция; личностная тревожность; межличностная тревожность; ситуативная тревожность; учебная тревожность; юность.  
Библиогр.: 6 назв.

**T. E. Yatsenko, A. V. Chernik**  
*Baranovich State University, Baranovich, Belarus*

## **INTERRELATION OF THE INCLINATION TO INTERNET-ADDICTION WITH EDUCATIONAL AND INTERCEPTUAL ALERT IN THE EARLY YOUTH**

The article is devoted to the problem of the growth of the Internet addictive behavior of young men and girls experiencing a crisis of educational and socio-psychological adaptation. The data proving the mass character and rapid spread of the problem of Internet addiction among students are given. The essential characteristics of Internet addiction and anxiety as psychological phenomena are indicated. Symptomatic manifestations of Internet addiction, characteristic for young men and women, possessing a high level of personal and situational anxiety in educational activity and interpersonal relations are described.

**Key words:** Internet-addiction; personality anxiety; interpersonal anxiety; situational anxiety; educational anxiety; youth.

Ref.: 6 titles.

**Введение.** Интернет-пространство в настоящее время рассматривается специалистами различных сфер науки одновременно как фигура и фон стремительного развития человеческого общества. Качественная и количественная динамика функциональных возможностей сети Интернет, доступность и популяризация многочисленных форм активности в виртуальном пространстве и, следовательно, увеличение удельного веса пользователей Интернета в мировых масштабах является отражением возрастания значимости интернет-пространства в социуме.

Информатизация и компьютеризация современного общества приобретает все более глобальные масштабы. По озвученным в докладе Конференции ООН по торговле и развитию «Информационная экономика» данным на сегодня Беларусь занимает 22 место в мире по количеству пользователей Интернетом (56,5% населения) [1]. Компьютер стал неотъемлемой частью современной жизни, захватывая влиянием современную молодежь. По мнению ряда психологов (А. Е. Войскунский, В. А. Лоскутова, А. Е. Жичкина,

А. Ю. Егоров, Н. А. Кузнецова, Е. А. Петрова, И. В. Чудова), нет такого аспекта в жизни, который не затронул бы Интернет.

Постоянно растущее число интернет-ресурсов и разнообразных компьютерных сервисов, работу которых обеспечивает Интернет (видеосвязь, социальные сети, карты городов с возможностью просмотра фотографий, радиовещание) в совокупности с ростом доступности самой сети Интернет (улучшение качества связи, увеличение скорости, снижение тарифов и т. п.) приводят к увеличению числа пользователей глобальной сети Интернет и времени, которое они тратят на нахождение онлайн, количества различных форм активности, доступных в сети Интернет.

Как следствие, для общества стала актуальной проблема патологического использования сети Интернет, за рубежом, обозначенная еще в конце 1980-х годов. Для обозначения этого явления И. Голдберг в 1996-м году предложил термин «интернет-аддикция» (современные синонимы: нетаголизм, виртуальная аддикция, интернет-поведенческая зависимость, избыточное/патологическое использование Интернета), а также набор диагностических критериев для ее определения, построенный на основе признаков патологического пристрастия к азартным играм (гемблинга) [2]. Исследователи из Гонконгского университета С. Ченг и Э. Й. Ли проанализировали 80 глобальных исследований интернет-аддикции, которые охватывают 31 страну из разных регионов. Согласно их исследованию, от интернет-аддикции страдают от 1 до 5% населения мира в зависимости от регионов. В нашей стране также отмечается неуклонный рост «нетаголиков» (этот термин ввёл С. Войскунский в 2004 году). Было установлено, что около 15% населения Беларуси страдает интернет-аддикцией [1].

Согласно К. Г. Дмитриеву, возрастной период юношества является особенно важным в изучении склонности к интернет-аддикции по нескольким причинам [3]. Во-первых, представители данного возраста в современном обществе составляют наибольшую по численности группу пользователей Интернета. Во-вторых, они более самостоятельны и независимы в своих выборах, чем дети и подростки. Кроме того, в юношеском возрасте продолжается интенсивное развитие личности.

Таким образом, увеличение количества студентов, являющихся пользователями Интернета, разработка новых скоростных программ общения и виртуального взаимодействия наряду с отсутствием комплексных мер, включающих психологическую профилактику, привело к росту интернет-зависимости юношей и девушек. Стремительный рост числа интернет-зависимых пользователей связан с тем, что у четверти зависимость от Интернета формируется уже после полугода его использования. Широкое распространение интернет-аддикции в современном обществе подтверждает необходимость своевременного выявления юношей и девушек, предрасположенных к формированию интернет-аддикции, изучения психологических характеристик их личности и разработки эффективных профилактических мероприятий.

**Основная часть.** В своем исследовании мы предположили, что тревожность может провоцировать юношей и девушек, являющихся студентами I курса и переживающими адаптационный период, к компенсации эмоционального дискомфорта в реальной жизни обращением к различным видам активности в сети Интернет.

В психологической литературе можно встретить разные определения понятия «тревожность», хотя большинство психологов склонны рассматривать его дифференцированно: как ситуативное явление и как личностную характеристику с учетом его переходного состояния и динамики. В «Большом психологическом словаре» приводится следующее определение: «Тревожность — это индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование и/или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов» [4, с. 553].

В психологическом словаре А. В. Петровского термин «тревожность» описывается как чувство опасения или страха, часто не вполне оправданное. Тревожность отличается от страха, так как последний появляется в ответ на явную опасность. В противоположность этому тревожность возникает в ответ на достаточно безобидные ситуации или является результатом субъективных внутренних эмоциональных конфликтов, причины которых человек может не осознавать. Устойчиво сохраняющаяся, сильная, хрони-

ческая или возникающая вновь тревожность, которая проявляется не в результате возникших в реальной жизни стрессов, обычно считается признаком эмоциональных нарушений [5, с. 397]. Тревожность, указывает А. М. Прихожан, — это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности [6, с. 39].

С целью выявления предрасположенности тревожных юношей и девушек к возникновению симптоматических проявлений интернет-аддикции нами было проведено исследование на базе Барановичского государственного университета и Брестского государственного колледжа железнодорожного транспорта. Выборку исследования составили 100 человек в возрасте 17—18 лет, из них 63 студента факультета педагогики и психологии и 37 учащихся отделения «Автоматика и телемеханика». В исследовании приняло участие 50 девушек и 50 юношей.

Диагностический инструментарий исследования был представлен методиками: «Шкала социально-ситуационной тревожности» О. Кондаша, «Шкала личностной тревожности» А. М. Прихожан, «Шкала интернет-аддикции» Х. Чена в адаптации В. А. Буровой.

Для установления взаимосвязи уровня тревожности у студентов со склонностью к интернет-аддикции был проведен регрессионный анализ в программе Statistica 10.0.

*Показатели интернет-аддикции у лиц, обладающих ситуационной тревожностью.* Наблюдается прямая значимая взаимосвязь между уровнем учебной тревожности («Шкала социально-ситуационной тревожности» О. Кондаша) и показателями по шкалам методики «Шкала интернет-аддикции» Х. Чена в адаптации В. А. Буровой: степень выраженности компульсивных симптомов ( $\beta = 0,2, p = 0,2$ ), уровень толерантности ( $\beta = 0,3, p = 0,1$ ), выраженность внутриличностных проблем и проблем, связанных со здоровьем ( $\beta = 0,2, p = 0,25$ ). Следовательно, чем более стрессовыми для юношей и девушек являются учебные ситуации, тем в большей степени у них возрастает желания увеличивать количество времени нахождения в Интернете, а также стремление использовать Интернет, несмотря на знание об имеющихся периодических или постоянных физических, социальных, профессиональных, психологических проблемах, которые возникают вследствие длительного нахождения в сети Интернет (недосыпание, семейные проблемы,

опоздание на встречи, пренебрежение учебно-профессиональными обязанностями, чувство оставленности значимыми другими).

Имеет место обратная взаимосвязь между уровнем учебной тревожности («Шкала социально-ситуационной тревожности» О. Кондаша) и способностью управлять временем нахождения в сети Интернет («Шкала интернет-аддикции» Х. Чена в адаптации В. А. Буровой) ( $\beta = -0,33, p = 0,02$ ). Чем выше у юношей и девушек предрасположенность к тревоге, выражающейся в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, а также в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны преподавателей, сверстников, тем выше способность к управлению своим временем и соответственно ниже риск увеличения времени, проводимого в Интернете.

Была выявлена прямая значимая взаимосвязь между уровнем межличностной тревожности («Шкала социально-ситуационной тревожности» О. Кондаша) и уровнем склонности к формированию интернет-аддикции («Шкала интернет-аддикции» Х. Чена) ( $\beta = 5,4, p = 0,2$ ). Следовательно, что чем выше у юношей и девушек уровень предрасположенности к тревоге в ситуациях, связанных с непосредственным общением и взаимоотношениями со сверстниками и взрослыми, тем в большей степени они подвержены возникновению патологической, непреодолимой тяги к использованию Интернета.

Выявлена обратная значимая связь между уровнем межличностной тревожности («Шкала социально-ситуационной тревожности О. Кондаша»), с одной стороны, и способностью к управлению временем пребывания в Интернете ( $\beta = -0,6, p = 0,01$ ), выраженностью ключевых симптомов интернет-зависимости» ( $\beta = -3, p = 0,3$ ), проблем, связанных с интернет-зависимостью ( $\beta = -2, p = 0,3$ ) («Шкала интернет-аддикции» Х. Чена в адаптации В. А. Буровой) — с другой. Чем выше у юношей и девушек предрасположенность к тревоге в ситуациях, связанных с непосредственным общением и взаимоотношениями со сверстниками и взрослыми, тем в меньшей степени они подвержены формированию таких симптомов интернет-аддикции, как непреодолимое влечение постоянно использовать Интернет, желание постоянно увеличивать количество времени нахождения в Интернете, нежелание отвлечься от работы или игры в Интернете, раздражение при вынужденном

отвлечении, неспособность спланировать окончание сеанса работы или игры в Сети. Интернет не мешает их социальной, учебно-профессиональной деятельности, не замещает отдых.

*Показатели интернет-аддикции у лиц, обладающих личностной тревожностью.* Сильная прямая взаимосвязь наблюдается между уровнем учебной тревожности («Шкала личностной тревожности» А. М. Прихожан) и показателями по шкалам толерантности ( $\beta = 0,3$ ,  $p = 0,045$ ) и внутриличностных проблем и проблем, связанных со здоровьем ( $\beta = 0,4$ ,  $p = 0,009$ ), методики «Шкала интернет-аддикции» Х. Чена в адаптации В. А. Буровой. Чем выше у юношей и девушек уровень предрасположенности к тревоге, выражающейся в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, а также в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны преподавателей, сверстников, тем в большей степени они подвержены формированию желания постоянно увеличивать количество времени нахождения в Интернете.

Установлена обратная взаимосвязь между показателями по шкале «учебная тревожность» методики «Шкала личностной тревожности» А. М. Прихожан и показателями по шкале «управление временем» методики «Шкала интернет-аддикции» Х. Чена в адаптации В. А. Буровой ( $\beta = -0,3$ ,  $p = 0,03$ ). Следовательно, чем выше у юношей и девушек предрасположенность к тревоге, выражающейся в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, тем выше способность к управлению своим временем и соответственно меньше риск формирования интернет-аддикции.

Прямая значимая взаимосвязь наблюдается между показателями по шкале межличностной тревожности («Шкала личностной тревожности» А. М. Прихожан) и показателями по шкалам методики «Шкала интернет-аддикции» Х. Чена в адаптации В. А. Буровой: шкала внутриличностных проблем и проблем, связанных со здоровьем ( $\beta = 0,4$ ,  $p = 0,012$ ), шкала симптомов отмены ( $\beta = 0,3$ ,  $p = 0,02$ ). То есть чем выше у юношей и девушек уровень предрасположенности к тревоге в ситуациях, связанных с непосредственным общением и взаимоотношениями со сверстниками и взрослыми, тем в большей степени они подвержены формированию стремления использовать Интернет, несмотря на знание об имеющихся периодических или постоянных физических, социальных, психо-

логических проблемах, которые вызываются использованием Интернета. При прекращении или сокращении времени, проводимого в Интернете, появляются следующие симптомы: психомоторное возбуждение, тревога, навязчивые размышления о том, что сейчас происходит в Интернете; фантазии или мечты об онлайн-сеансе.

Диагностирована обратная взаимосвязь между показателями по шкале межличностной тревожности («Шкала личностной тревожности» А. М. Прихожан) и показателями по шкале управления временем («Шкала интернет-аддикции» Х. Чена в адаптации В. А. Буровой) ( $\beta = -0,3$ ,  $p = 0,01$ ). Следовательно, чем выше у юношей и девушек предрасположенность к тревоге в ситуациях, связанных с непосредственным общением и взаимоотношениями со сверстниками и взрослыми, тем выше способность к управлению своим временем и, соответственно, меньше риск формирования интернет-аддикции

**Заключение.** Интернет-аддикция — одна из форм девиантного поведения, выраженная в стремлении к уходу от реальности путем погружения в виртуальную реальность, что сопровождается развитием интенсивных эмоций. Интернет-аддикция, будучи самостоятельной формой нехимической зависимости, — неразумное, часто непреодолимо-патологическое влечение к использованию Интернета, причиняющее вред психологическому и физическому здоровью человека и негативно влияющее на межличностные отношения. Результаты эмпирического исследования позволяют констатировать: 1) при повышении уровня учебной личностной тревожности наблюдается более выраженное проявление симптома интернет-аддикции «толерантность»; 2) при возрастании межличностной тревожности происходит увеличение выраженности проявления симптома интернет-аддикции «симптом отмены»; 3) юноши и девушки с высоким уровнем межличностной ситуативной тревожности в низкой степени подвержены формированию ключевых симптомов интернет-аддикции (компульсивные, отмены, толерантности); 4) высокий уровень ситуативной учебной тревожности сопряжен с появлением компульсивных симптомов и внутриличностных, а также проблем, связанных со здоровьем вследствие патологического использования Интернета.

### Список цитируемых источников

1. *Ершова, Р. В.* Психологическое благополучие интернет-зависимых студентов / Р. В. Ершова, Т. М. Сёмина // Психология обучения. — 2016. — № 6. — С. 13 —21.
2. *Гордеева, А. В.* Увлеченность компьютерными играми: психологический аспект / А. В. Гордеева. — Калуга : РАСТ, 2012. — 82 с.
3. *Дмитриев, К. Г.* Психологические детерминанты интернет-зависимости в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / К. Г. Дмитриев. — М., 2013. — 192 л.
4. *Мещеряков, Б. Г.* Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. — 672 с.
5. *Петровский, А. В.* Психологический словарь / А. В. Петровский, М. Р. Ярошевский. — М. : МОДЭК, 1990. — 453 с.
6. *Прихожан, А. М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности / А. М. Прихожан // Психол. наука и образование. — 1998. — № 2. — С. 38 —47.

Материал поступил в редколлегию 20.05.2017

## Сведения об авторах

**Аладьин Анатолий Аркадьевич**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры проектирования образовательных систем Государственного учреждения образования «Республиканский институт высшей школы», aaa955@rambler.ru.

**Абдулова Виктория Андреевна**, студентка федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, Екатеринбург), vika\_abdulova@mail.ru.

**Белановская Ольга Викторовна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии факультета социально-педагогических технологий учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), olgabel06@gmail.com.

**Белова Екатерина Андреевна**, студентка учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» (Республика Беларусь, Гомель), blackcat\_live@mail.ru.

**Бутько Анастасия Юрьевна**, учитель начальных классов Государственного учреждения образования «Учебно-педагогический комплекс Подлесский детский сад — базовая школа Ляховичского района» (Республика Беларусь, Ляховичский район, д. Большое Подлесье), nastassiabutsko@yandex.ru.

**Быковская Екатерина Дмитриевна**, преподаватель-стажер кафедры психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), магистрант учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), verbummovet@yandex.by.

**Валитова Ирина Евгеньевна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Республика Беларусь, Брест), irvalitova@yandex.ru.

**Васильева Татьяна Валерьевна**, старший преподаватель учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Республика Беларусь, Брест), TATIANAVAS@yandex.ru.

**Вязова Наталья Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (Российская Федерация, Москва), natali-lapulia@yandex.ru.

**Гапоник Марина Иванова**, студентка учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), gmarisabell@mail.ru.

**Герасимович Елизавета Николаевна**, преподаватель кафедры педагогики, магистрант кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), bovkalovaliza@yandex.by.

**Гилько Анастасия Валерьевна**, студентка учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), franny\_666@mail.ru.

**Гиринская Анастасия Юрьевна**, магистр психологических наук, аспирант кафедры прикладной психологии учреждения образования «Витебский государственный университет» имени П. М. Машерова (Республика Беларусь, Витебск), litvinova\_n2020@mail.ru.

**Грицевич Татьяна Дмитриевна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии факультета социально-педагогических технологий учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), t.gritsevich@gmail.com.

**Жерко Дарья Иосифовна**, педагог-психолог государственного учреждения образования «Несвижский районный социально-педагогический центр» (Республика Беларусь, г. п. Городея), магистрант учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), Dasha-Zherko@mail.ru.

**Журавлева Дарья Андреевна**, студентка федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, Екатеринбург), zhuravleva.daria2018@yandex.ru.

**Заика Виталий Николаевич**, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной работы Полтавского института экономики и права Университета «Украина» (Украина, Полтава), zaika\_vitaliy@ukr.net.

**Иржанова Асель Амангельдиевна**, студентка федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (Российская Федерация, Магнитогорск), asel-ir.02@mail.ru.

**Кишея Инна Леонидовна**, магистр психологических наук, исследователь, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), kisheya.inna@yandex.ru.

**Коломинский Яков Львович**, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии факультета социально-педагогических технологий учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

**Коптева Светлана Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент, первый проректор учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), kopteva@bspu.by.

**Косая Дарья Валерьяновна**, студентка учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), Kosaya.darya.1997@mail.ru.

**Котько Елена Леонидовна**, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), katsko.elena@mail.ru.

**Кузьмина Ирина Михайловна**, магистрант кафедры педагогики факультета педагогики и психологии, секретарь факультета довузовской подготовки учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), irmiku.1981@mail.ru.

**Лисова Екатерина Николаевна**, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры общей и социальной психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный университет» (Российская Федерация, Воронеж), lisova.yekaterina@yandex.ru.

**Лобец Лидия Сергеевна**, студентка учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи) lidalobets@mail.ru.

**Малиновский Евгений Леонтьевич**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования Института психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), eugeni.malinowski@gmail.com.

**Маркевич Ольга Владимировна**, старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» (Республика Беларусь, Гомель), sn\_mark@tut.by.

**Мойстус Инна Александровна**, студентка федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский социально-педагогический университет» (Российская Федерация, Волгоград), inna.moystus.95@mail.ru.

**Москалюк Виктория Юрьевна**, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии развития социально-педагогического факультета учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Республика Беларусь, Брест), victoria\_1974@bk.ru.

**Нестер Елена Федоровна**, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), elenanester75@mail.ru.

**Олифирович Наталья Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии факультета социально-педагогических технологий учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск), olifirovich@gestalt.by.

**Олих Юлия Владимировна**, магистрант кафедры возрастной и педагогической психологии факультета социально-педагогических технологий учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Республика Беларусь, Минск).

**Павлюковец Ольга Анатольевна**, магистр психологических наук, заведующий отделением адаптации и реабилитации Государственного учреждения «Территориальный центр социального обслуживания населения Московского района г. Бреста» (Республика Беларусь, Брест), o.pavl.4@mail.ru.

**Пономарёва Елена Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), peiv@tut.by.

**Радинова Ирина Борисовна**, магистр психологических наук, исследователь, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), iradionova@gmail.com.

**Рзаева Жанна Вячеславовна**, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), gannkarz@mail.ru.

**Русецкая Людмила Александровна**, магистр психологических наук, исследователь, старший преподаватель кафедры психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), rusetskayu@mail.ru.

**Семенова Валерия Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики дошкольного образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский социально-педагогический университет» (Российская Федерация, Волгоград), vvsemenova@bk.ru.

**Синюк Диана Эдвардовна**, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Республика Беларусь, Брест), dianas70@yandex.ru.

**Слепко Юрий Николаевич**, кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (Российская Федерация, Ярославль), slepko@inbox.ru.

**Соловьева Елизавета Михайловна**, старший преподаватель кафедры общей психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (Российская Федерация, Екатеринбург), adressedolem@mail.ru.

**Супрун Нелли Геннадьевна**, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (Российская Федерация, Магнитогорск), suprunnelli@yandex.ru.

**Супруненко Галина Антоновна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Магнитогорский государственный технический университет имени Г. И. Носова» (Российская Федерация, Магнитогорск), galinakud@mail.ru.

**Толстошенина Виола Михайловна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения инклюзивного высшего образования «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (Российская Федерация, Москва), Cassandra1@yandex.ru.

**Шишко Анна Николаевна**, педагог-психолог Государственного учреждения образования «Средняя школа № 5 г. Слуцка» (Республика Беларусь, Слуцк), milhiorin@mail.ru.

**Чайчиц Наталья Николаевна**, старший преподаватель учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (Республика Беларусь, Брест), chaichyts.nn@mail.ru.

**Черник Анастасия Валерьевна**, студентка учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), toff.16@yandex.by.

**Яценко Татьяна Евгеньевна**, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой психологии факультета педагогики и психологии учреждения образования «Барановичский государственный университет» (Республика Беларусь, Барановичи), t.e.yatsenko@mail.ru.