



ИННОВАЦИИ ИННОВАЦИИ

В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

Гомель 2018

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

Факультет психологии и педагогики

ИННОВАЦИИ

В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

Сборник научных статей

Электронное научное издание

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2018

ISBN 978-985-577-436-6

© Учреждение образования
«Гомельский государственный
университет имени Франциска
Скорины», 2018

УДК 3/.7:001.895(082)

Инновации в социально-гуманитарных науках [Электронный ресурс] : сборник научных статей / редкол.: В. А. Бейзеров (гл. ред.), В. Н. Дворак, (зам. гл. ред.) [и др.]; Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины. – Электронные текстовые данные (1 файл : 3,64 МБ)). – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2018. – Системные требования : IE от 11 версии и выше или любой актуальный браузер, скорость доступа от 56 кбит. – Режим доступа: [http:// www.gsu.by](http://www.gsu.by). – Заглавие с экрана. – ISBN 978-985-577-436-6

Издание содержит статьи по актуальным проблемам социально-гуманитарных наук на русском и английском языках, написанные учеными Республики Беларусь и зарубежными авторами.

Адресуется научным сотрудникам, преподавателям, студентам, магистрантам и аспирантам, а также широкой аудитории.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства. Статьи отражают личную позицию автора, которая может не совпадать с мнением редакционной коллегии.

Редакционная коллегия:

В. А. Бейзеров (главный редактор),
В. Н. Дворак (зам. главного редактора),
И. В. Сильченко, Т. Г. Шатюк, Ф. В. Кадол,
О. Н. Мельникова, С. А. Вальченко,
Ю. И. Колысник-Гуменюк,
В. В. Гуменюк

ГГУ им. Ф. Скорины
246019, Гомель, ул. Советская, 104,
тел. (232) 57-16-73, 57-75-20
<http://www.gsu.by>

© Учреждение образования «Гомельский
государственный университет
имени Франциска Скорины», 2018

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

Социально-гуманитарные науки занимают важнейшее место в системе научного знания. Инновации в социально-гуманитарных науках – это, в настоящее время, база, фундамент для развития инновационного, креативного мышления, как необходимой предпосылки для образования новых социальных практик.

Современная наука невозможна без инноваций. С другой стороны, внедрение инноваций является достаточно сложным процессом, результативность которого не всегда можно четко установить. Именно поэтому очень важно научиться определять существенные характеристики инновационных процессов в социально-гуманитарных науках, идентифицировать существующие проблемы и направления внедрения инноваций; определять потенциальные возможности развития инноваций в социально-гуманитарных науках, создавая соответствующие теоретико-методологические предпосылки. Важнейшая роль социально-гуманитарных наук заключается и в том, что они обеспечивают не только передачу научных знаний новым поколениям, но и формируют их нравственно-ценностные ориентиры. Все это в совокупности позволяет качественно решать задачи по подготовке современных компетентных высококвалифицированных специалистов.

Современная субъект-субъектная парадигма образования направлена на его гуманизацию, обеспечение психологического комфорта образовательной среды, создание инновационных технологий обучения и воспитания. Именно такие гуманитарные технологии позволяют формировать у обучающихся необходимые личностные качества, востребованные в условиях рыночных отношений.

Надеемся, что содержание и материалы данного сборника, посвященного определению роли и места социально-гуманитарных наук в стратегическом развитии современного общества, будут с интересом восприняты учеными, педагогами, студентами и станут предметом дальнейших исследований и обсуждений всех заинтересованных лиц.

**Бейзеров Владислав Александрович,
декан факультета
психологии и педагогики,
кандидат педагогических наук,
доцент**

Н. И. Азявчикова,

магистрант факультета психологии и педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь,
natalis.rod7@inbox.ru

КИБЕРКОММУНИКАТИВНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ВИД ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

Ключевые слова: подросток, Интернет-зависимость, киберкоммуникативная зависимость, социальные сети.

В данной статье рассматривается проблема развития киберкоммуникативной зависимости как специфического вида Интернет зависимости у подростков. В подростковом возрасте риск возникновения киберкоммуникативной зависимости повышается, что связано с определенными возрастными особенностями, приводятся данные четырехлетнего исследования, в том числе лонгитюдного, уровня киберкоммуникативной зависимости у подростков в возрасте 12-15 лет в одной из средних школ г. Гомеля. Выявлена устойчивая тенденция статистически значимого увеличения доли девочек со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости по отношению к доле мальчиков с таким же уровнем зависимости в группе 14-15-летних подростков по сравнению с 12-13-летними. Поэтому, при разработке профилактических и коррекционных программ и мероприятий по предупреждению Интернет-зависимости у подростков необходим дифференцированный подход в зависимости от пола и возраста.

Современное общество характеризуется возрастающей интенсификацией процессов компьютеризации. Информационные технологии проникают во многие сферы человеческой деятельности, причем не только профессиональной. К актуальным задачам современной психологии специалисты относят вопросы, связанные с изучением воздействия процессов информатизации на личность современного человека, психологии пользователя компьютера и глобальных сетей, возможностей и ограничений использования сетевого общения [1].

У пользователей Интернета, проводящих значительную часть времени в виртуальном мире, возникают новые интересы, мотивы, цели, установки, а также формы психологической и социальной активности, связанные с новым пространством. Особенно актуально изучение

Интернет-зависимости у подростков, так как личность подрастающего человека, формирующаяся и находящаяся в процессе становления, подвергается многочисленным искушениям.

Интимно-личностное общение, оставаясь ведущим видом деятельности в подростковом возрасте, влияет на формирование самосознания и самооценки подростка, на развитие коммуникативных способностей, успешную социализацию и становление его как личности. Однако, изменение форм и способов общения, опосредованного современными коммуникативными технологиями, открывает, с одной стороны – новые, неизвестные прежде возможности в сфере коммуникации, с другой – порождает проблему возникновения Интернет-зависимости и ее наиболее распространенной формы – киберкоммуникативной зависимости.

Если виртуальное общение подростков в Интернете, становится преобладающим в их жизни, то это прямой путь к возникновению Интернет-зависимости. С точки зрения исследователей этой проблемы, Интернет-зависимость – это такой вид зависимого поведения, при котором процесс пребывания в Интернете затягивает настолько, что человек оказывается не в состоянии полноценно функционировать в реальном мире, предпочитая жить «виртуально» [2].

К наиболее распространенной форме Интернет-зависимости исследователи относят киберкоммуникативную зависимость. В данной работе, под киберкоммуникативной зависимостью мы понимаем зависимость личности от общения в наиболее популярной коммуникационной среде Интернета – социальных сетях. Формирование и развитие киберкоммуникативной зависимости, возможно в любом возрасте. Однако, существуют возрастные периоды, в частности, в подростковом и юношеском возрасте, когда риск возникновения киберкоммуникативной зависимости повышается, что связано с определенными возрастными особенностями [3]. У подростков фрустрированная в реальности потребность в общении, ощущение одиночества, низкая самооценка, низкие коммуникативные навыки, склонность к избеганию проблем и ответственности, и уход от себя настоящего в виртуальный мир, способствуют возникновению Интернет-зависимости.

Целью нашего исследования явилось изучение специфики развития киберкоммуникативной зависимости у подростков.

Исследование проводилось на базе 7-9 классов одной из средних школ г. Гомеля в течение четырех лет. В 2014 году в исследовании приняли участие 136 учащихся, из них 67 девочек и 69 мальчиков. В 2015 году в исследовании приняли участие 181 учащийся – 90 девочек и 91 мальчик. В 2016 году в исследовании приняли участие 179 человек, из которых 88 девочек и 91 мальчик.

На базе одной из параллелей классов, начиная с 7-го класса в 2014 году и заканчивая в 9-ом в 2016 году, с использованием вышеуказанных

методик, проводилось лонгитюдное исследование. Выборка I составила 55 человек – 30 девочек и 25 мальчиков. Возраст респондентов от 12 до 15 лет. В 2017 году было завершено второе лонгитюдное исследование (выборка II) на базе другой из параллелей классов, начиная с 7-го класса в 2015 году и заканчивая в 9-ом в 2017 году. Выборка II составила 53 человека – 23 девочки и 30 мальчиков. Для исследования был выбран тест-опросник на киберкоммуникативную зависимость А.В. Тончевой [4]. Для определения значимости различий использовался угловой коэффициент Фишера ϕ^* .

Общие результаты исследования уровня киберкоммуникативной зависимости, полученные по методике А.В. Тончевой, представлены в виде диаграммы (рис.1).

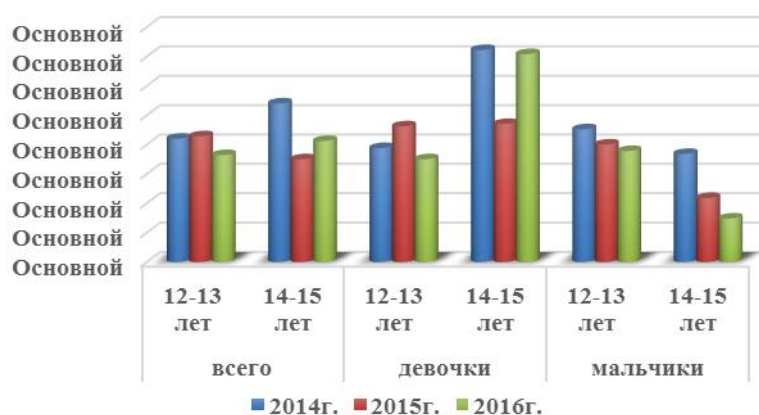


Рисунок 1– Изменение доли подростков со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости в выборках 2014-2015 гг.

Низкий уровень киберкоммуникативной зависимости характерен: в 2014 году – для 103 подростков (75,7%), в 2015 году – для 146 (80,7%) и в 2016 году – для 144 (80,4%), средний уровень – для 33 подростков (24,3%) в 2014 году, для 35 (19,3%) – в 2015 году, и для 35 (19,6%) – в 2016 году. Высокий уровень киберкоммуникативной зависимости в исследуемых выборках не выявлен. Как видим, в нашем исследовании, доля подростков со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости незначительно уменьшается в 2015 г. (19,3%) и 2016 г. (19,6%) по сравнению с 2014 годом (24,3%).

Исходя из цели нашей работы, представляет интерес распределение признака киберкоммуникативной зависимости в исследуемых выборках подростков в зависимости от возраста и пола.

В исследуемой выборке 2014 года доля подростков со средней степенью киберкоммуникативной зависимости в группе 14-15 летних подростков, процент девочек со средним уровнем зависимости почти в два раза больше, чем мальчиков (36,1% и 18,4% соответственно) Расчет

углового коэффициента Фишера ($\varphi_{\text{эмп}}^*=1,73$; $p=0,04$ ($p<0,05$)), позволяет сделать вывод, что в исследуемой группе 14-15 летних подростков, доля девочек со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости значимо больше, чем доля мальчиков с таким же уровнем зависимости.

Подобная тенденция сохраняется в 2015 году: доля девочек 14-15 лет со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости (23,5%) значимо больше, чем мальчиков (10,9%) ($\varphi_{\text{эмп}}^*=1,67$; $p=0,047$, ($p <0,05$)). По результатам исследования 2016 года количество девочек со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости в группе 14-15 летних (35,4%) также значимо отличается от мальчиков – 7,4% ($\varphi_{\text{эмп}}^*=3,64$ ($p<0,01$)).

При подведении итогов лонгитюдных исследований экспериментальной группы подростков, вышеописанные тенденции подтвердились. Распределение признака киберкоммуникативной зависимости в выборке лонгитюдного исследования 2014-2016 г.г. представлено в таблице 1.

Таблица 1– Распределение признака киберкоммуникативной зависимости в выборке I лонгитюдного исследования 2014– 2016 гг.

Уровень киберкоммуникативной зависимости, (по А.В. Тончевой)	Распределение признака зависимости в лонгитюдной выборке, в %								
	2014 г. всего	В том числе:		2015 г. всего	В том числе:		2016 г. всего	В том числе:	
		девочки	мальчики		девочки	мальчик		девочки	мальчик
Низкий	80,0	78,3	81,5	81,8	80,0	84,0	78,2	70,0	88,0
Средний	20,0	21,7	18,5	18,2	20,0	16,0	21,8	30,0	12,0
Высокий	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Как видно из таблицы 1, доля подростков с выявленным средним уровнем киберкоммуникативной зависимости, в 2014 году (7 класс) составляет 20%, в 2015 году (8 класс) снижается до 18,2 % и в 2016 году (9 класс) году она возрастает до 21,8%. В 7 классе (возраст 12-13 лет) доля девочек незначительно отличается от доли мальчиков со средней степенью киберкоммуникативной зависимости (21,7% и 18% соответственно). В последующие два года это соотношение постепенно изменяется: 20,0% девочек и 16,0% мальчиков в 2015 г. и к 2016 г. доля девочек явно возрастает (30%), при соответствующем уменьшении (12%) доли мальчиков.

Расчет коэффициента Фишера ($\varphi_{\text{эмп}}^*=1,669$, $p=0,047$ ($p <0,05$)), доказывает, что в исследуемой группе доля девочек со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости *значимо больше*, чем доля мальчиков с таким же уровнем зависимости.

Распределение признака киберкоммуникативной зависимости лонгитюдного исследования 2015–2017 г.г. (выборка II), представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение признака киберкоммуникативной зависимости в выборке II лонгитюдного исследования 2015 –2017 гг.

Уровень киберкоммуни-кативной зависимости, (по А.В. Тончевой)	Распределение признака зависимости в лонгитюдной выборке, в %								
	2015 г. всего	В том числе:		2016 г. всего	В том числе:		2017 г. всего	В том числе:	
		девочк и	мальчи ки		девочк и	мальчик и		девочк и	мальчик и
Низкий	77,3	78,3	76,7	79,2	65,2	90,0	83,0	69,6	93,3
Средний	22,6	21,7	23,3	20,8	34,7	10,0	17,0	30,4	6,7
Высокий	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Как видно из таблицы 2, доля подростков с выявленным средним уровнем киберкоммуникативной зависимости, в 2015 году (7 класс) составляет 22,6%, снижается до 20,8 % в 2016 году (8 класс) и 17,0% в 2017 году (9 класс). Однако, есть явные отличия в динамике киберкоммуникативной зависимости внутри выборки по половому признаку. Так, в 7 классе (возраст 12-13 лет) доля девочек незначительно отличается от доли мальчиков со средней степенью киберкоммуникативной зависимости (21,7% и 23,3% соответственно). В следующие два года — это соотношение значительно изменяется – в 2016 г. уже 34,07% девочек имеют среднюю степень киберкоммуникативной зависимости и 10,0% мальчиков, и, хотя в 2017 г. количество зависимых подростков немного снижается, между мальчиками и девочками значительная разница остается – 30% девочек и 12% мальчиков.

Расчет углового коэффициент Фишера подтверждает, что в 2016 г. в исследуемой выборке II доля девочек со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости *значимо больше* ($\varphi^*_{эмп}=2,23$, $p=0,013$ ($p<0,05$)), чем доля мальчиков с таким же уровнем зависимости. При дополнительной проверке тестов, выяснилась особенность этой выборки школьников: 19 девочек из 23-х (а это 82,6%) и 25 из 30-ти мальчиков (83,3%) на момент проведения тестирования в 2016 г. имели возраст 14 лет. В 2017 году, в данной исследуемой группе доля девочек в возрасте 14-15 лет со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости также *значимо больше* ($\varphi^*_{эмп}=2,35$, $p<0,01$), чем доля мальчиков с таким же уровнем зависимости.

Таким образом, оба лонгитюдных исследования подтверждают выявленную тенденцию *значимого* увеличения доли девочек со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости в возрасте 14-15 лет и снижения доли мальчиков того же возраста с аналогичным уровнем зависимости. Различие характерно именно для этого возраста.

Выводы:

1. Проведенное исследование подтверждает тот факт, что среди школьников 12-15 лет есть Интернет-зависимые подростки. Высокий уровень киберкоммуникативной зависимости в исследуемых на протяжении четырех лет выборках подростков 12-15 лет не выявлен. Для большинства подростков характерен низкий уровень киберкоммуникативной зависимости. Общий уровень киберкоммуникативной зависимости соотносится с результатами, полученными другими исследователями Интернет-зависимости у подростков и значимо не изменяется на протяжении четырех лет [4;5].

2. Исследуя динамику уровня киберкоммуникативной зависимости в течение трех лет, можно сделать вывод об устойчивой тенденции статистически значимого увеличения доли девочек со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости по отношению к доле мальчиков с таким же уровнем зависимости в группе 14-15 летних подростков. Можно сказать, что киберкоммуникативная зависимость среднего уровня с высоким уровнем достоверности (99,9%) характерна больше для 14-15 летних девочек, чем для мальчиков, их ровесников.

Исследование подтверждает высказываемое ранее мнение о том, что киберкоммуникативная зависимость – наиболее распространенный вид Интернет-зависимости среди подростков. Каждый пятый подросток указывает на то, что социальные сети оказывают серьезное влияние на его жизнь и являются причиной ряда проблем. Однако, решение этих проблем обязательно требует дифференцированного, в зависимости от возраста и пола, подхода при разработке профилактических и коррекционных программ в работе с Интернет-зависимыми подростками.

Исходя из полученных результатов, предлагаем при разработке профилактических и коррекционных программ и мероприятий по предупреждению Интернет-зависимости учитывать выявленную специфику, дифференцированно, в зависимости от пола и возраста, подбирать диагностический материал, разрабатывать тренинговые программы. Еще одним психологическим условием эффективной профилактики является разработка и реализация тренинговых программ, направленных на развитие таких качеств личности, наличие которых предупреждает возникновение киберкоммуникативной зависимости: осознанности, самодостаточности, способностей к самореализации, саморегуляции, коммуникативных навыков.

Список цитированных источников

1. Войскунский, А.Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке / А.Е. Войскунский // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1 / Под общей ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 82-101.

2. Жичкина, А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете / А. Жичкина. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/refinf>. – Дата доступа: 02.04.2016.

3. Эркенова, М.М. Тенденции развития киберкоммуникативной зависимости в юношеском возрасте [Электронный ресурс] / М.М. Эркенова, С.Г. Галетина // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. — 2015. – № 4. – Режим доступа: <http://ppip.idnk.ru>. – Дата доступа: 02.02.2017.

4. Тончева, А.В. Диагностика киберкоммуникативной зависимости / А.В. Тончева // Интернет-журнал «Науковедение». – 2012. – №4. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru>. – Дата доступа 12.03.2016.

5. Шутова, Н.В. Экспериментальное исследование особенностей проявления киберкоммуникативной зависимости у современных подростков [Электронный ресурс] / Н.В. Шутова, Ю.М. Баранова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13640>. – Дата доступа: 02.02.2017.

CYBER-COMMUNICATIVE DEPENDENCE, AS A SPECIFIC INTERNET DEPENDENCE IN ADOLESCENTS

Azyavchikova Natalia Ivanovna – Master of Psychology and Pedagogy Faculty, Educational Establishment "Gomel State University named after Francis Skaryna", Gomel, Republic of Belarus, natalis.rod7@inbox.ru

Keywords: adolescent, Internet addiction, cybercommunicative dependence, social networks.

This article deals with the problem of the development of cyber-communication dependence as a specific type of Internet addiction in adolescents. In adolescence, the risk of cyber-communication dependence increases, which is associated with certain age characteristics. The data of a four-year study, including longitudinal, level of cyber-communication dependence in adolescents aged 12-15 years in one of the secondary schools of the city of Gomel are presented. A stable trend was found for a statistically significant increase in the proportion of girls with an average level of cyber-dependent dependence on the proportion of boys with the same level of dependence in the group of 14-15-year-olds, compared with 12-13-year-olds. Therefore, when developing preventive and corrective programs and measures to prevent Internet addiction, adolescents need a differentiated approach, depending on gender and age.

Н. А. Булышко,

магистр психологических наук, ассистент кафедры психологии,
учреждение образования «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь,
nataliabulynko@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНА

Ключевые слова: самоэффективность, особенности самоэффективности личности спортсмена, результативность деятельности.

Статья посвящена проблеме самоэффективности личности спортсмена. В статье раскрывается актуальность феномена самоэффективности на общепсихологическом уровне и на уровне социальной психологии спорта. Опираясь на основные теоретико-методологические парадигмы и методологические принципы нашего исследования, рассмотрены основные концептуальные положения исследования феномена самоэффективности личности спортсмена. Анализируются результаты экспериментального исследования: констатирующего эксперимента, целью которого было выявить особенности самоэффективности личности спортсмена. Описаны выявленные возрастные особенности самоэффективности личности, особенности формирования самоэффективности личности в зависимости от вида спорта и уровня спортивного мастерства. Подчеркивается и раскрывается значимость феномена самоэффективности в спортивной деятельности.

Актуальность исследования

На современном этапе развития необратимые и в целом прогрессивные социальные сдвиги приводят к изменениям и без того высоких стандартов успешности человека, а также все возрастающей конкуренции в самых разных сферах жизнедеятельности. В связи с этим особенно актуальной становится проблема самоэффективности личности.

Проблема самоэффективности личности спортсмена приобретает особую актуальность в условиях роста мировых рекордов в разных видах спорта и жесткой соревновательной борьбы, когда от спортсменов требуется не только физическая подготовленность, но и гибкость мышления и поведения. В этой связи необходимо нахождение и

использование психологических ресурсов роста спортивных результатов. Такую возможность дает исследование проблемы самоэффективности личности как психологического фактора повышения результативности спортивной деятельности.

Актуальность исследования проблемы влияния самоэффективности личности на результативность спортивной деятельности обусловлена двумя существующими на сегодняшний день противоречиями: первым на общепсихологическом уровне – связанным, с одной стороны, с потребностью общества в изучении феномена самоэффективности личности как возможного ресурса повышения успешности человека в различных областях жизнедеятельности и, с другой стороны, слабой разработанностью проблемы в современной психологии, отсутствием общепризнанного концептуального понимания самоэффективности личности, фрагментарностью в разработке и исследовании феномена самоэффективности, что порождает различные негативные последствия: логические ошибки, заблуждения в понимании сущности, которые порой значительно весомее, чем положительный эффект исследования. И вторым – на уровне социальной психологии спорта, обусловленным с одной стороны, тем, что в белорусской психологии феномен самоэффективности личности на предмете спортивной деятельности является практически не исследованным, а с другой стороны, теми возможностями (прогнозирования и повышения результативности спортивной деятельности), которые дает исследование проблемы самоэффективности личности как фактора результативности спортивной деятельности. Так, несмотря на обилие исследований, посвященных проблеме самоэффективности, вопрос о влиянии самоэффективности личности на результативность в спортивной деятельности, о его особенностях и механизмах, а также о способах и условиях формирования и развития самоэффективности спортсмена остается недостаточно изученным. Восполнение данного пробела и составляет проблемное поле диссертационного исследования.

Опираясь на основные *теоретико-методологические парадигмы*: социально-когнитивная теория и его частные концепции реципрокного детерминизма и самоэффективности личности А. Бандуры [1, 2, 3]; деятельностно-смысловой подход и концепция личностного потенциала Д.А. Леонтьева [4]; интегративно-эклетический подход В.А. Янчука [5] и *методологические принципы*: реципрокного детерминизма А. Бандуры; субъектности, системности, развития (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л. И. Анциферова, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев); принцип ситуационизма и субъективной интерпретации (и его теоретическое осмысление в работах К. Левина, У. Томаса, Л. С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л. Росса и Р. Нисбетта) мы рассматриваем *самоэффективность* как основанную на прошлом опыте убежденность человека в своих способностях и возможностях эффективно действовать,

управляя своим поведением и оптимально реализуя требования ситуации с точки зрения субъективных критериев успешности.

В *структуре* самооффективности личности следует различать общую и частную (конкретную, специфичную) самооффективность. Среди видов *общей* самооффективности следует различать: самооффективность личности, личностную самооффективность, обобщенную: деятельностьную, социальную и поведенческую самооффективность. Среди видов *частной* самооффективности может быть выделено множество конструктов, связанных с отдельными задачами в конкретных ситуациях жизнедеятельности человека. Основными *функциями* самооффективности выступают: функция самодетерминации; функция самоуправления и саморегуляции; мотивирующая функция; функция достижения цели (результатирующая); функция саморазвития и самосовершенствования (интегративно-развивающая). Основными *механизмами* самооффективности являются: селективные – отбор видов деятельности, конкретных задач, ситуаций и условий окружения; когнитивные – ожидание результата и ожидание эффективности; мотивационный – мотивация достижения, эмоциональный и физиологический (психофизиологический) – психическое состояние.

Опираясь на вышеназванные теоретико-методологические парадигмы и методологические принципы, мы рассматриваем спортсмена в соответствии со следующими концептуальными положениями нашего исследования. 1) Спортсмен рассматривается как субъект, поведение которого есть результат взаимодействия и взаимовлияния личностных факторов, явлений окружающей среды и действий самого спортсмена. 2) Оптимальным является изучение проблем спортсмена как субъекта спортивной деятельности, с акцентом на взаимодействие спортсмена с конкретной спортивной (тренировочной, соревновательной) ситуацией и проявление его субъектности по отношению к различным ситуациям в спорте и жизнедеятельности в целом. 3) Существенным механизмом субъектности спортсмена, является его самооффективность, как основанная на прошлом субъективном опыте (количестве и качестве имеющихся знаний, умений, навыков и прежних переживаниях) убежденность в своих способностях и возможностях (в своем потенциале) эффективно действовать, управляя своим поведением в конкретной ситуации, при этом оптимально реализуя требования ситуации, т.е. вера в свою способность успешно справляться с конкретной деятельностью, с точки зрения субъективных критериев успешности. 4) Самооффективность личности спортсмена понимается как переменная, которая находится во взаимной зависимости от актуальной ситуации и прежней истории развития спортсмена. 5) При изучении самооффективности личности спортсмена необходимо, учитывать его системные связи с другими личностными конструктами (более высокого и

более низкого порядка), а также различными ситуациями его профессиональной деятельности и жизни в целом. В соответствии с этим положением мы рассматриваем личностный потенциал субъекта как универсальную характеристику системной организации личности, включающую в себя как один из компонентов самоэффективность. 6) Самоэффективность как субъектная характеристика представляет собой системный феномен, имеющий свою структуру, выполняющий определенные функции в процессе жизнедеятельности спортсмена, имеющий определенную динамику развития и свои специфические особенности. 7) Основываясь на принципе развития, самоэффективность личности спортсмена рассматривается как целенаправленно развивающийся и изменяющийся компонент личностного потенциала субъекта. Посредством развития самоэффективности личности возможно развитие человеческой субъектности. 8) Самоэффективность спортсмена как субъекта профессиональной деятельности во многом зависит от субъективного восприятия и оценки (субъективной интерпретации) им приобретаемого опыта, а также его эмоционального отношения к ситуации. 9) Самоэффективность личности – важный когнитивный фактор, воздействующий на поведение спортсмена и результаты его деятельности посредством когнитивных, мотивационных процессов и психических состояний.

Актуальность проблемы исследования, ее недостаточная разработанность, теоретическая и практическая значимость позволили сформулировать цель, объект, предмет и задачи исследования.

Цель исследования - выявить влияние самоэффективности личности на результативность спортивной деятельности. Объектом исследования является самоэффективность личности. Предмет исследования: самоэффективность личности как фактор результативности спортивной деятельности.

Задачи, которые решались при достижении поставленной цели, были следующими: 1. Определить сущность феномена самоэффективности личности. 2. Разработать модель самоэффективности личности в спортивной деятельности. 3. Выявить влияние самоэффективности личности на результативность спортивной деятельности и установить механизмы этого влияния. 4. Выявить особенности формирования самоэффективности личности спортсмена. 5. Разработать и апробировать программу развития самоэффективности личности спортсмена.

Таким образом, одной из основных **задач**, стоящих перед нами было выявить особенности формирования самоэффективности личности спортсмена. С целью решения вышеназванной задачи нами был проведен констатирующий эксперимент.

Организация исследования. *Базой эмпирического исследования* выступили Учреждение образования «Гомельское городское училище

олимпийского резерва», КСУП Хоккейный клуб «Гомель» (группы резерва) и команда Учреждения образования «Гомельский инженерный институт МЧС Республики Беларусь» по пожарно-спасательному спорту, Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», школы г. Гомеля. *Характеристика репрезентативной выборки:* спортсмены в возрасте от 13 до 25 лет (средний возраст 17,5), мужского и женского пола, общий объем выборки исследования составил 341 человек (117 успешных и 224 неуспешных), виды спорта – командные – 199 человек (игровые: хоккей, футбол, волейбол, гандбол, баскетбол; не игровые: пожарно-спасательный спорт) и индивидуальные – 154 человека (легкая атлетика, тяжелая атлетика, водные виды спорта (гребля, плавание), единоборства, акробатика, художественная и спортивная гимнастика, пожарно-спасательный спорт и др.). Не спортсмены в возрасте от 12 до 25 лет – учащиеся школ г. Гомеля и студенты УО «ГГУ им. Ф Скорины» - 200 человек.

Методы исследования. Методы эмпирического исследования – метод стандартизированного самоотчета (тестирование), анкетирование, метод наблюдения, экспериментальный метод; методы обработки и анализа эмпирических данных – качественный анализ, дисперсионный анализ ANOVA, методы математической статистики (описательная статистика, метод оценки значимости различий по критерию Стьюдента, коэффициент корреляции Пирсона). Расчеты осуществлялись с помощью компьютерных программ «SPSS 13.0» и «Microsoft Excel».

Результаты исследования

По результатам статистического (дисперсионный анализ ANOVA, SPSS) и качественного анализа полученных данных были выявлены достоверно значимые различия ($p < 0,001$) в уровне самооффективности (по кр. Стьюдента, SPSS) у спортсменов и лиц, не занимающихся спортом, а также значимые различия ($p < 0,001$; $p < 0,01$; $p < 0,05$) по таким факторам, как возраст, уровень спортивного мастерства и вид спорта.

Таким образом, на основании сделанных выводов нами были подтверждены следующие гипотезы: гипотеза о наличии специфических особенностей в самооффективности личности спортсмена по сравнению с самооффективностью не спортсменов (лиц, не занимающихся спортом), а также гипотеза о наличии значимых возрастных особенностей в развитии самооффективности личности и особенностей в формировании и развитии самооффективности личности в зависимости от вида спорта и уровня спортивного мастерства.

Обсуждение результатов исследования

В качестве одной из частных гипотез исследования мы предполагали существование различий в выраженности уровня самооффективности по возрасту. Исследуемая выборка была разбита нами на три группы: в первую группу вошли спортсмены в возрасте от 13

до 15 лет (108 чел.); во вторую – с 16 до 18 лет (130 чел.); в третью – с 19 до 21 года и старше (103 чел.).

Исследование *возрастных различий* при статистическом анализе обнаружило значимые изменения в развитии самооффективности личности при переходе от одной к другой возрастной группе (рис. 1).

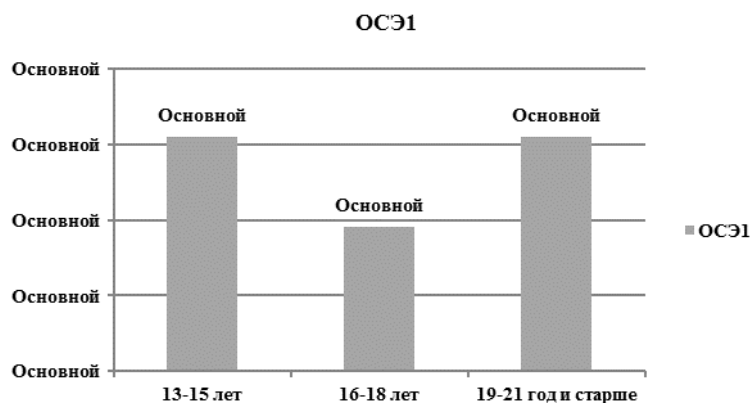


Рисунок 1 - Достоверно значимые возрастные различия в уровне самооффективности личности (ОСЭ1)

Возрастными особенностями уровневых показателей самооффективности личности являлась ее неравномерность на протяжении всего периода профессионального развития спортсмена. Важным периодом для изменений в уровне общей самооффективности оказался переход от возраста 13 – 15 лет к возрасту 16 – 18 лет. Данный период характеризовался достоверно значимым ($p < 0,05$; $t_3 = 2,103$) снижением в уровне самооффективности личности, причиной этому может быть переход спортсмена из подросткового возраста в период ранней юности, что связано не только с определенными физическими особенностями в его развитии, но и с когнитивными, и эмоциональными. Значимым также оказался период перехода от возраста 16 – 18 лет к возрасту 19 – 21 года и старше. Данный период характеризовался достоверно значимым ($p < 0,05$; $t_3 = -2,078$) повышением в уровне самооффективности личности, причиной этому может быть переход спортсмена из периода ранней юности в период ранней взрослости, когда эмоциональная сфера уже сформирована и стабильна, человек реальнее оценивает свои возможности, корректирует свои жизненные цели и уровень притязаний, как результат более адекватно выбираются цели и средства их достижения, оценивается успешность своих действий, своего поведения; в этом возрасте происходит развитие профессиональной Я-концепции: самооценки своего потенциала, самооценки результатов своей профессиональной деятельности; период ранней взрослости также характеризуется стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию, – все это приводит к развитию самооффективности личности.

После обобщение и систематизация данных *по критерию вида спорта* вся репрезентативная выборка была разделена на шесть групп спортсменов, в соответствии с общепринятой классификацией видов спорта: 1) спортивные игры (187 чел.); 2) единоборства (36 чел.); 3) многоборье (24 чел.); 4) скоростно-силовые виды спорта (15 чел.); 5) сложнокоординационные виды спорта (28 чел.); 6) циклические виды спорта (45 чел.). Также осуществлялось разделение выборки на две группы по более общему признаку: командные (186 чел.) и индивидуальные виды спорта (155 чел.); причем пожарно-спасательный спорт в силу его специфики (наличие в нем как индивидуальных, так и командных соревнований) был отнесен и к первой, и ко второй группе.

На основании обобщения всех выявленных статистически значимых различий ($p < 0,001$; $p < 0,01$) по отдельным видам спорта нами были сделаны следующие выводы (рис. 2).

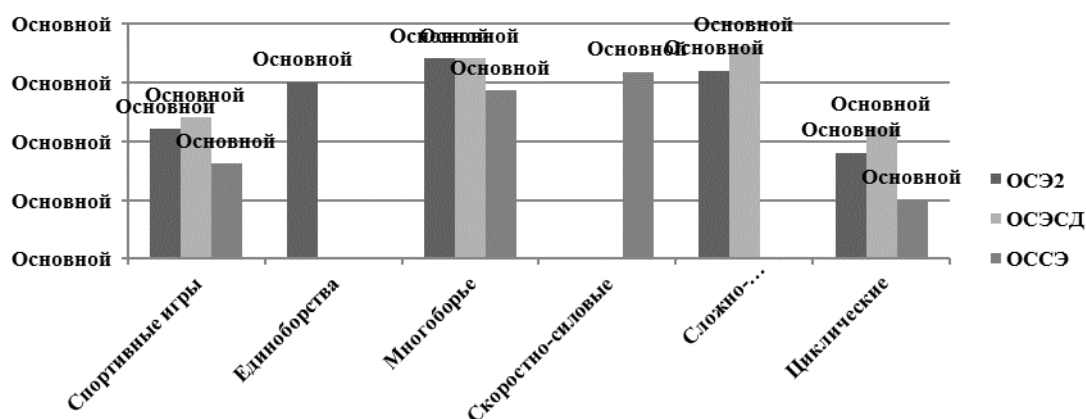


Рисунок 2 - Достоверно значимые различия в уровне обобщенной самооэффективности (ОСЭ2), обобщенной самооэффективности в спортивной деятельности (ОСЭСД) и обобщенной социальной самооэффективности (ОССЭ) в зависимости от вида спорта

Наиболее высокими уровнями обобщенной самооэффективности, а также обобщенной самооэффективности в спортивной деятельности (рис. 2) характеризуются спортсмены, занимающиеся такими видами спорта как: многоборье (в том числе пожарно-спасательный спорт) и сложнокоординационные виды спорта. Что, с нашей точки зрения, может объясняться спецификой соответствующих видов спорта. Так многоборье как вид спорта или спортивная дисциплина, включает в себя соревнования в нескольких дисциплинах одного или разных видов спорта, что дает возможность разностороннему физическому и когнитивному развитию человека, что в свою очередь влияет на развитие самооэффективности. А специфика сложнокоординационных видов спорта, в свою очередь, связана с акцентом на тончайших элементах движения, на отличной координации, умении соблюдать равновесие и

при этом эстетично осуществлять движения сложные по своему выполнению, где требуются отменная выдержка и внимание, что определяет необходимость развития высокого уровня самоконтроля и саморегуляции, способствующих, в соответствии с теоретической моделью нашего исследования, развитию и оптимальному функционированию самооффективности личности. Тогда как в других видах спорта в основном большее внимание уделяется силе, скорости и выносливости. Наименьшей выраженностью обобщенной самооффективности в спортивной деятельности и в общении (рис. 2) характеризуются спортсмены, занимающиеся циклическими видами спорта, что объясняется, с нашей точки зрения, высокой конкуренцией в данном виде спорта.

После обобщения и систематизации данных *по критерию уровня спортивного мастерства* вся репрезентативная выборка была разделена на четыре группы спортсменов, в соответствии с общепринятой классификацией спортивных званий и разрядов, присваиваемых в соответствии со спортивной классификацией: 1) отсутствие спортивного разряда (77 чел.); 2) наличие 1, 2, 3 спортивного разряда (121чел.); 3) кандидаты в мастера спорта – КМС (99 чел.); 4) мастера спорта (МС) и мастера спорта международного класса – МСМК (43 чел.) (рис. 3 и рис. 4).

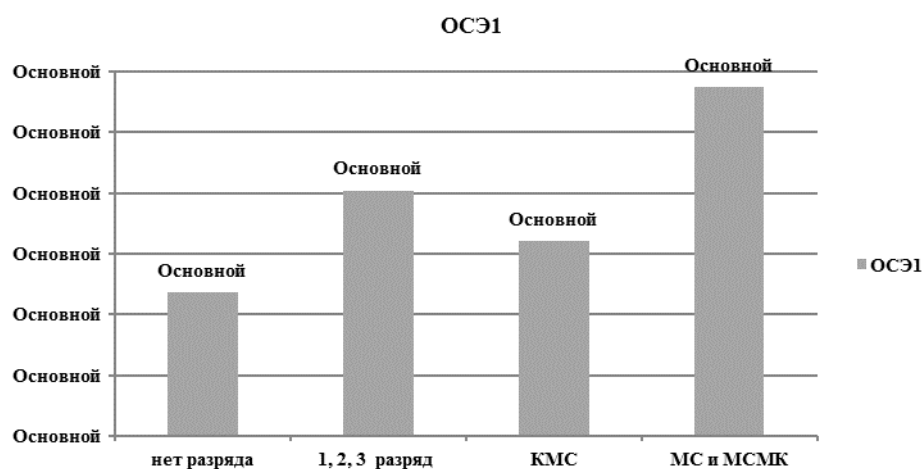


Рисунок 3 – Достоверно значимые различия в уровне самооффективности личности (ОСЭ1) в зависимости от уровня спортивного мастерства

Уровень самооффективности личности, в целом, и его разновидности, как его компоненты, прямо пропорционально связаны с уровнем спортивного мастерства. При наличии общей тенденции возрастания наблюдается такие особенности (частные тенденции), как: 1) снижение уровня самооффективности личности при переходе спортсмена от 1, 2, 3 спортивного разряда к разряду кандидата в мастера спорта (рис. 3); 2) тенденция к сохранению относительной стабильности в уровне обобщенной самооффективности и обобщенной самооффективности в

спортивной деятельности при переходе от уровня спортивного мастерства: 1, 2, 3 спортивный разряд к разряду кандидата в мастера спорта (рис. 4); 3) тенденция сохранения относительной стабильности в уровне обобщенной самооффективности в общении вплоть до высшего уровня спортивного мастерства – мастера спорта и мастера спорта международного класса, лишь с незначительными подъемами и спадами, обусловленными вероятнее всего специфической социальной ситуацией развития спортсмена (рис. 4).

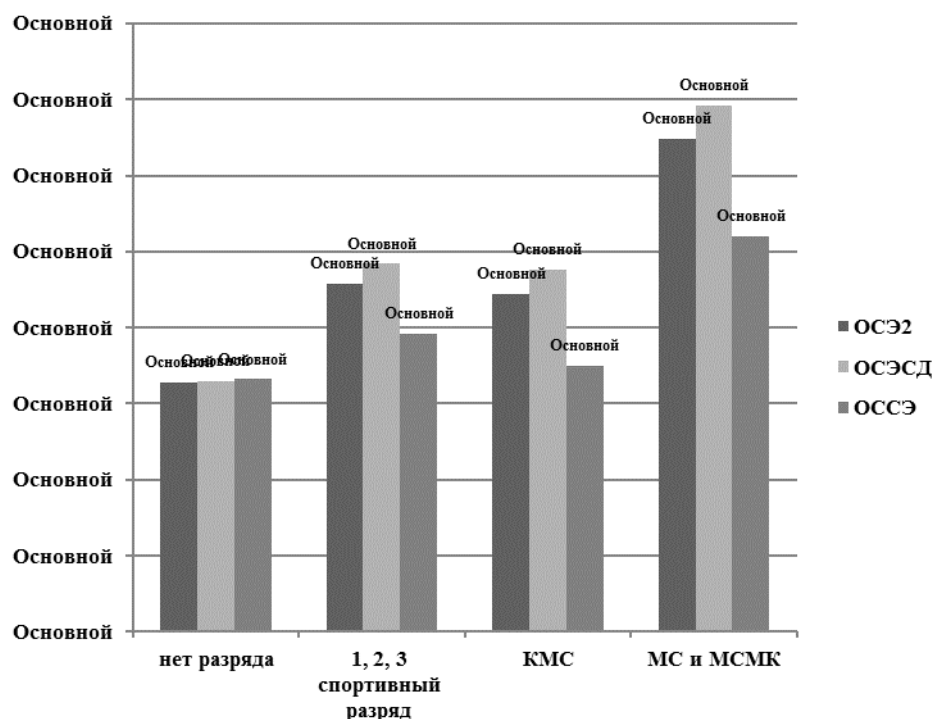


Рисунок 4 – Достоверно значимые различия в уровне обобщенной самооффективности (OCЭ2), обобщенной самооффективности в спортивной деятельности (OCЭСД) и обобщенной социальной самооффективности (OCСЭ) в зависимости от уровня спортивного мастерства

Выявленные тенденции, по нашему мнению, могут быть связаны на уровне развития личности спортсмена в целом, с тем, что средний возраст кандидатов в мастера спорта приходится на возрастной период от 16 до 24 лет, когда наблюдается увеличение в адекватности самооценки, что в свою очередь, часто приводит к ее снижению наряду с большим реализмом, а также переориентация с внешних оценок на внутренние, что может повлиять и на снижение уверенности спортсмена в своих способностях, в своем потенциале и как результат: в своей эффективности.

В результате анализа полученных данных, также были выявлены достоверно значимые ($p < 0,001$) различия в уровне самооффективности

(по кр. Стьюдента, SPSS) у спортсменов и лиц, не занимающихся спортом. На основании чего было сделано предположение, что специфика спортивной деятельности способствует развитию самооффективности личности, в особенности деятельностной самооффективности. Это, по нашему предположению, объясняется тем, что спорт, как профессиональная деятельность, предполагает обучение целому ряду полезных в любой деятельности умений и навыков: навыков целеполагания, самоуправления и саморегуляции; и, как следствие, спорт воспитывает личность, более уверенную в своих способностях, своем потенциале – своей эффективности. Данное предположение требует проверки и уточнения в ходе последующих исследований самооффективности личности в различных видах профессиональной деятельности при сопоставлении (сравнении) их со спортивной.

Выводы. Самооффективность личности спортсмена характеризуется *возрастными особенностями*, а обобщенная спортивная самооффективность – специфическими *особенностями в зависимости от вида спорта и уровня спортивного мастерства*. Возрастными особенностями самооффективности личности является ее неравномерность на протяжении всего периода профессионального развития спортсмена. Важными периодами в динамике общей самооффективности является период перехода от возраста 13 – 15 лет к возрасту 16 – 18 лет; период перехода от возраста 16 – 18 лет к возрасту 19 – 21 года и старше. Специфическими особенностями в зависимости от вида спорта и уровня спортивного мастерства являются: 1) наиболее высокий уровень самооффективности в спортивной деятельности спортсменов, занимающихся такими видами спорта как: многоборье (в том числе пожарно-спасательный спорт), и сложно-координационные виды спорта. 2) уровень самооффективности личности в целом, и его разновидности, прямо пропорционально связаны с уровнем спортивного мастерства.

Список цитированных источников

1. Bandura, A. Social cognitive theory / A. Bandura // Annals of Child Development. – 1989. – № 6. – P. 1–60.

2. Bandura, A. The self system in reciprocal determinism / A. Bandura // American Psychologist. – 1978. – № 3. – P. 344–358.

3. Bandura, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change / A. Bandura // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84. – P. 191–215.

4. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1 / Под общ.ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. С. 56–65.

5. Янчук, В.А. Интегративно-эkleктический подход к анализу психологической феноменологии: Словарь-справочник / В.А. Янчук. — Мн.: АПО, 2001. — 46 с.

FEATURES OF SELF-EFFICIENCY PERSONALITY OF THE ATHLETE

Bulynko Natalia Alexandrovna - master of psychology, assistant of the department of psychology, educational establishment "Gomel State University named after Francisk Skorina", Gomel, the Republic of Belarus,
nataliabulynko@gmail.com

Keywords: self-efficiency, features of the self-efficiency of the athlete's personality, effectiveness of activity.

This article is devoted to the problem of self-efficiency of the athlete's personality. The article reveals the relevance of the phenomenon of self-efficiency at the general psychological level and at the level of social psychology of sports. Relying on the basic theoretical and methodological paradigms and methodological principles of our research, basic conceptual provisions of the phenomenon of the self-efficiency of the athlete's personality are considered. The results of an experimental study are analyzed: the ascertaining experiment, the purpose of which was to reveal the features of the self-efficiency of the athlete's personality. Identified age-specific features of self-efficiency of the personality, the features of the formation of self-efficiency of a personality depending on the type of sport and the level of sports skill are described. The importance of the phenomenon of self-efficiency in sports activities is emphasized and disclosed.

УДК 316.6.23-34.77

Н. А. Булышко,

магистр психологических наук, ассистент кафедры психологии,
учреждение образования «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь,
nataliabulynko@gmail.com

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНА

Ключевые слова: самоэффективность, факторы самоэффективности, модель самоэффективности личности спортсмена,

социально-психологические условия развития самооффективности, результативность деятельности.

Статья посвящена проблеме самооффективности личности в спортивной деятельности. В статье раскрывается актуальность и значимость изучения феномена самооффективности личности в социальной психологии спорта. Описана разработанная нами «Программа развития самооффективности личности спортсмена», как совокупность создаваемых социально-психологических условий. Анализируются результаты проведенного формирующего эксперимента, предполагавшего реализацию на практике разработанной нами программы. Рассмотрена авторская модель самооффективности личности спортсмена, являющаяся одним из теоретических оснований «Программы развития самооффективности личности спортсмена». В рамках данной модели операционализировано понятие самооффективности личности, конкретизированы ее структура, функции и механизмы. На эмпирическом материале доказывается, что самооффективность спортсмена – целенаправленно развивающийся и изменяющийся компонент личности, формирование которого возможно посредством создания специальных социально-психологических условий.

Актуальность исследования проблемы самооффективности личности обусловлена двумя существующими противоречиями: первым на общепсихологическом уровне – связанным с одной стороны, с потребностью общества в изучении феномена самооффективности личности как возможного ресурса повышения успешности человека в различных областях жизнедеятельности и, с другой стороны, слабой разработанностью проблемы в современной психологии, отсутствием общепризнанного концептуального понимания самооффективности личности, фрагментарностью в разработке и исследовании феномена самооффективности, что порождает различные негативные последствия: логические ошибки, заблуждения в понимании сущности, которые порой значительно весомее, чем положительный эффект исследования. И вторым на уровне социальной психологии спорта – обусловленным с одной стороны, тем, что в белорусской психологии феномен самооффективности личности на предмете спортивной деятельности является практически не исследованным, а с другой стороны, теми возможностями (прогнозирования и повышения результативности спортивной деятельности), которые дает исследование проблемы самооффективности личности спортсмена. Так, несмотря на обилие исследований, посвященных проблеме самооффективности, вопрос о влиянии самооффективности личности на результативность в спортивной деятельности, о его особенностях и механизмах, а также о способах и

условиях формирования и развития самооффективности спортсмена остается недостаточно изученным.

Цель исследования – выявить влияние самооффективности личности на результативность спортивной деятельности.

В соответствии с целью нашего научного исследования одной из основных задач являлась разработка и апробация программы развития самооффективности личности спортсмена.

С целью решения вышеназванной задачи нами был проведен формирующий: развивающий эксперимент, предполагающий реализацию на практике (внедрение) разработанной нами программы по развитию самооффективности личности спортсмена.

Организация исследования. Для проведения формирующего: развивающего эксперимента нами была отобрана группа из 56 спортсменов (виды спорта: хоккей и пожарно-спасательный спорт, возраст от 13 до 25 лет).

Методы исследования. Для проверки гипотез и решения исследовательских задач в работе применялись следующие группы методов: теоретические методы – анализ специальной психологической литературы, систематизация, обобщение и синтез имеющихся в ней научных представлений, результатов теоретических и эмпирических исследований; методы эмпирического исследования – метод стандартизированного самоотчета (тестирование), анкетирование, метод наблюдения, экспериментальный метод; методы обработки и анализа эмпирических данных – качественный анализ, дисперсионный анализ ANOVA, методы математической статистики (описательная статистика, метод оценки значимости различий по критерию Стьюдента, коэффициент корреляции Пирсона). Расчеты осуществлялись с помощью компьютерных программ «SPSS 13.0» и «Microsoft Excel».

Результаты исследования. В рамках решения одной из основных задач проводимого исследования нами была разработана «Программа развития самооффективности личности спортсмена».

Цель программы: Развитие самооффективности личности спортсмена.

Задачи: 1. Приобретение и отработка на практике знаний, умений и навыков эффективного поведения в спорте. 2. Приобретение личного опыта достижений в спортивной деятельности. 3. Обучение навыкам саморегуляции психических состояний. 4. Формирование убеждений в собственной эффективтивности (как результат достижения трех предшествующих задач).

Теоретическая основа программы:

1. Концепция самооффективности А. Бандуры и ее основные положения [1–3].

2. Положение концепции самооффективности А. Бандуры об основных источниках формирования самооффективности личности [1, 4].

3. Разработанная модель самооффективности личности спортсмена (см. рис. 1).



Рисунок 1. Модель самооффективности личности спортсмена

В рамках разработанной нами модели *самооффективность*, как когнитивное, личностное, ситуативно-специфическое образование понимается как основанная на прошлом опыте уверенность человека в своих способностях и возможностях эффективно действовать, управляя своим поведением и оптимально реализуя требования ситуации, с точки зрения субъективных критериев успешности. Самооффективность как субъектная характеристика личности представляет собой системный феномен, имеющий свою структуру, выполняющий определенные функции в процессе жизнедеятельности человека, имеющий определенные механизмы функционирования и свои специфические особенности формирования и развития.

Модель самооффективности личности спортсмена отражает ее сущность как когнитивного предиктора результативности спортивной деятельности и включает в себя: *базовые потребности*: потребность в компетентности, самодетерминации и связанности; *имплицитную теорию представлений*: теория приращения способностей; *основные источники ее формирования и развития*: личный опыт достижений в спортивной деятельности, косвенный опыт (наблюдение), социальные убеждения и психическое состояние спортсмена; *механизмы ее функционирования*: селективные – отбор видов деятельности, конкретных задач, ситуаций и условий окружения; когнитивные – ожидание результата и ожидание эффективности; мотивационный – мотивация достижения, психофизиологический (эмоциональный и физиологический) – психическое состояние.

На основе теоретической базы программы нами были обозначены важные факторы – социально-психологические условия в развитии самооффективности личности спортсмена:

- 1) переживание собственных успехов в деятельности;
- 2) социальное убеждение (вербальное и невербальное), предполагающее эмоциональную поддержку, взаимодоверие, веру в способности, одобрение и позитивное оценивание;
- 3) опыт, приобретенный посредством наблюдения за другими людьми успешными в подобной деятельности;
- 4) оптимальное психическое состояние;
- 5) навыки саморегуляции психического состояния (поведенческих и эмоциональных проявлений);
- б) организованная взаимопомощь и взаимоподдержка в условиях совместной деятельности.

Таким образом, создавая данные социально-психологические условия, можно стимулировать развитие самооффективности у спортсменов и тем самым изменять мышление и поведение, повышать мотивацию к деятельности, уменьшать уровень тревоги и других негативных эмоций, возникающих при неудачах, предупреждать или смягчать возможные отрицательные проявления специфической соревновательной ситуации, а также способствовать психологическому благополучию, максимальному профессиональному росту и как результат повышению успешности спортивной деятельности.

Основные этапы:

I этап – Моделирование в тренировочной и соревновательной деятельности

Обучение на моделях: 1) Демонстрация модели: символическое моделирование (видеозаписи, вербальное описание); «живое» моделирование (демонстрация тренером целевого поведения). 2) Наблюдение модели. Основой научения через наблюдения является уподобление (modeling), для этого используются четыре когнитивных

процесса: *внимание, запоминание, воспроизводство поведения и мотивация*. 3) Обсуждение модели: словесно-образное моделирование. Обсуждение модели ведется тренером с учетом специфики спортивной деятельности. 4) Исполнение модели: 1. Натурное моделирование (многократное исполнение модели). 2. Самоконтроль: обучение навыкам самоконтроля [6].

II этап – Социальное убеждение

Метод убеждения может использоваться тренерами, товарищами по команде, друзьями, родителями и др. значимыми для спортсмена людьми, в попытке повлиять на самооффективность личности. Эти методы включают: 1) *внушение, убеждение*; 2) *обратная связь: одобрение и позитивное оценивание*; 3) *эмоциональная поддержка и взаимодоверие*.

С целью оптимизации действия данного источника самооффективности даются рекомендации тренеру, товарищам по команде, друзьям, родителям и др. значимым для спортсмена людям, также обладающим авторитетом для самого спортсмена (с кем возможен доверительный контакт) позитивно оценивать способности спортсмена и убеждать спортсмена в том, что ему по силам преодолеть возникающие трудности спортивной деятельности.

Важное условие: *Вербальное воздействие на спортсмена при этом должно быть в рамках его реальных способностей и возможностей и соответствовать фактическим успехам*.

С целью соблюдения данного условия проводится предварительная беседа с тренером, товарищами по команде, друзьями, родителями и др. значимым для спортсмена людьми (с кем возможен доверительный контакт).

Тренерам и др. предлагается для самостоятельного изучения, с целью последующего использования в практической деятельности *набор убеждающих поддерживающих высказываний*, а также *правила построения позитивных оценок и конструктивного одобрения*.

III этап – Обучение навыкам саморегуляции

Достижение высоких спортивных результатов зависит не только от физической подготовленности спортсмена, его способностей и ресурсов, но и от владения им методами и приемами психической саморегуляции, умелое использование которых обеспечит успешную подготовку и реализацию субъектного потенциала спортсмена.

Эффективными *методами развития саморегуляции* спортсменов выступают: 1. Аутогенная тренировка, основанная на самовнушении. 2. Самовнушение, самоубеждение (как их формы самоинструкции и самоприказы). 3. Идеомоторная тренировка (планово повторяемое мысленное представление спортивно-технического навыка). 4. Дыхательные упражнения. 5. Преднамеренное изменение направленности и содержания представлений и мыслей [7].

Однако при выборе того или иного метода следует учитывать психологические особенности спортсмена, его спортивный опыт и уровень подготовленности. Это обеспечит наибольшую эффективность при овладении саморегуляцией и при ее использовании в соревновательной деятельности.

IV этап - Участие в соревнованиях различного уровня.

Участие в соревнованиях различного уровня - основной источник самоэффективности личности спортсмена, т. е. *личный опыт* успеха и неудач в попытке достижения желаемых спортивных результатов при выступлении на соревнованиях.

Реализация данного этапа зависела от самого спортсмена и от его тренера (от календарного плана участия в соревнованиях), но проходила при нашем непосредственном наблюдении – наблюдении психолога (за исключением выездов спортсменов на соревнования в другой город).

Таким образом, самоэффективность в спортивной деятельности формируется и развивается по мере осуществления тренировочного и соревновательного процесса, прохождения всех этапов спортивной подготовки, при условии постепенного накопления собственного профессионального опыта: опыта успехов, в первую очередь, но и опыта возможных неудач, из которых делаются необходимые выводы, для последующих достижений в спорте.

Следовательно, создавая описанные выше социально-психологические условия, можно стимулировать развитие самоэффективности у спортсменов и тем самым изменять мышление и поведение, повышать мотивацию к деятельности, уменьшать уровень тревоги и других негативных эмоций, возникающих при неудачах, предупреждать или смягчать возможные отрицательные проявления специфической соревновательной ситуации, а также способствовать психологическому благополучию, максимальному профессиональному росту и как результат повышению успешности спортивной деятельности.

Обсуждение результатов исследования.

В качестве подведения итога и обобщения всего вышесказанного необходимо отметить:

1. Результатом проведения развивающего эксперимента стало внедрение «Программы развития самоэффективности личности спортсмена» в учебный процесс в рамках специализации «Спортивная психология» I – 23 01 04 13 УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины» и в психологическое сопровождение спортсменов: команды УО «Гомельский инженерный институт МЧС Республики Беларусь» по пожарно-спасательному спорту и групп резерва хоккейного клуба «Гомель».

2. С целью изучения динамики самоэффективности личности спортсменов, в период времени до и после проведения разработанной

нами «Программы развития самооффективности личности спортсмена», был осуществлен анализ статистически значимых различий в уровне самооффективности личности, обобщенной самооффективности, обобщенной самооффективности в спортивной деятельности и в общении. В результате были выявлены следующие достоверно значимые различия:

- по уровню обобщенной самооффективности до и после проведения программы ($M_1=7,37$; $M_2=7,72$; $p < 0,01$; $t_3 = 4,183$);

- по уровню обобщенной самооффективности в спортивной деятельности до и после проведения программы ($M_1=7,57$; $M_2=7,86$; $p < 0,01$; $t_3 = 3,008$);

- по уровню обобщенной самооффективности в общении до и после проведения программы ($M_1=6,72$; $M_2=7,35$; $p < 0,01$; $t_3 = 5,862$).

- по уровню самооффективности личности, обобщенной самооффективности, обобщенной самооффективности в спортивной деятельности и в общении у лидеров команд ($p < 0,01$).

3. Как результат проделанной практической работы нами были получены акты о внедрении результатов исследования в психологическое сопровождение спортсменов, которые подтверждают (наряду с данными статистического и качественного анализа, достоверность различий по кр. Стьюдента ($p < 0,01$)), что разработанная нами программа, как совокупность определенных социально-психологических условий, является эффективным средством повышения (оптимизации развития) самооффективности личности спортсменов, а также коллективной самооффективности спортивной команды и как следствие результативности их спортивной деятельности.

Выводы. Таким образом, экспериментальным путем нами было подтверждено влияние на развитие самооффективности спортсмена: обобщенной самооффективности, обобщенной самооффективности в спортивной деятельности и обобщенной самооффективности в общении, разработанной нами «Программы развития самооффективности личности», как совокупности определенных социально-психологических условий. Следовательно, основываясь на результатах проделанной практической работы, подтвержденной соответствующими актами внедрения, нами был сделан вывод о подтверждении гипотезы о возможности оптимизации процесса развития самооффективности личности с помощью специальной программы, учитывающей условия и факторы ее развития.

Разработанная нами «Программа развития самооффективности личности спортсмена», как совокупность определенных социально-психологических условий, является эффективным средством повышения самооффективности личности спортсменов, а также коллективной эффективности спортивной команды и как следствие результативности их спортивной деятельности.

В соответствии с принципом развития, являющимся базовым для нашего исследования реализация данной программы способствовала также более углубленному и всестороннему изучению феномена самоэффективности личности. Таким образом, основываясь на принципе развития и результатах развивающего эксперимента, можно сделать общий вывод, что самоэффективность личности спортсмена целенаправленно развивающийся и изменяющийся компонент личностного потенциала субъекта и, что посредством развития самоэффективности личности возможно развитие личности в целом.

Практические рекомендации. Полученные эмпирические данные дают важную и полезную информацию спортивным психологам, тренерам для работы со спортсменами, спортивными коллективами, а разработанная нами «Программа развития самоэффективности личности спортсмена» сможет послужить основой для оптимизации психологической подготовки спортсменов к соревнованиям, посредством развития их самоэффективности на различных этапах спортивной деятельности, и в первую очередь, в предсоревновательный и соревновательный период.

Список цитированных источников

1. Bandura, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change / A. Bandura // Psychological Review. – 1977. – Vol. 84. – P. 191—215.
2. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
3. Первин, Л. Психология личности: Теория и исследования / Л. Первин, Джон О; под ред. В. С. Магуна. — М.: Аспект Пресс, 2001.— 607 с.
4. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. – N.Y.: W.H. Freeman, 1997. – 604 p.
5. Bandura, A. Self-efficacy mechanism in human agency / A. Bandura // American Psychologist. – 1982. – Vol. 37. – P. 122–147.
6. Ромек В. Г. Поведенческая психотерапия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. –192 с.
7. Хекалов Е.М. Неблагоприятные психические состояния спортсменов, их диагностика и регуляция: Учеб. пособие. – М.: Советский спорт, 2003. – 64 с.

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE SELF-EFFICIENCY OF THE PERSONALITY OF THE ATHLETE

Bulynko Natalia Alexandrovna - master of psychology, assistant of the department of psychology, educational establishment "Gomel State University named after Francisk Skorina", Gomel, the Republic of Belarus, nataliabulynko@gmail.com

Keywords: self-efficacy, factors of self-efficacy, self-efficacy model of an athlete's personality, socio-psychological conditions for the development of self-efficacy, effectiveness of activity.

This article is devoted to the problem of self-efficacy of a personality in sports activities. The article reveals the relevance and significance of studying the phenomenon of self-efficacy of a personality in social psychology of sport. The "Program for the development of the self-efficacy of a sportsman's personality", developed by us, is described as a set of created social and psychological conditions. The results of the forming experiment assuming realization in practice of the program developed by us are analyzed. The author's model of the self-efficacy of the athlete's personality is considered as one of the theoretical foundations of the "Program for the development of the self-efficacy of the athlete's personality". Within the framework of this model, the concept of self-efficacy personality is operationalized; its structure, functions and mechanisms are specified. The empirical material proves that the self-efficacy of the athlete is a purposefully developing and changing component of the personality, the formation of which is possible through the creation of special socio-psychological conditions.

УДК 37.017.4

С. А. Вальченко,

старший преподаватель кафедры педагогики, учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель, Республика Беларусь, valchenko@mail.ru.

СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Ключевые слова: национально-культурное формирование, национальное самосознание, этническая (национальная) идентификация, интеллектуальный, эмоциональный, поведенческий компоненты.

В данной статье, после краткого обзора истории исследования национального самосознания личности, раскрывается его сущность с позиций педагогической науки. Она показана в узком (этническая идентификация) и широком (отношенческий подход) смысле слова. На основе трактовки в широком смысле слова приводится наиболее распространенная в педагогике структура данной научной категории, раскрывается содержание каждого из трех компонентов национального самосознания и показывается их взаимосвязь.

Введение. Формирование личности на национально-культурной основе является в настоящее время одной из важнейших задач современной школы. Такой основополагающий документ по вопросам воспитания в нашей стране, как «Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь» выделяет это направление в качестве значимого и необходимого. В частности, «формирование гражданственности, патриотизма и национального самосознания детей и учащейся молодежи на основе государственной идеологии» названо первой из основных задач воспитания. Содержание работы школы по формированию «гражданственности и патриотизма личности ориентировано на усвоение общечеловеческих гуманистических ценностей, культурных, духовных традиций белорусского народа» [1]; приобщение к гуманистическим общечеловеческим и национальным ценностям характеризует сущность духовно-нравственного воспитания.

Формирование поликультурной личности также основывается на знании своих корней, на усвоении культуры своего народа как базы для познания многообразия окружающего многонационального мира. А.С. Зубра пишет: «Личность должна принять, отнестись ко всей мировой культуре, как к своей, в некотором роде отождествить себя с ней. Отождествление начинается со встречи со своей исторической, этнической, национальной культурой, которая способна сформировать субъективный духовный мир личности» [2, с.41]. Национальное самосознание выступает при этом в качестве своеобразного критерия сформированности патриотизма и гражданственности человека, выступая определенным гарантом культуры межнационального взаимодействия.

Основная часть. Феномен национального самосознания исследуется в отечественной педагогике довольно длительное время: первые попытки изучения связаны с именами белорусских просветителей XVI в. Ф. Скориной, В. Тяпинским. Их продолжили этнографы и историки в XIX веке, несколько углубили педагоги периода белорусизации 20-х гг. XX в. Однако системный характер исследования национального самосознания связан с периодом политической «оттепели» 60-х годов прошлого века. Ряд российских ученых обосновывали роль национального самосознания как решающего

этноопределителя, отражающего общность происхождения, языка, территории и культуры народа, а в отдельных случаях, – государственной принадлежности, экономики и религии. Наблюдалось даже некоторое углубление в проблему: конкретизируется сущность и содержание национального самосознания с философских, социально-психологических и исторических позиций; появляются исследования личностного аспекта данной научной категории, в том числе у белорусских ученых В. Лазутки, В.Л. Левковича.

С 90-х годов XX в., по причине глубоких политических изменений в бывшем СССР, национальное самосознание начинает исследоваться весьма интенсивно, в том числе и в суверенной Беларуси. Во-первых, значительно расширяется возрастной диапазон его изучения: от детей дошкольного и школьного возраста (Л.М. Воронецкая, Л.М. Бахор, Л.А. Казинец) до студенческой молодежи (А.А. Гримоть, Д.И. Водинский, К.Г. Лапич, С.Д. Лаптенко, О.А. Михневич, Н.К. Катович, М.П. Михальчук). Во-вторых, глубоко исследуются условия и средства формирования национального самосознания и национально-патриотического воспитания: учебно-воспитательный процесс и родной язык (Н.В. Альшевская, Т.М. Микулич, В.П. Люкевич); национальная культура (К.А. Куликович, В.П. Канаш, С.Ф. Дубенецкий); народная педагогика (А.П. Орлова, И.И. Калачева, В.В. Семенова); краеведение (В.К. Бондарчик, А.Ф. Литвинович); семья (Л.Г. Зайцева). В-третьих, появляются обобщающие работы, показывающие целостный процесс формирования национального самосознания учащихся различных возрастных категорий школьников и учащейся молодежи (Л.А. Альшевская, Э.С. Дубенецкий, С.А. Зубра, О.А. Михневич).

К настоящему времени педагогика психология накопила значительный материал, позволяющий раскрыть содержание, функции, структуру, а также технологию формирования национального самосознания личности. Остановимся сначала на трактовке его *сущности*. Национальное самосознание определяют в узком и широком смысле слова. В первом случае (*узкий смысл*) речь идет об осознании индивидом себя как представителя определенного этноса или нации. По словам З.В. Сикевич, «чувство принадлежности к тому или иному народу...выражается в этническом самоопределении, т.е. в отнесении индивидом себя к данной этнической группе» [3, с.99]. Критериями для этого служат: общая территория проживания, государственность, единое название (этноним) и происхождение (этногенез), история, язык и культура своего народа.

Идентифицировать себя с собственным народом можно с помощью двух процессов. *Первый* из них представляет собой осознание членами этноса (нации) особенностей и своеобразия своей общности. Наиболее наглядным и естественным идентификатором считают самоназвание народа – его этноним. Использование единого названия действительно

показывает определенную степень осознания человеком своего тождества со своим народом. Однако в литературе «этот признак не абсолютизируется. В обыденной жизни встречаются различные самоназвания народа, названия, даваемые другими этносами или обозначающие несколько народов»[3, с.102]. С другой стороны, белорусами, к примеру, могут называть себя и потомки смешанных браков, и этнические белорусы, и долго живущие в Беларуси представители различных национальностей.

Поэтому рекомендуют использовать более глубокие по содержанию идентификаторы: автостереотипы («схематизированные, упрощенные представления, приписываемые всем членам общности без достаточного осознания возможных различий между ними» [4, с.4]); национальную культуру, язык, историю народа, территорию проживания. К примеру, национальная культура включает в себя совокупность разнообразных духовных достижений народа. К ним относят обычаи, традиции и обряды, мифологию и фольклор, пословицы и поговорки, национальную музыку, песни и танцы, народные игры, промыслы и ремесла, основополагающие идеи народной педагогики. В каждом из указанных элементов культуры «отражается тот особенный путь, который прошла в истории этническая общность, система ее нравственных ценностей, специфика национального характера и менталитета» [5, с.72]. Все это превращает национальную культуру в важный источник информации о своей этнической общности, на базе которого развивается эмоционально положительное восприятие и отношение к ней.

Второй процесс идентификации – это понимание своей отличительности по сравнению с представителями других народов. В этом случае также используются различные критерии: «физический облик (внешний облик, черты лица, цвет глаз и волос); социокультурные признаки (язык, обычаи, религиозные верования, особенности экономики, способ жизни (кочевой или оседлый), политическое управление или идеологическая доктрина) [6].

В ходе сопоставления своей национальной общности с другими в сознании человека происходит фиксация и закрепление ее специфических, особенных черт, иначе говоря, этноконсолидирующих признаков. В свою очередь осознание представителями нации своих отличительных, этнодифференцирующих, черт порождает понимание своего образа, образа «Мы», что также объединяет, сплачивает ее в единое целое. Все это свидетельствует о важности идентификации, однако трактовка национального самосознания в узком смысле слова не отражает главного – отношения индивида к своей нации, которое определяет эффективность его практико-преобразующей деятельности. Поэтому следует рассматривать широкий смысл указанной категории.

Национальное самосознание в широком смысле слова представляет собой сложное интегративное образование, своеобразное личностное

качество, которое аккумулирует в себе все разнообразие и этнических, и национально-культурных черт человека. Приведем несколько трактовок сущности данного феномена. Например, «национальное самосознание – это осознание индивидом себя как представителя определенной национальной общности с присущими только ей особенностями и чертами, психологией и ментальностью, переживание им своей глубинной связи с этносом, понимание необходимости постоянной созидательной деятельности на благо своего народа» [6].

Вот еще одно определение. Сущность национального самосознания выражается в «устойчивой, внутренне осознанной идентификации личности со своей нацией; системе ее представлений об общности исторического прошлого, настоящего и будущего своего народа; оценке положения своей нации в структуре общественных, в том числе международных отношений; глубоком понимании национальных потребностей, интересов, идеалов и ценностей как своих личных, а также духовной индивидуальности своей нации» [7, с. 35].

Как мы видим, в приведенные трактовки включен узкий смысл национального самосознания (идентификация) и четко прослеживается отношенческий аспект в определении его сущности, что очень важно для педагогической науки. Принятие национально-культурного мира «как своего личного» показывает уровень, глубину отношения человека к такому средовому окружению, во многом определяет его поведенческие реакции и безусловно влияет на процесс и итоговое качество сформированности национального самосознания.

Заключение. Широкий смысл понимания национального самосознания позволяет достаточно четко представить его структуру. Большинство исследователей выделяют три основных компонента: интеллектуальный (когнитивный, познавательный), эмоциональный (ценностный, аффективный), поведенческий (регулятивный, деятельностно-практический). Несмотря на незначительную синонимическую разницу, содержание каждого из компонентов определяется сходным образом. Представим его в обобщенном виде.

Интеллектуально-познавательный компонент включает в себя совокупность знаний, касающихся своего народа и страны. К ним относят: знание национального языка, истории своего народа, его современных проблем и трудностей, вклада в мировую историю и культуру; знание своего этнонима и этногенеза, авто и гетеростереотипов; знание культуры народа во всем многообразии ее проявлений (фольклор, обычаи и традиции, обряды и ритуалы, праздники; музыка, танцы, песни); морально-этические нормы и ценности; основы народной педагогики и воспитания; уяснение сущности своей государственности и этапов ее образования, политической символики и атрибутов; представление о роли и статусе своей нации, государства в системе международных отношений.

Содержание эмоционального компонента связывают с ходом и результатом познавательной деятельности, анализом знаний и фактов. Выражается он в осознанном отношении личности к ценностям и достижениям своей национальной общности, своей государственности, народу и к себе как представителю конкретной нации. Это отношение выражается в совокупности разнообразных чувств соответствующей направленности (национальной гордости, достоинства, благородства, патриотизма), национальных потребностях, интересах, взглядах, убеждениях и идеалах личности. В науке нет единства в вопросе приоритетности того или иного элемента эмоционального компонента национального самосознания; однако подчеркивается их взаимосвязь и динамичность развития в зависимости от возраста, степени образованности личности, конкретной этносоциальной ситуации, моно- или полиэтничного окружения человека.

В тесной связи с указанными компонентами национального самосознания находится поведенческий. Содержание этого компонента можно представить, как определенный результат усвоения знаний и представлений этнонационального характера, приобретенного самой личностью опыта национальных и межнациональных отношений и общения. Но этого недостаточно, степень эффективности усвоения и личностного принятия подобного опыта должна проявляться в значимой деятельности, носящей социально-творческий характер. «Национальные потребности личности выступают как ее побудительный фактор к деятельности по преобразованию национальной действительности, а ее способности – как активная созидательная сила, проявляющаяся в результатах продуктивной деятельности» [7, с. 119].

Такое созидание может быть реализовано в более глубоком познании, научных исследованиях национального характера; в активных творческих индивидуальных или массовых акциях; в участии в социально-гражданских программах и проектах; в политических действиях, связанных с противостоянием этноцентризму, шовинизму или нациофобии. Но наряду с такими значимыми делами личность не должна пренебрегать возможностями повседневного проявления или выражения своей гражданско-национальной позиции. Это особенно касается учащих: высокий уровень качества обучения, активный труд, спорт, общественная и другая созидательная деятельность опосредованно показывают их отношение к школе, семье, своей малой родине, к стране в целом.

Приведенная содержательная структура национального самосознания показывает, что оно проходит долгий путь развития, формируется по мере взросления и социализации личности и совершенствуется на протяжении всей ее жизни.

Список цитированных источников

1. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республики Беларусь: постановление Министерства образования Республики Беларусь от 15 июля 2015 г. № 82. Минск, 2015. – Режим доступа: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 16.11.2015.
2. Зубра, А.С. Культура личности как духовная ценность / А.С. Зубра. – Минск: «Университетское», 2001. – 184 с.
3. Сикевич, З.В. Социология и психология национальных отношений: Учеб.пос. / З.В. Сикевич. – СПб: изд-во В.А. Михайлова, 1999. – 203 с.
4. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный)/ Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – М.: Изд. Центр «МарТ», 2005. – 448с.
5. Грымаць, А.А. Народная педагогіка беларусаў / А.А.Грымаць. – Мінск.: Выд. Ул. Скакун, 1999. – 256с.
6. Национальное самосознание Режим доступа: <http://www.vuzlib.su/beta3/html/1/24581/24685/>. – Дата доступа: 25.01.2018.
7. Михневич, О.А. Психолого-педагогические проблемы формирования национального самосознания будущих учителей / О.А. Михневич. – Минск: Харвест, 2007. – 368с.

PITH-SUBSTANTIVE ASPECTS OF NATIONAL SELF - CONSCIOUSNESS

Valchenko Svetlana – Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, valchencko@mail.ru.

Keywords: national and cultural formation, national identity, ethnic (national) identity, intellectual, emotional, behavioral component.

In this article, after a brief review of the history of the study of national self-consciousness reveals its essence to the position of pedagogical sciences. It is shown in the narrow (ethnic identity) and wide (Relational) sense of the word. On the basis of the interpretation in the broadest sense is most common in teaching the structure of the scientific category, disclosed the contents of each of the three components of the national self-awareness and showing their relationship.

В. П. Горленко,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, gorlenko@gsu.by

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: культура, корпоративная культура, ценности, корпоративное воспитание, профессиональная деятельность.

Статья посвящена проблеме корпоративной культуры в сфере высшего профессионального образования. Рассматривается влияние корпоративной культуры на подготовку студентов к профессиональной деятельности и становление их компетентности как будущих специалистов. Представлены результаты социологического исследования по выявлению у студентов теоретических знаний о феномене корпоративной культуры, формах ее проявления и способах формирования.

Актуальность исследования. Корпоративная культура является обязательным условием высокой эффективности и конкурентоспособности любой организации. Проблема ее формирования в процессе получения студентами профессионального образования приобретает все большую актуальность. Это вызвано тем, что под воздействием целого спектра социально-экономических изменений учреждения высшего образования вынуждены постоянно повышать свою конкурентоспособность, транслировать ценностные приоритеты, способствовать адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности.

Цель исследования – выявить уровень теоретических знаний студентов о феномене корпоративной культуры и показать ее роль в профессиональной подготовке будущих специалистов.

Организация исследования. База исследования – учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины». Социологическое исследование проводилось среди студентов специальности «Социальная педагогика» дневной и заочной форм обучения. Выборочная совокупность исследования составила 120 человек. Исследовательский материал представлял собой специально разработанную анкету, включающую различные вопросы, относящиеся к

пониманию студентами корпоративной культуры, форм ее проявления, влияния на профессиональную подготовку и коммуникативные связи.

Теоретический аспект результатов исследования. В современных условиях развитие учреждения высшего образования напрямую зависит от его корпоративной культуры, поскольку она повышает конкурентоспособность, формирует толерантное сознание, транслирует ценностные приоритеты. Анализ научной литературы по исследуемой проблеме дает основание полагать, что роль корпоративной культуры в учреждении образования – чрезвычайно важна и многоаспектна. Становление корпоративной культуры будущего специалиста представляет собой специально организованный педагогический процесс, направленный на формирование необходимых профессионально значимых личностных качеств. Однако, как отмечает М. В. Щербакова, хотя проблема формирования корпоративной культуры имеет достаточно выраженные педагогические аспекты, она пока «не стала предметом широких педагогических исследований, а понятие корпоративной культуры не получило широкого распространения в педагогической теории и практике» [1].

Корпоративная культура – это система разделяемых членами университетского сообщества ценностей, убеждений, обычаев, традиций, этических норм. Она делает университет по-своему уникальным, создает его образ в общественном мнении. От того, как работают выпускники, какие они имеют знания, умения и навыки, как развиты у них профессиональные компетенции, зависит имидж и репутация самого учреждения. «Сильная культура, – подчеркивает А. А. Воронов, – будет способствовать единению персонала, давать работникам чувство социальной защищенности и поддержки. Слабая корпоративная культура, напротив, приведет к расхождению в социально-трудовых ценностях и установках, будет навязывать работнику чувство социального одиночества в трудовой жизни» [2, с. 56].

Задача учреждений профессионального образования не только «произвести товар» (выпускника), но и обеспечить его продвижение на рынке труда, поэтому уместнее использовать понятие «профессионально-корпоративная культура», так как оно в большей степени связано с личностно-профессиональным становлением студента как носителя не только профессионально-корпоративных ценностей своего вуза, факультета, направления подготовки, но и фирмы (организации), в которую он будет трудоустроен [3, с. 14]. Профессионально-корпоративную университетскую культуру можно представить, как своеобразную форму жизнедеятельности, позволяющую говорить об университете как о самоорганизованной открытой системе, построенной на принципах социального партнерства, самоценности знания, свободы учения и обучения.

Корпоративная культура сегодня выступает в определенной степени в качестве рычага управленческого воздействия, одним из методов управления трудовым или студенческим коллективом, способным ненавязчиво привить персоналу определенные ценности, традиции, нормативные образцы поведения, ведущие к организационному единству. В социологическом понимании социальная стабильность представляет собой форму, состояние организационной среды, формирующееся непосредственно под влиянием корпоративной культуры, характеризующееся наличием уверенности каждого члена организации в социальной поддержке коллектива, что создает чувство защищенности у преподавателя и студента.

К обоснованию актуальности исследования корпоративной культуры университета и студенчества можно подойти и с другой стороны. Современное общество ставит перед человеком все более усложняющиеся задачи на самоопределение и самореализацию, с которыми под силу справиться только свободной, самостоятельной, социально активной личности. Ориентация на человека независимого, творчески мыслящего, способного активно действовать, принимать решения и брать на себя ответственность за их последствия требует от педагогической науки пристального внимания к содержанию ценностных ориентиров образовательных учреждений, поиску адекватных образовательных технологий. В связи с этим главная задача высшего образования – установление гуманных взаимоотношений между преподавателем и студентом, ориентация на уважительное отношение к личности студента, создание условий для его самореализации.

Для целенаправленного формирования корпоративной культуры студентов следует разобраться в ее понятийно-терминологических значениях и уяснить сущностно-содержательные аспекты. Необходимость выявления этих характеристик корпоративной культуры определяется ее сложностью как предмета исследования и многообразием проявлений, которые, как отмечают ученые, отнюдь не обязательно вытекают из сущности. В связи с этим И. А. Смирнова указывает, что «только выявив внутреннее содержание и основные свойства корпоративной культуры, можно выработать стратегию ее дальнейшего исследования, а также определить методы ее развития и становления» [4, с. 87].

Наиболее распространенным определением понятия «корпоративная культура» является следующее: «Корпоративная культура – это система материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной корпорации, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя в социальной и вещественной среде» [5, с. 48]. Это определение является в настоящее время наиболее ясным в смысловом отношении и указывает на весьма важный способ объединяющего социального взаимодействия.

Некоторые авторы, опираясь на данное определение, рассматривают корпоративную культуру как фактор более широкого свойства. «Корпоративная культура, – пишет Т. Ю. Базаров, – комплекс предположений, бездоказательно принимаемых всеми членами конкретной организации и задающий общие рамки поведения, принимаемые большей частью членов организации. Проявляется в философии и идеологии управления, ценностных ориентациях, верованиях, ожиданиях, нормах поведения. Регулирует поступки человека и дает возможность прогнозировать его поведение в критических ситуациях» [6, с. 75].

Таким образом, понятие корпоративной культуры в контексте университетского профессионального образования может быть сведено к двум определениям. Смысл первого состоит в том, что корпоративная культура представляет собой нечто такое, что университет имеет – совокупность поведенческих норм, символов, ритуалов, мифов, традиций, которые соответствуют ценностям, присущим организации. Смысл второго определения заключается в том, что корпоративная культура – это то, как она реализует свою миссию внутри и вне самой себя или, другими словами, способ существования организации. Корпоративная культура должна пронизывать все сферы жизнедеятельности университета, будь то учебный процесс, научно-исследовательская работа, работа в студенческом общежитии, досуг или неформальное общение преподавателя и студентов.

Практический аспект результатов исследования. В практической части нашего исследования мы ставили перед собой следующие задачи: определить место и значение корпоративной культуры в высшем профессиональном образовании, конкретизировать положительные стороны воздействия корпоративной культуры на профессиональную деятельность будущих специалистов, выявить организационно-педагогические условия формирования университетской корпоративной культуры. В соответствии с поставленными задачами была разработана анкета, включающая различные вопросы, относящиеся к феномену корпоративной культуры и процессу ее формирования в университетском сообществе.

Первые два вопроса анкеты были связаны с необходимостью наличия в университете корпоративной культуры и влияния на нее внешних и внутренних факторов. Позитивную роль корпоративной культуры в профессиональной деятельности отметили 64 % респондентов. 36 % считают, что корпоративная культура просто должна быть в любой организации. 28 % (согласен) и 46 % (скорее согласен) опрошенных считают, что корпоративную культуру формирует ректор университета. Большинство опрошенных думают, что корпоративная культура формируется осознанно. 63 % респондентов отмечают, что корпоративная культура существует в каждом университете, независимо

от его имиджа. 64 % отмечают, что нельзя учиться в вузе и не принимать его корпоративную культуру.

Вопрос анкеты по выявлению теоретических знаний о феномене корпоративной культуры, его сущностной и содержательной характеристике позволил выяснить, что больше половины (57 %) респондентов имеют достаточно четкое представление о том, что с научной точки зрения представляет собой корпоративная культура. При этом 39 % студентов придерживаются мнения, что это «совокупность норм, правил, обычаев, традиций, которые определяют заданность поведения студентов, преподавателей и сотрудников». 14 % считают, что это «ценности, отношения и нормы, отражающие групповые и индивидуальные интересы членов коллектива». 5 % респондентов убеждены в том, что корпоративная культура – это «кодекс поведения, стиль общения, нормы взаимодействия начальника и подчиненного». Остальные 42 % проанкетированных выбрали такие варианты ответа, как «особенности поведения, общие для большой группы людей» (16 %), «один из способов осуществления эффективной деятельности» (12 %), «управление персоналом» (10 %), «система связей, взаимодействий и отношений» (4 %). Исходя из вышеотмеченного, видно, что большинство будущих специалистов имеет правильное представление относительно такого явления, как корпоративная культура.

Следующий вопрос анкеты позволил выяснить, знают ли студенты, какие функции выполняет корпоративная культура университета. Наибольшее число опрошенных (45 %) считают, что корпоративная культура выполняет коммуникативную функцию. По мнению 20 % участников исследования, корпоративная культура реализует познавательную функцию, 14 % респондентов склоняются к тому, что корпоративная культура выполняет ценностнообразующую функцию. 8 % отдали предпочтение регламентирующей и регулирующей функции, 7 % – адаптационной функции, 6 % – функции социального сплочения.

Благодаря вопросу «Что способствует формированию корпоративной культуры университета?» мы смогли узнать, какие факторы могут влиять на процесс ее формирования. Исходя из ответов респондентов видно, что 38 % в качестве основного фактора называют «общие цели, взгляды и здоровые взаимоотношения преподавателей и студентов», 26 % убеждены в том, что положительную роль в данном процессе играет «миссия вуза» в сохранении и распространении его истории, традиций, событийной культуры. По мнению 24 % участников опроса важным фактором формирования корпоративной культуры является «неформальное общение студентов в культурно-досуговой деятельности», 12 % посчитали возможным такой фактор, как «стремление университета создать условия для самоорганизации и самодисциплины студентов и преподавателей».

Один из вопросов анкеты требовал от участников опроса назвать неотъемлемые составляющие корпоративной культуры. Учитывая тот факт, что практически каждый участник указывал несколько атрибутов корпоративной культуры, все предложенные нами составляющие (ценности, нормы, правила, традиции, обычаи, символы, атрибуты, стиль и манера поведения) набрали примерно одинаковый процент голосов. Такие атрибуты корпоративной культуры, как правила и нормы поведения, а также организационная структура выбрали 30 % анкетированных, 27 % опрошенных отдали предпочтение фирменному стилю и манере поведения как составляющим имиджа университета. Духовные и материальные ценности, а наряду с ними и система коммуникаций являются важными составляющими корпоративной культуры по мнению 25 % респондентов. Лишь 18 % выбрали традиции, обычаи, ритуалы и символы в качестве основных атрибутов корпоративной культуры, хотя на самом деле именно они являются одними из важных внешних сторон корпоративной культуры.

В вопросе о влиянии корпоративной культуры на будущую профессиональную деятельность специалистов мы попытались выяснить, какие условия, по мнению анкетированных, являются необходимыми для развития корпоративной культуры в тех учреждениях, где социальные педагоги будут выполнять свои профессиональные обязанности. Исходя из ответов респондентов видно, что каждое условие, предлагаемое в анкете, является необходимым для формирования корпоративной культуры в коллективе. Это говорит о том, что студенты достаточно хорошо понимают механизм реализации корпоративной культуры внутри любой организации. Самым главным условием, по мнению респондентов, является соблюдение членами коллектива обычаев, традиций, правил и норм поведения. Этот вариант ответа выбрали 38 % участников опроса. Не менее важным условием для развития корпоративной культуры является ее соответствие современному уровню функционирования учреждения образования, так считают 36 % опрошенных. Тесную взаимосвязь корпоративной культуры с профессиональной деятельностью выбрали 58 % участников исследования.

При опросе респондентов мы дали им возможность высказать свои предположения относительно того, какие способы можно использовать для развития и становления корпоративной культуры в университете. Среди предложенных способов наиболее предпочтительными, на взгляд опрошенных, оказались два: создание общественных объединений и клубов по интересам, а также активизация интереса студентов и преподавателей к устоявшимся традициям. Каждый из этих двух вариантов ответа выбрали 34 % опрошенных. 32 % респондентов считают, что для большей эффективности формирования корпоративной культуры необходимо проводить мероприятия, способствующие неформальному общению членов коллектива. 14 % анкетированных

склоняются к тому, что достаточно лояльного отношения к соблюдению норм и правил поведения, чтобы процесс становления корпоративной культуры в университете проходил успешно.

В целом результаты ответов на вопросы анкеты показали, что будущие социальные педагоги имеют достаточно полные представления о феномене корпоративной культуры. Большинство респондентов разделяют точку зрения, что на сегодняшний день корпоративная культура должна быть неотъемлемой частью каждого учреждения образования. Практически все опрошиваемые воспринимают влияние корпоративной культуры на профессиональную деятельность как положительный фактор, способствующий формированию и сохранению благоприятного микроклимата университетского сообщества. Кроме того, студенты считают, что корпоративная культура оказывает дисциплинарное воздействие на членов коллектива благодаря тем правилам и нормам, которые она устанавливает, что в свою очередь также положительно влияет как на профессиональную деятельность преподавателей, так и студентов как будущих специалистов.

Список цитированных источников

1. Щербакова, М. В. Корпоративная культура студентов как результат современного профессионального воспитания / М. В. Щербакова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2013. – № 1. – С. 151–157.
2. Воронов, А. А. К вопросу о понятии корпоративной культуры / А. А. Воронов // Известия Саратовского университета. Серия: Социология. Политология. – 2017. – № 7. – Вып. 2. – С. 56–57.
3. Акимова, О. Б. Актуальность исследования феномена корпоративной культуры образовательных учреждений / О. Б. Акимова // Образование и наука. – 2009. – № 5. – С. 13–22.
4. Смирнова, И. А. Сущностные психолого-акмеологические характеристики корпоративной культуры / И. А. Смирнова // Акмеология. – 2009. – № 3. – С. 87–94.
5. Спивак, В. А. Корпоративная культура: теория и практика / В. А. Спивак. – СПб.: Питер, 2001. – 345 с.
6. Базаров, Т. Ю. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура / Т. Ю. Базаров. – М.: Логос, 2004. – 224 с.

CORPORATE CULTURE IN THE CONTEXT OF HIGHER VOCATIONAL EDUCATION

Gorlenko Valentina – PhD, associate professor of the department of education, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, gorlenko@gsu.by

Key words: culture, corporate culture, values, corporate education, professional activity.

The article is devoted to the problem of corporate culture in the field of higher education. The influence of corporate culture on the preparation of students for professional activity and the formation of their competence as future specialists is considered. The article presents the results of sociological research to identify students theoretical knowledge about the phenomenon of corporate culture, its forms and methods of formation.

УДК 159.922.264:159.9.019.4:316.624-053.6

Е. В. Гормаш,

магистр психологический наук, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь, katerina.gormash@mail.ru

СКЛОННОСТЬ К РИСКОВАННОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ И ГОРОДА

Ключевые слова: склонность к рискованному поведению, риск, готовность к риску, самооценка, экстремально-рискованное поведение.

Статья посвящена изучению особенности склонности к рискованному поведению у подростков из сельской местности и города. В статье рассматривается, сущность понятия «склонность к рискованному поведению» в отечественных и зарубежных психологических теориях. Выделены факторы, способствующие рискованному поведению у подростков. Представлены результаты сравнительного анализа особенностей склонности к рискованному поведению у подростков из сельской местности и города.

Актуальность исследования. Важнейшая проблема любого цивилизованного общества – это здоровье нации. В настоящее время

реализуется программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016 – 2020 годы. В Республике Беларусь по разным данным от 20 % до 40 % студентов имеют отклонения в состоянии здоровья, и число их в процессе обучения в вузе неуклонно растет [1-4]. В связи с этим актуальной становится задача сохранения и укрепления здоровья студентов и учащейся молодежи, проведение комплекса мероприятий, направленных на снижение и профилактику заболеваемости, в том числе и психической патологии, тревожных и эмоциональных расстройств.

Цель исследования – определить особенности склонности к рискованному поведению у подростков из сельской местности.

Организация исследования. Исследование было проведено на базе ГУО «Поречский детский сад-средняя школа» и ГУО «Средняя школа №1 г. п. Октябрьский имени А.Р. Соловья». В исследовании приняло участие 80 подростков (36 респондентов из сельской местности и 44 респондента, проживающих в городе), средний возраст которых 13-14 лет.

Методы исследования:

– теоретические методы: анализ психологической литературы по теме исследования;

– эмпирические методы: методика диагностики степени готовности к риску (А.М. Шуберт); методика «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (М. Цукерман); опросник «Личностные факторы принятия решений» (автор Т.В. Корнилова);

– статистические методы: непараметрический критерий Манна-Уитни, критерий ϕ^* Р. Фишера, ранговый коэффициент линейной корреляции Ч. Спирмена.

Результаты исследования. С целью выявления особенностей склонности к рискованному поведению у подростков из сельской местности, сравним результаты данной группы респондентов с результатами подростков из города. Результаты сравнения по степени готовности к риску (автор – А.М. Шуберт) представим в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты сравнения степени готовности к риску у подростков из сельской местности и подростков из города (А. М. Шуберт)

Степень готовности к риску	Подростки из сельской местности (n=36)		Подростки из города (n=44)		ϕ^*	p
	Количество человек	%	Количество человек	%		
Слишком осторожны	2	6	6	14	1,233	0,05
Осторожны	5	14	9	20	0,783	0,05
Средние значения	8	22	23	52	2,83	0,01
Склонны к риску	18	50	5	11	3,925	0,01
Склонность к безудержному риску	3	8	1	3	1,246	0,05

Проведя статистический анализ с помощью критерия φ^* – углового преобразования Р. Фишера было установлено, что склонных к риску значимо больше среди подростков из сельской местности, чем из города ($\varphi^*=3,925$ при $p \leq 0,01$). Также со средней степенью готовности к риску значимо больше подростков, проживающих в городе, чем подростков из сельской местности ($\varphi^*=2,83$ при $p \leq 0,01$).

Подобные результаты могут свидетельствовать о том, что у подростков из сельской местности довольно ограничена социокультурная сторона жизни, также ограниченным является набор занятий в свободное время. Также особую роль в социализации подростков из сельской местности играет постоянно растущее влияние города на село. Оно производит определенную переориентировку жизненных ценностей между реальными, доступными в условиях села, и такими, которые свойственны городу и могут быть для сельского подростка лишь эталоном, мечтой. Как следствие, подростки в специфической социально-психологической атмосфере (отсутствие больших социальных и культурных различий между жителями, немногочисленность реальных и возможных контактов и т. д.) стремятся разнообразить свою жизнь, принять участие в рискованных и экстремальных мероприятиях.

Далее нами было проведено сравнение общего показателя готовности к риску между двумя группами респондентов. Результаты статистического анализа представим в таблице 2.

Таблица 2

Различия в показателях готовности к риску между группами подростков из сельской местности и подростков из города

Показатель	Группа	Средний ранг	Сумма рангов	U Манна-Уитни	Асимптотическая значимость
Готовность к риску	1 группа	50,24	1808,50	441,500	0,001
	2 группа	32,53	1431,50		

Примечание: 1 группа – подростки из сельской местности (n=36); 2 группа – подростки, проживающие в городе (n=44).

В ходе эмпирического исследования было установлено, что среднее значение показателя «Готовность к риску» выше в группе подростков из сельской местности (5,611), чем в группе подростков из города (-4,658). По результатам анализа установлено, что у подростков из сельской местности средние значения изучаемого показателя выше среднего и достоверно отличается от средних значений у подростков, проживающих в городе ($p \leq 0,01$). Данный результат говорит о том, что подросткам из сельской местности свойственна готовность к риску, что проявляется в склонности индивида к выбору рискованных решений в сложных

жизненных ситуациях или в ситуации неопределенности. Рискованность – достаточно обобщенная характеристика способов выхода субъекта из ситуаций неопределенности, и в этом смысле она понимается как личностная склонность. Это чувство представлено как экспликациями на уровне самосознания того, насколько человек интеллектуально опосредствует свои решения в ситуациях неопределенности, так и в предвосхищающих оценках возможных изменений уровней самоконтроля.

Далее было проведено сравнение результатов диагностика самооценки склонности к экстремально-рискованному поведению между респондентами двух исследовательских групп. В качестве статистического критерия был использован критерий φ^* – углового преобразования Р. Фишера.

Анализируя полученные результаты, отметим, что было получено большое количество различий между процентными долями двух выборок:

- по критерию «Поиск острых ощущений» подростков, проживающих в городе, значимо больше на низком уровне ($\varphi^*=6,252$ при $p \leq 0,01$), но подростков из сельской местности значимо больше на среднем ($\varphi^*=4,375$ при $p \leq 0,01$) и низком ($\varphi^*=2,705$ при $p \leq 0,01$) уровнях;

- по критерию «Непереносимость однообразия» подростков из сельской местности значимо больше на среднем уровне ($\varphi^*=2,149$ при $p \leq 0,02$);

- по критерию «Поиск новых впечатлений» подростков, проживающих в городе значимо больше на среднем уровне ($\varphi^*=8,655$ при $p \leq 0,01$), но подростков из сельской местности значимо больше на низком уровне ($\varphi^*=10,025$ при $p \leq 0,01$);

- по критерию «Неадаптивное стремление к трудностям» подростков, проживающих в городе значимо больше на низком ($\varphi^*=2,424$ при $p \leq 0,01$) и среднем уровнях ($\varphi^*=6,519$ при $p \leq 0,01$) уровнях, но подростков из сельской местности значимо больше на высоком уровне ($\varphi^*=8,495$ при $p \leq 0,01$). Следовательно, подростки из сельской местности стремятся разнообразить жизнь, в которой достаточно много постоянных людей и событий.

Далее нами было проведено сравнение общего показателя самооценки склонности к экстремально-рискованному поведению между двумя группами по четырём критериям. Результаты статистического анализа представим в таблице 3.

Таблица 3

Различия в показателях самооценки склонности к экстремально-рискованному поведению (М. Цукерман) между группами подростков из сельской местности и подростков из города

Показатель	Группа	Средний ранг	Сумма рангов	U Манна-Уитни	Асимптотическая значимость
Поиск острых ощущений	1	55,88	2011,50	238,500	0,000
	2	27,92	1228,50		
Непереносимость однообразия	1	38,39	1382,00	716,000	0,449
	2	42,23	1858,00		
Поиск новых впечатлений	1	61,04	2197,50	52,500	0,000
	2	23,69	1042,50		
Неадаптивное стремление к трудностям	1	58,68	2112,50	137,500	0,000
	2	25,63	1127,50		

Примечание: 1 группа – подростки из сельской местности (n=36); 2 группа – подростки, проживающие в городе (n=44).

В результате сравнения, между двумя группами было выявлено три значимых различия: поиск острых ощущений, поиск новых впечатлений и неадаптивное стремление к трудностям. Следовательно, можно прийти к выводу о том, что подростки из сельской местности стремятся к поиску острых, а также новых впечатлений, а также проявляют неадаптивное стремление к трудностям. Эти респонденты стремятся находить и преодолевать трудности, но зачастую они становятся потенциальными инициаторами конфликтов, из-за чего их часто могут отвергать в разных коллективах. Для них важно постоянно что-то менять, иногда с риском для собственного благополучия.

На заключительном этапе приведем различия в уровнях принятия решений по опроснику «Личностные факторы принятия решений». Результаты представим в таблице 4.

Таблица 4

Результаты сравнения уровней принятия решений (Т.В. Корнилова)
у подростков из сельской местности и подростков из города

Уровень принятия решений	Подростки из сельской местности (n=36)		Подростки из города (n=44)		φ*	p
	Количество человек	%	Количество человек	%		
Субъективная рациональность						
Завышенный	4	11	3	7	0,67 2	0,05
Типичный	12	33	33	75	3,84 5	0,01
Заниженные	20	56	8	18	3,56 9	0,01
Готовность к риску						
Завышенный	3	8	4	9	0,12 9	0,05

Типичный	5	14	21	48	3,38 6	0,01
Заниженные	28	78	19	43	3,23	0,01

Анализируя результаты таблицы 4, отметим, что было получено четыре различия между процентными долями двух выборок:

– по критерию «Субъективная рациональность» подростков, проживающих в городе значимо больше на типичном уровне ($\varphi^*=3,845$ при $p \leq 0,01$), но подростков из сельской местности значимо больше на заниженном уровне ($\varphi^*=3,569$ при $p \leq 0,01$);

– по критерию «Готовность к риску» подростков, проживающих в городе, также значимо больше на типичном уровне ($\varphi^*=3,386$ при $p \leq 0,01$), чем подростков из сельской местности, а также на заниженном ($\varphi^*=3,782$ при $p \leq 0,01$) уровне, а подростков из сельской местности значимо больше на заниженном уровне, чем подростков из города ($\varphi^*=3,23$ при $p \leq 0,01$).

Таким образом, подростки из сельской местности предвзято оценивают ситуацию, порой пренебрегая логикой, руководствуясь только эмоциями. Подобное поведение может приводить к необдуманным действиям и поступкам.

Далее нами было проведено сравнение общих показателей личностных факторов принятия решений между двумя группами. Результаты статистического анализа представим в таблице 5.

Таблица 5

Различия в показателях личностных факторов принятия решений (Т.В. Корнилова) между группами подростков из сельской местности и подростков из города

Показатель	Группа	Средний ранг	Сумма рангов	U Манна-Уитни	Асимптотическая значимость
Субъективная рациональность	1 группа	41,49	1493,50	756,500	0,731
	2 группа	39,69	1746,50		
Готовность к риску	1 группа	28,78	1036,00	370,000	0,000
	2 группа	50,09	2204,00		

Примечание: 1 группа – подростки из сельской местности (n=36); 2 группа – подростки, проживающие в городе (n=44).

Следовательно, из представленных результатов следует, что подростки из сельской местности имеют завышенный уровень готовности к риску и заниженный уровень субъективной рациональности. Можно предположить, что подобное сочетание может приводит к необдуманным решениям и поступкам. При этом подростки, проживающие в городе, демонстрируют осторожность, средний и заниженный уровень

готовности к риску, что приводит к занижению уровню притязаний, стремлению избежать рисков при принятии решений.

Таким образом, в результате исследования особенностей склонности к рискованному поведению у подростков из сельской местности, можно сделать вывод о том, что склонность к рискованному поведению выше в группе подростков из сельской местности, чем в группе подростков, проживающих в городе.

Выводы. В результате исследования были выявлены сходства и различия в склонности к рискованному поведению у подростков в зависимости от территориальной принадлежности:

– подростки, проживающие в городе, склонны регулировать свое поведение, способны различать целесообразность факторов, которые могут быть рискованными, выбирая при этом рискованную альтернативу или отказываясь вовсе от риска. Также они не предрасположены к чрезвычайным происшествиям, они спокойно реагируют на опасные и волнующие вещи, что снижает их склонность к риску. Городские подростки при оценке ситуации стараются руководствоваться своим прошлым опытом, при этом они стремятся осмыслить ситуацию логически, но в рамках собственного мышления;

– для подростков из сельской местности свойственна выраженная готовность к рискованному поведению в ситуациях, связанных с возможными неблагоприятными последствиями в случае неуспеха и сопряженных с элементом опасности, угрозой потери, травмой, проигрышем. Им свойственна конфликтность или уход от трудностей, безответственность, безынициативность, пассивность. Подростки из сельской местности зачастую не руководствуются своим прошлым опытом, выбирая при этом целенаправленные действия, которые могут привести к неблагоприятным последствиям. Также сельские подростки характеризуются склонностью к риску, при чем отношение к риску не рациональное и напрямую связано с социально опасным поведением.

Список цитированных источников

1. Азаров, М. В. Идентификация категории отношения индивидуума к риску / М. В. Азаров // Аспирант и соискатель. – 2004. – № 2. – С. 66–71.

2. Алыгин, А. П. Риск: сущность, функции, детерминация, разновидности, методы оценки / А. П. Алыгин. – М.: Академия, 1990. – 228 с.

3. Ильин, Е. П. Психология риска / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2012. – 267 с.

4. Пузыревич, Н. Л. Феномен рискованного поведения в контексте проблемы здоровья подростков / Н. Л. Пузыревич // Психология XXI века. – СПб., 2010. – С. 77–79.

THE TENDENCY TO RISKY BEHAVIOR ADOLESCENTS FROM RURAL AREAS AND CITY

Gormash Ekaterina Viktorovna – magister of psychological science, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, katerina.gormash@mail.ru

Key words: tendency to risk behavior, risk, willingness to risk, self-esteem, extreme risk behavior.

The article is devoted to the study of the peculiarity of the propensity to risk behavior in adolescents from rural areas and the city. The article deals with the essence of the notion of "propensity for risky behavior" in domestic and foreign psychological theories. Factors contributing to risky behavior in adolescents are singled out. The result of a comparative analysis of the peculiarities of the propensity to risk behavior in adolescents from rural and urban areas is presented.

УДК 159.9.019.43:616-036.81:378.046.4

Н. Н. Дудаль,

магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», Гомель, Республика Беларусь, ndudal@inbox.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ КРИЗИСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ЛИЧНОСТИ

Ключевые слова: смысложизненный кризис, профессиональный кризис, ненормативный кризис, профессиональная переподготовка, защитные механизмы.

Профессиональная переподготовка специалиста ориентирована на изменение содержания его образованности и реализуется через получение специальности путем освоения новых профессиональных программ. Поскольку происходит смена ведущей деятельности взрослого человека на учебно-профессиональную – оправдано называть эти кардинальные изменения кризисами профессионального развития

личности. наших респондентов мы рассматриваем как находящихся в ненормативном внутриличностном кризисе.

Нами было выявлено, что для респондентов, переживающих профессиональную переподготовку как ненормативный кризис, характерен высокий уровень смыслового кризиса. Им свойственна направленность жизненных смыслов на прошлое. Они редко прибегают к стратегиям «разрешение проблем», и «поиск социальной поддержки», преобладает стратегия «избегание проблем». У них выражена поведенческая стратегия подчиненного, низкий уровень веры в свои силы и в возможность изменить течение жизни.

Мы считаем, что необходимо учитывать обозначенные особенности при организации и проведении непрерывного образовательного процесса.

Введение. Невозможность реализации своего профессионального потенциала является для взрослого, образованного, здорового человека одной из самых сложных проблем. Из-за воздействия неблагоприятных факторов, сказывающихся на их состоянии, зачастую эти люди попадают в «группу риска», повышается вероятность их дезадаптации. Но государство оказывает социальную защиту и помощь данной категории, предлагая им уникальную возможность переквалификации, профессиональной переподготовки через широкую сеть Институтов повышения квалификации и переподготовки кадров.

Основная часть. В трактовке термина «профессиональная переподготовка» мы основываемся на понятии, сформулированном Э.М. Никитиным, вкладывающим в этот термин следующий смысл: «Переподготовка – получение новой специальности или квалификации путем освоения профессиональных или дополнительных программ». В.А. Жуков, рассматривая особенности содержания переподготовки и его отличия от повышения квалификации, считает, что переподготовка специалистов в целом ориентирована на изменение содержания его образованности [1].

Исследованиями, раскрывающими психологические факторы кризисов профессионального становления, занимались Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова.

Поскольку ведущей деятельностью взрослого человека становится учебно-профессиональная и профессиональная, оправданно называть эти кардинальные изменения кризисами профессионального развития личности. Решающее значение в возникновении этих кризисов принадлежит смене и перестройке ведущей деятельности [2].

Основываясь на концепции профессионального становления личности, кризисы можно определить, как резкие изменения вектора ее профессионального развития. Кризис характеризует состояние, порожаемое вставшей перед человеком актуальной для него проблемой,

от которой он не может уйти и которую не может разрешить в короткое время и привычным способом [3].

Для субъекта переподготовки смена профессии и профессиональное переобучение чаще всего – это трудная жизненная ситуация, в которой он проявляет разные стратегии совладания с ней. Это критическая ситуация с точки зрения психоэмоциональных состояний, т.к. взрослый человек в этот период часто испытывает стресс, фрустрацию, внутренний конфликт или кризис; ситуация повторного профессионального, а возможно и личностно-жизненного самоопределения.

В качестве теоретической основы проблемы переживания мы берем концепцию Ф.Е. Василюка. Где переживание рассматривается как особая деятельность, работа по перестройке психологического мира личности, направленная на повышение осмысленности ее жизни. Переживания порождаются критическими ситуациями, в которых может оказаться человек и которые, в свою очередь, рассматриваются как ситуации невозможности, т.е. такие ситуации, в которых субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних потребностей своей жизни [3; 4].

Мы опираемся на субъектный подход к пониманию профессиогенеза, рассматривая обучение профессии, профессиональную переподготовку как стадии одного и того же процесса, однако рассматриваем наших респондентов как находящихся в ненормативном профессиональном кризисе, который в свою очередь явился дополнительным условием возникновения внутриличностного кризиса.

Цель исследования: выявить особенности применения копинг-стратегий и защитных механизмов слушателями при переживании кризиса профессиональной переподготовки на различных возрастных этапах.

Организация исследования. В исследовании приняло участие 78 слушателей Института повышения квалификации и переподготовки кадров УО «Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины», проходящих переподготовку по специальностям «Практическая психология» и «Социальная педагогика». Возраст респондентов от 23 до 43 лет, все участники исследования – женщины. Все испытуемые имеют высшее педагогическое образование со стажем работы в системе образования по основной специальности от нескольких месяцев до 20 лет. Особенность обучения на данных курсах составляет то обстоятельство, что педагоги оказались перед необходимостью профессиональной переподготовки. Эта ситуация оказывает серьезное, зачастую негативное, влияние на психологическое состояние респондентов.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе среди группы педагогов, в результате индивидуальных бесед, а также при помощи методики «Смыслжизненный кризис», были выявлены лица, находящиеся в состоянии кризиса. На основании полученных данных

было сформировано 4 группы респондентов. Критериями отнесения испытуемых послужили возраст и нахождение в состоянии кризиса. Так, в первую группу включены слушатели в возрасте от 23 до 30 лет, не находящиеся в состоянии кризиса – 34 человека, во вторую группу – слушатели данной возрастной категории, но находящиеся в состоянии кризиса 8 человек, третья группа состояла из слушателей в возрасте от 31 до 43 лет, не находящихся в состоянии кризиса – 20 человек, четвертая – слушатели данного возрастного периода, находящиеся в состоянии кризиса – 16 человек.

Применяя многофункциональное статистическое угловое преобразование Фишера, мы с уверенностью 95% доказали, что доля лиц в 4 группе статистически значимо выше, чем доля лиц во 2 группе. Это свидетельствует о том, что вынужденная профессиональная переподготовка воспринимается как кризис острее возрастными слушателями, а также подтверждает нашу гипотезу.

Методы исследования. Для проведения исследования мы использовали следующие методики: «Индикатор копинг-стратегий» разработанную Д. Амирханом и предназначенную для диагностики доминирующих копинг-стратегий личности. Для проведения диагностики русскоязычного населения методика адаптирована Н.А. Сиротой и В.М. Ялтонским. Методика «Индекс жизненного стиля» адаптированная авторским коллективом, под научным руководством Л.И. Вассермана, использовалась нами для определения механизмов психологической защиты. Данная методика содержит данные о валидности и надежности.

Результаты исследования. В ходе исследования определены стратегии, занимающие наибольший вес в поведении наших респондентов. Наиболее значимые различия в поведении у слушателей различных групп мы можем наблюдать в такой стратегии как поиск социальной поддержки. Среди наших респондентов данная стратегия выражена как «высокая» у представительниц 1-й и 2-й групп, у членов 3-й группы эта стратегия выражена как «средняя» и в четвертой – как «низкая».

Полученные данные можно объяснить возрастными отличиями. Так как слушательницы 1-й и 2-й групп еще достаточно молоды, полностью не оторваны от родителей ни в моральном, ни в материальном плане, а некоторые из них даже живут с родителями и за счет родителей и за помощью в сложных ситуациях они обращаются именно к старшему поколению. Также в это время, еще сильны студенческие связи и дружеские отношения, которые также активно используются для решения проблем трудоустройства. У поколения 30 – 40-летних стратегия поиска социальной поддержки используется на уровне «средний» в группе вне состояния кризиса и «низкий» в группе в состоянии кризиса. Такую достаточно низкую частоту обращений можно объяснить, на наш взгляд, сославшись на теорию Э. Эриксона, который писал, что для людей, достаточно успешно переживающих кризис средней зрелости, самим

свойственна сильная сторона личности – забота. А представители этой группы еще находятся в границах кризиса, и поэтому они уже оторвались от «зависимых» отношений, но еще «не созрели для заботы».

Стратегия «разрешение проблем» используется всеми участниками на среднем уровне, это говорит о не совсем активной поведенческой позиции, при которой слушатели не стремятся использовать все имеющиеся у них личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблем. Стратегия «избегание проблем» используется представителями всех групп на низком уровне, что говорит о том, что некоторой активности они не лишены, но не хватает инициативы с их стороны при решении проблем. Данная стратегия является одной из ведущих поведенческих стратегий при формировании дезадаптивного, псевдосовладающего поведения.

В целом можно констатировать тот факт, что стратегии совладания и активная поведенческая позиция у наших слушателей, к сожалению, не выработаны, это необходимо учитывать при организации процесса обучения, тем более что обучаются они психологии и социальной педагогике.

Проведя методику «Индекс жизненного стиля», мы выявили наиболее активно используемые респондентами защитные механизмы. Предпочитаемыми стратегиями у всех групп испытуемых являются: реактивные образования, регресс, компенсация и отрицание; наименее используемыми – интеллектуализация, подавление, проекция. Но мы отметили некоторые различия в количественном выражении защитных механизмов: у представителей 3 группы числовые показатели выраженности защит несколько ниже, чем у остальных. Это объясняется, на наш взгляд более зрелым и высоким уровнем развития личности. Причем наблюдается интересная тенденция – те механизмы, которые представлены у наших испытуемых на первых позициях (реактивные образования, регресс, компенсация и отрицание) психологами относятся к протективным, т.е., более примитивным, не допускающим поступления конфликтной и травмирующей личностную информацию в сознание. А вот дефензивные механизмы защиты (интеллектуализация, подавление, проекция) т.е., которые допускают травмирующую информацию в сознание, но интерпретируют ее как бы «безболезненным» образом представлены у всех групп испытуемых на последних позициях, это говорит о незрелости в использовании защит и может приводить к тенденции неконструктивного переживания критических жизненных ситуаций.

Выводы. Обобщая результаты проведенных исследований, резюмируем, что для выделенных нами 4-х групп характерно следующее. Представители всех групп используют «незрелые» защитные механизмы.

Для членов первой группы, слушателей в возрасте от 23 до 30 лет, характерен низкий и средний уровень смысложизненного кризиса. Они неоправданно часто прибегают к копинг-стратегии «поиск социальной

поддержки», низко проявлено стремление решать встающие проблемы. Ими используются в основном протективные защитные механизмы.

Для слушателей, входящих во вторую группу, в возрасте от 23 до 30 лет, находящихся в состоянии высокого уровня смысложизненного кризиса, предпочитаемые стратегии совладания – «поиск социальной поддержки», а «разрешение проблем» наименее применяемая. Ориентация на конкретные жизненные ситуации, низкий уровень веры в свои силы и в возможность вторгаться в процесс течения жизни.

Слушатели, составляющие третью группу, возраст от 31 до 43 лет, характеризуются средним уровнем смысложизненного кризиса. Преобладание стратегии «разрешения проблем» и применение на среднем уровне стратегии «поиск социальной поддержки». Достаточно выражена удовлетворенность жизнью и эмоциональной насыщенностью жизни, высоко ориентированы на поддержку других, преобладает активность в осуществлении жизненных планов.

Для респондентов, входящих в четвертую группу, возраст от 31 года до 43 лет, характерен высокий уровень смысложизненного кризиса, преобладание направленности жизненных смыслов на прошлое. Преобладает поведенческая стратегия подчиненного, выражен низкий уровень веры в свои силы и в возможность изменить течение жизни.

Практические рекомендации. Таким образом, мы говорим о том, что стратегии поведения при переживании профессиональной переподготовки в период молодости и взрослости имеет свои отличительные особенности, которые необходимо учитывать при организации и проведении непрерывного образовательного процесса.

Список цитированных источников

1. Никитин, Э.М. Теоретические и организационно-педагогические основы развития федеральной системы дополнительного педагогического образования / Э.М. Никитин. – М.: АПК и ПРО, 1999. – 314 с.
2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 560 с.
3. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
4. Жеребцов, С.Н. Переживания личности в контексте культуры и истории: теоретические основания / С.Н. Жеребцов // Психологический журнал. – 2012. – № 3–4(33–34). – С. 4–14.

FEATURES OF EXPERIENCE OF PERSONALITY'S PROFESSIONAL RETRAINING CRISIS

Dudal Natalya Nikolaevna, Master of Psychological Science, Senior lecturer Department of Psychology, Educational Establishment "F. Skorina Gomel State University", Gomel, Republic of Belarus, ndudal@inbox.ru

Keywords: crisis of purpose of live, professional crisis, non-normative crisis, professional retraining, defensiveness.

Professional retraining of a specialist is focused on changing the content of his education and is realized through obtaining specialty by learning new professional programs. As there is a change in the leading activity of an adult person to the educational and professional one, it is justified to call these cardinal changes - individual's professional development crisis. However, we consider our respondents as being in an abnormal professional crisis, which in its turn was an additional condition for the emergence of an intrapersonal crisis.

We found that for the respondents, experiencing professional retraining as an abnormal crisis, a high level of a life-purpose crisis is typical. They are characterized by the orientation of their life-purpose to the past. They seldom use a "problem-solving" and "search of social support" strategy, the "avoiding problems" strategy prevails. They express the behavioral strategy of the follower, low level of self-belief and belief in possibility to change course of life.

We believe that it is necessary to take into consideration features noted, when organizing and carrying out the continuing education process.

УДК 316.362.1:316.752-058.833

Н. Н. Дудаль¹, Н. А. Бовтунова,²

¹магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», Гомель, Республика Беларусь, ndudal@inbox.ru

²студентка 6 курса заочного факультета, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», Гомель, Республика Беларусь, tasha8471@ya.ru

СТРУКТУРА СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СУПРУГОВ

Ключевые слова: семейные ценности, ценности, согласованность семейных ценностей, супруги, ролевые ожидания, ролевые притязания.

В современной ситуации глобальных социокультурных изменений семья стремительно теряет свое институциональное значение, традиционные ценности и отношения в семейно-брачной сфере оказываются невостребованными обществом. Данные обстоятельства определяют возрастающее внимание к проблемам брака и семьи.

Целью нашего исследования было выявление структуры семейных ценностей. В качестве субъектов исследования выступило 50 семей, состоящих в браке от 8 до 12 лет. Для определения семейных ценностей нами использовался опросник «Ролевые Ожидания и Притязания в браке» (Волкова А.Н., Трапезникова Т.М.).

На основании анализа данных мы заключили, что существуют определенные различия в выраженности показателей семейных ценностей. Определено, что мужчины характеризуются достоверно более высоким уровнем выраженности значимости сексуальных отношений, а также имеют достоверно более высокий уровень ролевых притязаний в отношении родительских обязанностей. Это свидетельствует об ориентации мужчин на получение большей роли в воспитании детей, а также о более высоком уровне значимости сексуальных отношений по сравнению с участниками женского пола.

Актуальность исследования. Семейно-брачные отношения представляют собой особый интерес для исследователей, поскольку семья является одним из фундаментальных институтов общества, придающим ему стабильность и способность восполнять население в каждом следующем поколении. В современной ситуации глобальных социокультурных изменений семья стремительно теряет свое институциональное значение, традиционные ценности и отношения в семейно-брачной сфере оказываются невостребованными обществом. Данные обстоятельства определяют возрастающее внимание к проблемам брака и семьи, возникает необходимость создания целостной и динамичной картины воззрений на противоречия семейных изменений в современных условиях, приобретающие глобальные масштабы в связи с характером и негативной направленностью вызванных ими последствий.

Изучению семьи как одной из древнейших форм человеческой общности, вопросам устройства, функций, общественного значения семьи посвящено множество работ. Пристальное внимание уделяется изучению трансформации брачных отношений и их внутренней динамики. Обобщая различные исследования жизнедеятельности современной семьи, можно сделать вывод, что происходит ценностный конфликт личности и общества относительно рождения и социализации детей, выливающийся в невыполнение репродуктивной и социализационной функций семьи, сопровождающийся ослаблением семьи как союза родственников (процесс нуклеаризации), союза родителей и детей (процесс конъюгализации и девальвации семьи, детей, родительства), союза

супругов (процесс индивидуализации, автономизации Я), ослаблением единства родства, родительства и супружества из-за исчезновения семейного производства, совместной деятельности родителей и детей (процесс замены семьецентризма эгоцентризмом) [1].

Большинство исследователей видят, что преобразования внутри института семьи происходят под влиянием изменений условий жизни в обществе. Вместе с данной позицией существует ряд авторов, считающих, что истинные причины изменения института семьи необходимо искать в трансформации традиционных семейных ценностей общества. Данное положение находит свое подтверждение в итогах исследования Д.А. Леонтьева, посвященного ценностным представлениям личности. В результате данного исследования было убедительно доказано, что социальные ценности являются глубинными мотивационными структурами поведения личности, а макросоциальные изменения, в свою очередь, влияют на сознание людей, неся в себе соответствующее изменение данных ценностей [2].

Семейные ценности – идеалы, представления о семье, ее особенностях, которые одобряются и культивируются в кругу семьи, а также служат важным фактором регуляции взаимоотношений между ее членами. В семье могут находить отражение общегосударственные ценности. Именно семья может явиться источником формирования ценностей, способствующих адаптации и социализации молодежи [3].

Цель исследования – выявить структуру семейных ценностей в супружеских парах.

Организация исследования. В качестве субъектов исследования выступило 50 семей. Общая численность респондентов 100 человек: 50 мужчин, а также 50 женщин, находящихся в браке от 8 до 12 лет.

Методы исследования.

Для определения семейных ценностей нами использовался опросник «Рольевые Ожидания и Притязания в браке» (Волкова А.Н., Трапезникова Т.М.) [3]. Методика направлена на определение особенностей представлений супругов о значимости в семейной жизни личной общности мужа и жены, сексуальных отношений, родительских обязанностей, профессиональных интересов, хозяйственно-бытового обслуживания, эмоциональной и моральной поддержки, а также внешней привлекательности партнеров. Эти показатели, отражая основные функции семьи, составляют шкалу семейных ценностей. Кроме того, эта методика позволяет уточнить представления супругов о желаемом распределении ролей между мужем и женой при реализации семейных функций, объединенных шкалой ролевых ожиданий.

Результаты исследования.

Анализ результатов исследования показал тенденцию к согласованности оценок значимости, ролевых ожиданий супругов в парах по большинству шкал семейных ценностей.

Большинство респондентов характеризуются преимущественно средним уровнем значимости сексуальных отношений. Определено, что высокий уровень значимости сексуальных отношений отмечают шестнадцать мужчин, что составляет 32% от выборки, а также одиннадцать женщин, что составляет 22% выборки. Это говорит нам о том, что данные респонденты считают сексуальную гармонию важным условием супружеского счастья и их отношения к супругу(е) существенно зависят от оценки его(ее) как сексуального партнера. Низкий уровень значимости данной сферы отмечают шесть мужчин, это 12%, а также двадцать четыре женщины – 48% опрошенных. Данные респонденты склонны недооценивать значимость сексуальных отношений в браке, мы видим, что особенно эта ошибочная тенденция прослеживается у женщин.

Что касается показателей личностной идентификации с партнером, то можно заключить, что средний уровень выраженности данной тенденции значительно преобладает в обеих выборках: у двадцати семи участников мужского пола (54%), а также двадцать восьми участниц женского пола (56%). Высокий уровень выраженности данной тенденции диагностируется у одиннадцати мужчин (22%), а также у семи женщин (14%). Высокий уровень по этой установке отражает готовность мужа (жены) на личностную идентификацию с брачным партнером: ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения и т.д. Однако низкие показатели по этой шкале немного превышают высокие и составляют двенадцать мужчин (24% от выборки) и пятнадцать женщин (30 % от выборки). Данная тенденция свидетельствует о предпочтении опрошенных к личной автономии.

В рамках анализа результатов ролевых ожиданий и ролевых притязаний относительно реализации хозяйственно-бытовой функции определено, что у мужчин и женщин диагностируется преимущественно средний уровень ролевых ожиданий (соответственно 56% и 48%) и ролевых притязаний относительно хозяйственно-бытовой функции (соответственно 56% и 40%). Высокий уровень выраженности ожиданий по данному показателю диагностируется у 34% мужчин и у 42% женщин. Что свидетельствует о предъявлении к супругу требований об участии в организации быта, к применению партнером хозяйственно-бытовых умений и навыков. Ролевые притязания диагностируются у 24% мужчин и у 34% женщин, что свидетельствует об их собственном активном участии в ведении домашнего хозяйства. Низкий уровень ролевых притязаний относительно реализации хозяйственно-бытовой функции

выявлен у 20% мужчин и 26% женщин, данные супруги не очень активно выполняют хозяйственно-бытовые функции.

Что касается отношения к родительским обязанностям, то было выявлено, что большинство мужчин и женщин указывают на средний уровень выраженности ролевых ожиданий (40% мужчин и 56% женщин). Высокий уровень выраженности ролевых ожиданий диагностируется у 48% участников мужского пола, а также у 34% женщин. Это свидетельствует о том, что они возлагают большую роль на выполнение родительских обязанностей на своего партнера. Ролевые притязания на высоком уровне выражены у 44% участников мужского пола и у 32% женщин, что говорит об их ориентации на собственные обязанности в воспитании детей. Отрадно, что низкие показатели по этой шкале отмечены лишь у шести мужчин и пяти женщин, низкие тенденции свидетельствуют о низком значении родительства как основной ценности.

По показателям шкалы установки на внешнюю социальную активность выявлено, что средний уровень выраженности данной тенденции определен у 56% мужчин и 40% женщин, тогда как высокий уровень выраженности ролевых ожиданий данной шкалы выявлен у шестнадцати мужчин и у девятнадцати женщин, что составляет 32% и 38% соответственно. Данная тенденция свидетельствует о том, что брачный партнер, по мнению респондентов, должен иметь серьезные профессиональные интересы, играть активную общественную роль. Однако в отношении ролевых притязаний по данной шкале высокие результаты выявлены лишь у пяти мужчин (10%) и совсем не обнаружены у женщин, что иллюстрирует низкую выраженность собственных профессиональных потребностей партнеров.

В рамках исследования установки на эмоционально-психотерапевтические функции брака было определено, что показатели ролевых ожиданий на высоком уровне диагностируются у одинакового количества мужчин и женщин (36%). Так выражается ориентация супруга на то, что брачный партнер возьмет на себя роль эмоционального лидера в семье в вопросах коррекции психологического климата, оказания моральной и эмоциональной поддержки, создания «психотерапевтической атмосферы». Средний уровень выраженности данной тенденции диагностируется у 54% мужчин и 52% женщин. Ролевые притязания на высоком уровне диагностируются у 34% участников мужского пола и 36% участников женского пола, что свидетельствует о готовности данных респондентов взять на себя обязанности «семейного психотерапевта». Средний уровень выраженности ролевых притязаний данных тенденций диагностируется у 46% мужчин, а также 48% женщин.

Ролевые ожидания по шкале установки на значимость внешнего облика позволяет говорить о том, что высокий уровень выраженности данной тенденции диагностируется у 38% участниц, а также у 30% участников

тестирования. Данные респонденты желают видеть своего супруга внешне привлекательным человеком. Средний уровень выраженности данной тенденции выявлен у 50% участников женского пола и 56% участников мужского пола. Ролевые притязания относительно значимости внешнего облика на высоком уровне диагностируются у 30% участников мужского пола и 16% участников женского пола. Средний уровень выраженности данной тенденции выявлен у 44% мужчин и 48% женщин.

Обсуждение результатов исследования.

Наши исследования согласуются с данными Винивидовой Е.П. о выявленных предпочтениях мужчин относительно интимной сферы по отношению к заботе о понимании друг друга. Для жен в этих парах важнее было единство на личностном уровне, т.е. наличие общих интересов, увлечений, потребностей, способов времяпровождения [4]. Значимый вклад в разработку этой проблемы был внесен И.Н. Обозовым и А.Н. Обозовой. Полученные ими данные свидетельствуют о том, что несовпадение мнений супругов по поводу функций семьи, характера распределения основных семейных ролей приводит к дезорганизации семьи. Ими так же было показано, что совпадение мнений супругов по этим вопросам влияет на их совместимость и успешность брака [5].

Выводы:

На основании результатов статистического анализа можно заключить, что существуют определенные различия в выраженности показателей ролевых ожиданий и притязаний в браке в двух группах исследования. Определено, что мужчины характеризуются достоверно более высоким уровнем выраженности значимости сексуальных отношений ($U=802,0$; $p=0,01$), а также имеют достоверно более высокий уровень ролевых притязаний относительно родительских обязанностей ($U=929,5$; $p=0,03$). Можно заключить, что мужчины ориентированы на получение большей роли в воспитании детей, а также отмечают более высокий уровень значимости сексуальных отношений по сравнению с участниками женского пола.

Практические рекомендации.

На основе полученных в исследовании данных можно рекомендовать при работе с семейными парами уделять особое внимание согласованности семейных ценностей как основе взаимопонимания супругов и осознания удовлетворенности браком.

Список цитированных источников

- 1 Антонов, А.И. Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков. – М.: МГУ, 1996, – 304 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 Олифирович, Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.

4 Винивидова, Е.П. Структура семейных ценностей молодых супругов / Е.П. Винивидова // Интеграция образования. – 2008. – №2. – С. 97–101.

5. Обозов, Н.Н. Диагностика супружеских затруднений / Н.Н. Обозов, А.Н. Обозова // Психологический журнал. – 1982. – Т.3. – №2. – С. 147–151.

MARRIED COUPLES FAMILY VALUES STRUCTURE

Dudal Natalya Nikolaevna, Master of Psychological Science, Senior lecturer Department of Psychology, Educational Establishment “F. Skorina Gomel State University”, Gomel, Republic of Belarus, ndudal@inbox.ru

Bovtunova Natalya Aleksandrovna – the 6th year student of the Extramural department of the Educational Establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, The Republic of Belarus, tasha8471@ya.ru

Key words: family values, values, coherence of family values, spouses, role expectations, role claims.

In the current situation of global socio-cultural changes, the family rapidly loses its institutional significance; traditional values and relations in the family and marriage sphere are unclaimed by society.

The purpose of our study was to identify the structure of family values. 50 families which have been married for 8-12 years were the subjects of our study. To determine family values, the questionnaire "Role Expectations and Claims in Marriage" (Volkova AN, Trapeznikova TM) was used.

According to the data analysis we came to the conclusion that there are certain differences in the family values manifestation degree. It is determined that men are characterized by a significantly higher level of sexual relations importance, and also have a significantly higher level of role claims for parental responsibilities. It speaks for the men's orientation on getting a greater role in children upbringing as well as a higher level of significance of sexual relations in comparison with female participants.

Л. Д. Ермакова

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель, Республика Беларусь, valuda@tut.by

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: творческий потенциал личности, социально-педагогические условия, среда, культурно-развивающая среда, типы сред, образовательный процесс.

В статье раскрывается сущность понятий «творческий потенциал личности» и «условия», рассматривается степень их взаимообусловленности. Сформулирована совокупность социально-педагогических условий развития творческого потенциала личности. Акцентируется внимание на востребованность творческой личности в современном обществе. Автором выявлены стереотипы и противоречия в организации образовательного процесса по развитию творческой личности обучающегося. Обосновывается роль таких социальных институтов как учреждение образования и семья в развитии творческого потенциала личности. Приводятся результаты эмпирического исследования по выявлению условий, способствующих развитию творческого потенциала личности обучающегося, а также представлены факторы, тормозящие их развитие. Определена типология образовательных сред учреждения образования и дана краткая их характеристика. На основе количественной оценки параметров образовательной среды учреждения образования, предлагается авторское видение условий, способствующих развитию творческого потенциала личности обучающегося.

Актуальность исследования. Ведущие тенденции образования в мире основаны на личностно-ориентированном подходе и связаны с идеей создания условий для развития творческого потенциала личности обучающегося. Творческий потенциал выступает в целом как интегративное свойство личности, являющееся предпосылкой и результатом творческой деятельности. Учитывая, что эти качества заложены в каждом ребенке, задача учреждения образования заключается в том, чтобы создать условия для их развития на основе освоения опыта творческой деятельности. Творчество личности в данном контексте нам

представляется как устойчивость личностного развития, обучающегося в строгом соответствии с его индивидуальным творческим потенциалом.

Цель исследования – обосновать социально-педагогические условия учреждения образования, способствующие развитию творческого потенциала личности обучающегося.

Введение. Для учреждения образования принципиальное значение имеет развитие творческого потенциала обучающегося как ведущего субъекта образовательного процесса. Образование все более начинает осознаваться как сложный социокультурный процесс, как творческая деятельность субъектов: педагогов, обучающихся и родителей.

Теоретическую основу исследования творческого потенциала личности обучающегося составили идеи ученых: как особое единство личностных свойств человека (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн и др.); как развитие личности в учебно-познавательной деятельности (Ю.К. Бабанский, И.С. Якиманская и др.). На основе анализа психолого-педагогической литературы, развитие творческого потенциала личности мы будем рассматривать как целостный, системный, многоуровневый процесс, в основе которого принцип осознание личностных возможностей в сочетании с индивидуальными способностями и качествами обучающегося под воздействием определенных социально-педагогических условий.

Однако, несмотря на провозглашение задачи развития творческой личности как одной из приоритетных в образовательном процессе современной системы образования, в практической деятельности она реализуется не в полной мере. Это происходит вследствие сформировавшихся стереотипов у педагогов и противоречий в организации образовательного процесса учреждения образования: приоритет обучения над воспитанием; приоритет развития способностей над содействием личностному становлению.

На наш взгляд, творческая личность имеет ярко выраженную социальную значимость и ценность. Вне создания необходимых условий творческий потенциал личности обучающегося может претерпевать нежелательные изменения: терять силу и своеобразие, нивелироваться, затухать.

Основная часть. Для нашего исследования важным является философское понимание понятия «условие» как внешнего по отношению к предмету окружения объективного мира, без которого предмет существовать не может [1, с. 451]. Основанием для обоснования условий стала концепция С.Л. Рубинштейна о детерминации индивидуально-психического развития человека внутренними и внешними факторами [2, с. 194–228]. Основываясь на данной концепции, мы выделили следующие социально-педагогические условия, необходимые для развития творческого потенциала личности:

– по отношению к обучающемуся: стимулировать развитие готовности к самореализации творческого потенциала;

– по отношению к педагогу: организация образовательного процесса как учебно-творческой деятельности на основе личностно-ориентированных технологий;

– по отношению к родителям: восприятие личности каждого ребенка как высшей социальной ценности, его права на свободу, развитие способностей и определение его индивидуальности.

– создание специально организованной культурно-развивающей среды.

Под социально-педагогическими условиями мы будем понимать среду, в которой воплощается причинно-следственная связь между выделенными предметами, явлениями, процессами и развитием творческого потенциала личности обучающегося. Из этого следует, что педагогу учреждения образования необходимо быть организатором творческой среды. Таким образом, воспитательный процесс, по мнению Л.С. Выготского, оказывается уже трехсторонне активным: активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда [3, с. 57].

В логике нашего исследования проведена микроэкспертиза образовательной среды учреждений образования с помощью метода знакового функционального моделирования, разработанного В.А. Ясвиным. Данная модель позволяет выявить среду из четырех базовых типов: «*догматическая среда*», способствующая развитию пассивности и зависимости обучающегося; «*карьерная среда*», способствующая развитию активности, но и зависимости обучающегося; «*безмятежная среда*», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности обучающегося; наконец, «*творческая среда*», способствующая свободному развитию активного обучающегося.

Результаты экспертизы показали, что обучающиеся оценили образовательную среду школы как «карьерную среду активной зависимости», она, по их мнению, ориентирована на интересы педагогов, которые стимулируют определенную активность (Рисунок 1).

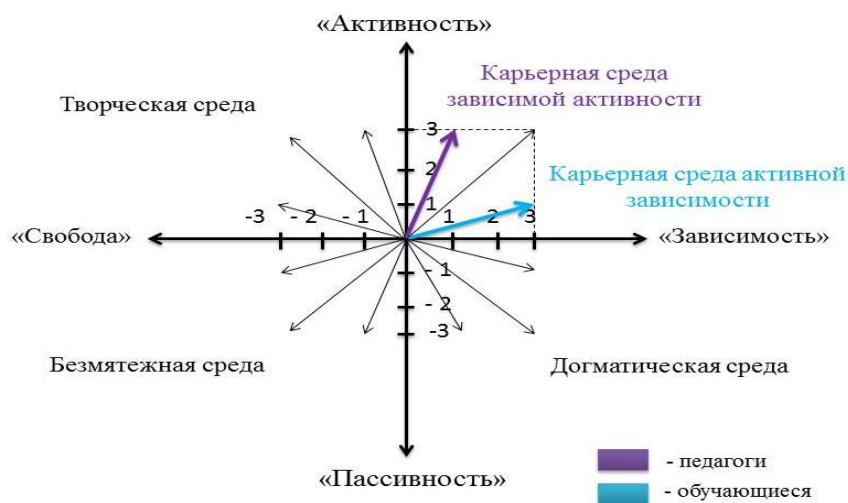


Рисунок 1 – Восприятие образовательной среды школы педагогами и обучающимися

В свою очередь, педагоги образовательную среду охарактеризовали, как «карьерную среду зависимой активности», то есть она, остается ориентированной на интересы педагогов в силу того, что они не полностью доверяют инициативам обучающихся.

С целью дальнейшей экспертизы образовательной среды нами была использована система психодиагностических параметров (В.А. Ясвин), которая позволяет выделить пять «базовых» параметров: широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость; а также шесть параметров «второго порядка»: эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, мобильность, активность.

В качестве эффективного инструмента психолого-педагогической экспертизы образовательной среды мы использовали коэффициент модальности, который показывает степень использования обучающимися развивающих возможностей (ресурсов среды). Коэффициент модальности, во-первых, тем больше, чем выше активность и, во-вторых, при равной степени активности, он больше в условиях свободной активности и меньше в условиях свободной пассивности.

В результате количественной оценки параметров образовательной среды мы получили следующие результаты (Рисунок 2).

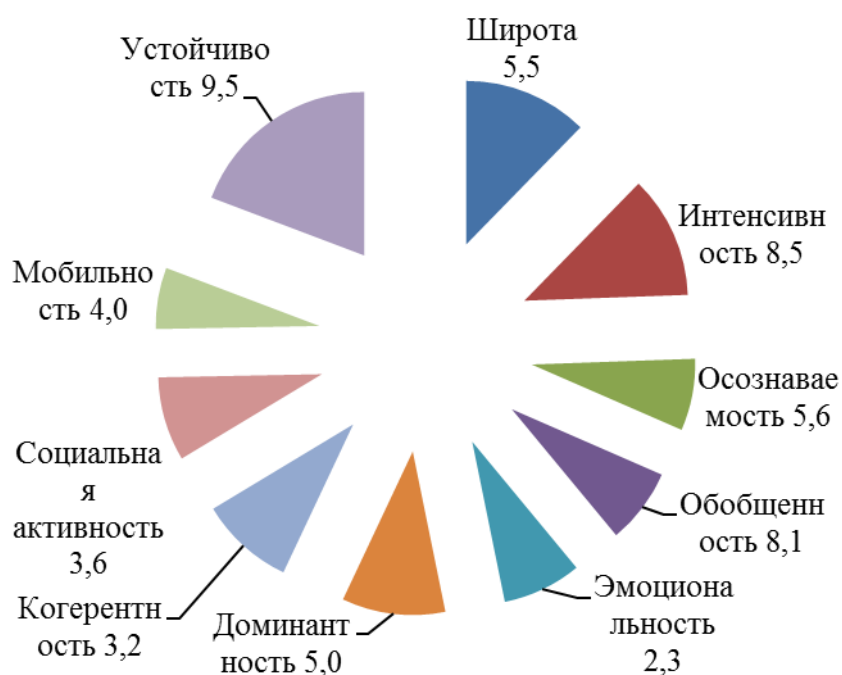


Рисунок 2 – Компоненты образовательной среды учреждения образования (по оценкам обучающихся и педагогов)

Анализ базовых параметров показал, что высокие коэффициенты имеют следующие компоненты:

– модальность (коэффициент 1,1), данный коэффициент «относит» образовательную среду (по классификации Я. Корчака) к «карьерной образовательной среде», способствующей развитию активности и зависимости обучающегося;

– устойчивость (коэффициент 9,5), который характеризует постоянство педагогического состава, соблюдение традиций, норм, защищенность преподавательского и ученического коллективов;

– интенсивность (коэффициент 8,5) показывает, что образовательная среда активно воздействует на обучающегося и стремится ввести его в свой контекст.

Средние коэффициенты имеют такие показатели как:

– степень осознаваемости (коэффициент 5,6) показывает недостаточность развития демократизации и гуманизации образовательного процесса и системы управления; многие субъекты среды активизируются лишь при материальном или моральном стимулировании; - широта образовательной среды (коэффициент 5,5) показывает, что обучающиеся воспринимают среду невыразительной, лишенной больших возможностей, посредственной.

Анализ параметров «второго плана» показал, что высокий коэффициент имеет такой показатель как «обобщенность» (коэффициент 8,1) означает, что субъекты образовательного процесса довольно согласованно действуют в отношении проведения коллективных мероприятий.

Средние коэффициенты имеют такие показатели как:

– доминантность (коэффициент 5,0) показывает, что учреждение образования в системе ценностей обучающихся занимает довольно среднее положение;

– мобильность (коэффициент 4,0) указывает на то, что педагогический коллектив немотивирован на внедрение личностно–ориентированных образовательных технологий;

– социальная активность (коэффициент 3,6) указывает на то, что педагоги, обучающиеся, выпускники малоизвестны в регионе, несмотря на то что предпринимаются попытки для расширения международного сотрудничества, повышение престижа обучения.

Низкие коэффициенты имеют такие показатели как:

– когерентность (коэффициент 3,2) показывает согласованность образовательной среды учреждения образования с иным, другим миром; мир учреждения образования и иной мир для субъектов среды – это два разных мира, не интегрированных друг с другом;

– эмоциональность (коэффициент 2,3) означает, что образовательный процесс формален, эмоционально беден, мало интересен обучающимся, лишен для них глубокого личностного смысла.

Проведенный анализ образовательной среды учреждений образования позволяет сделать вывод о том, что преобладает карьерная

образовательная среда, в которой не стимулируется развитие творческого потенциала личности обучающегося. Выявленные высокие коэффициенты таких показателей как устойчивость и интенсивность - характеризуют активность педагога, но развивают зависимую активность обучающегося. В тоже время активность обучающегося характеризуется такими низкими показателями как: эмоциональность, обобщенность, мобильность и осознаваемость.

Заключение. Таким образом, для развития творческого потенциала личности обучающегося в учреждении образования целесообразно создать следующие условия:

- творческий потенциал обучающегося признать как важнейшую ценность;
- стимулировать развитие готовности обучающегося к самореализации творческого потенциала;
- создать культурно-развивающую среду на основе учебно-творческой деятельности;
- организовать трехактивный воспитательный процесс: активный педагог, активный обучающийся и активная заключенная между ними среда;
- освоить и реализовать педагогами личностно-ориентированные технологии развития творческого потенциала обучающихся в систему взаимоотношений участников образовательного процесса.

Список цитированных источников

1. Философский энциклопедический словарь / под. ред. А. М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Учение И. П. Павлова и проблемы психологии / С. Л. Рубинштейн // Учение И. П. Павлова и философские вопросы психологии. – М., 1952. – С. 194–228.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика–Пресс, 1999. – 536 с.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF THE PERSONAL CREATIVE POTENTIAL OF THE STUDENT IN THE EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Ermakova Lyudmila Dmitrievna – Ph.D in Education, Associate Professor of the Department of Pedagogy, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, valuda@tut.by

Keywords: personal creative potential, social and pedagogical conditions, environment, cultural and developing environment, types of environments, educational process.

The article describes the essence of the concepts "personal creative potential" and "conditions", the degree of their interconditionality is considered. The set of social and pedagogical conditions for the development of the personal creative potential is formulated. The attention is paid to the demand for a creative person in modern society. The author identifies stereotypes and contradictions in the organization of the educational process for the development of the creative personality of the student. The role of such social institutions as the educational establishment and the family in the development of the personal creative potential is substantiated. The results of an empirical study to identifying conditions that contribute to the development of the creative potential of the student, as well as factors that hinder their development are presented. The typology of the educational environments of the educational institution is defined and their summary is given. On the basis of a quantitative measuring of the educational environment of the educational institution, an author's vision of the conditions that promote the creative potential of the student is proposed.

УДК 378.147.091.313: 37.015.31-057.875

И. Т. Зайцева,

старший преподаватель кафедры педагогики, учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель, Республика Беларусь, irina.zaitseva08@gmail.com

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ключевые слова: самостоятельная работа, управляемая самостоятельная работа, учебно-познавательная деятельность, принцип активности, стимулирование, высшая школа, учебная мотивация, контроль.

В данной статье самостоятельная работа студентов, в том числе, и управляемая самостоятельная работа, рассматриваются как особый вид учебной деятельности обучающихся в процессе освоения образовательных программ, осуществляемой самостоятельно, вне учебной аудитории с использованием различных средств обучения. Обосновывается приоритетность активно-деятельностной модели

обучения, при которой учение превалирует над преподаванием. Дается характеристика самостоятельной работы как средства активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Определены ее основные компоненты и признаки. Сформулированы требования к содержательно-логической и методической сторонам организации. Представлены виды заданий для самостоятельной работы студентов и формы контроля. Описаны основные принципы и условия эффективной организации управляемой самостоятельной работы в вузе.

Введение. Вопросы активизации обучения студентов в условиях высшего профессионального образования относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Объясняется это тем, что в учебном процессе студент выступает не как пассивный объект педагогического управления и простой накопитель передаваемых знаний, но, прежде всего, как субъект познавательной деятельности, который своей активностью в значительной степени определяет результат учебной деятельности. Реализация принципа активности в обучении имеет определяющее значение, так как обучение и развитие носят деятельностный характер и от качества учения как деятельности зависит результат обучения, качество профессиональной подготовки будущих специалистов.

Традиционно сложившиеся формы организации обучения в высшей школе не всегда, к сожалению, позволяют вовлечь студента в процесс активного усвоения учебного материала. Обусловлено это тем, что основу организации учебного процесса в вузе по-прежнему составляет информационно-объяснительная модель, которая включает в себя: получение знаний в готовом виде от других субъектов устно или письменно; осмысление и анализ полученной информации; выведение заключений и обобщений.

Новые требования к подготовке выпускников высшей школы, к их профессиональной компетентности и конкурентоспособности, предполагают переход от априорно-информационной к активно-деятельностной модели обучения, при которой учение превалирует над преподаванием. Это приводит к актуализации в педагогическом процессе вуза самостоятельной работы студентов, которая способствует формированию у студентов широкого познавательного интереса, развитию интеллектуальных и творческих способностей, стремления к самообразованию и гарантирует быстрое вхождение будущих специалистов в мир профессиональной культуры. Познавательная деятельность студентов в процессе выполнения самостоятельной работы характеризуется высоким уровнем активности и самостоятельности и является одной из форм приобщения студентов к творческой деятельности. Не случайно, в настоящее время самостоятельной работе придается статус базовой составляющей системы профессиональной

подготовки выпускников, позволяющей обеспечить решение профессиональных задач высокой степени неопределенности, разработку и освоение инноваций в своей профессии.

Основная часть. Существуют различные подходы к определению понятия «самостоятельная работа». Анализ педагогической литературы позволяет прийти к выводу, что под термином «самостоятельная работа» иногда понимается «учебное задание», а иногда «самостоятельная деятельность». Такое смешение содержания задания и самого процесса деятельности затрудняет формирование единого понятия о самостоятельной работе. Другая тенденция, приводящая к противоречиям, связана с отождествлением понятий «самостоятельная работа» и «самостоятельная деятельность».

Самостоятельная работа как средство активизации учения рассматривалась в работах Л.П. Аристовой, Е.Я. Голанта, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, М.И. Еникеева, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, П.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина и других педагогов. Различные аспекты организации самостоятельной деятельности студентов подробно освещены в исследованиях И.И. Цыркуна, В.К. Буряка, В.Н. Графа, И.И. Ильясова, В.Я. Ляудиса, В.В. Сергеевской, Н.И. Гелашвили, М.Г. Гаронова О.Л. Жука, А.В. Усовой, А.А. Вербицкого, И.А. Зимней, Л.В. Орлова, М.И. Дьяченко, Л.В. Вишневской, Е.С. Полякова и др.

В педагогическом словаре «самостоятельная работа» определяется как вид учебной деятельности, при котором предполагается определённый уровень самостоятельности обучающегося во всех ее структурных компонентах – от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер; средство формирования познавательных способностей учащихся, их направленности на непрерывное самообразование [1, с. 134].

По мнению И.И. Цыркуна, самостоятельная работа студентов – это важнейший компонент педагогического процесса, интегрирующий различные виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности, осуществляемые во время аудиторных занятий или дома по заданиям, без непосредственного участия преподавателя или под его руководством; она является доминирующей среди других видов учебной деятельности студентов и позволяет представить знания в качестве объекта собственной деятельности и превратить их в подлинное достояние самой личности [2, с. 7].

О.Л. Жук считает, что самостоятельная работа студентов представляет собой разнообразные виды индивидуальной деятельности обучающихся на аудиторных и внеаудиторных занятиях или в домашних условиях (библиотеке) по выполнению различных заданий под методическим руководством преподавателя, но без его непосредственного участия [3].

Управляемая самостоятельная работа студентов, утверждает И.А. Зимняя, – это целенаправленная, внутренне структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность [4, с. 335]. Исследователь подчеркивает необходимость организации такой работы не только и не столько преподавателем, сколько самим студентом.

Анализ вышеприведенных и других определений понятия «самостоятельная работа» позволяет нам вычленить основные признаки, характеризующие самостоятельную работу как организационную форму, существенно стимулирующую учебно-познавательную активность обучающихся. К ним можно отнести: наличие цели самостоятельной работы, наличие конкретного задания, четкое определение формы выражения результата самостоятельной работы, определение формы проверки результата самостоятельной работы; обязательность выполнения работы каждым студентом, получившим задание. Последний признак указывает на обязательное принятие цели студентом и наличие умений своими силами ее достигнуть.

Наличие всех указанных признаков в организации учебной деятельности дает основание утверждать, что студенты выполняют именно самостоятельную работу. Отсутствие хотя бы одного из них свидетельствует о том, что есть необходимые условия для выполнения самостоятельной работы, но они недостаточны для того, чтобы обеспечить активную деятельность каждого слушателя высшей школы. Например, если не указаны формы выражения результата (устно, письменно, практически), то уже одно это не ориентирует студента на обязательность выполнения задания.

Целью управляемой самостоятельной работы является целенаправленное обучение студентов основным навыкам и умениям для выполнения самостоятельной работы. Самостоятельная работа студентов в условиях вузовского обучения в обязательном порядке должна содержать два взаимодополняющих друг друга компонента:

- содержательно-логический (определение предмета деятельности, выделение цели деятельности, выбор средств и способов деятельности, определение средств самоконтроля);

- организационный, обусловленный педагогическими функциями самостоятельной работы (предъявление преподавателем устного или письменного задания, наблюдение за практическими действиями студентов и оказание им помощи, анализ результатов и коррекция ошибок).

Целенаправленная и управляемая, самостоятельная работа студентов является следствием правильно организованной учебной деятельности, которая не сводится только к выполнению заданий данных преподавателем, а предполагает самостоятельное ее расширение, углубление и продолжение в свободное время.

Основная функция самостоятельной работы состоит в том, чтобы обеспечить такую организацию учебно-познавательного процесса, которая обеспечивала бы высокий уровень активности, сознательности и самостоятельности обучающихся в процессе обучения, способствовала развитию их интеллектуальных и нравственных способностей, приобщала к творческой деятельности. Самостоятельные работы могут выполнять эту функцию, если содержание заданий и методический аппарат будут отвечать определенным требованиям.

Можно выделить три основных требования к содержательно-логической (внутренней) стороне самостоятельной работы: 1) содержание заданий должно строго соответствовать конкретным дидактическим целям обучения; 2) содержание и методический аппарат заданий должны обеспечивать учебно-познавательную деятельность всех степеней познавательной самостоятельности; 3) в работах должны использоваться все возможности для введения вариативных заданий, которые обеспечивают максимально успешное протекание самостоятельной работы каждого студента. При соблюдении данных требований к содержанию и методическому аппарату заданий, а также при выполнении дидактических условий ее организации она выступает как действенное средство активизации учебно-познавательной студентов.

Система заданий для самостоятельной работы студентов в вузе предусматривает постепенное усложнение и включает несколько уровней: репродуктивный, реконструктивный (частично-поисковый) и творческий. Проведенный в последние годы анализ и систематизация самостоятельной работы студентов позволили ученым, занимающимся данной проблемой выделить три основных вида такой работы:

– проработка материала изучаемой дисциплины (углубление и расширение материала лекций, работа с дополнительной литературой, ресурсами INTERNET подготовка к семинарским, практическим, лабораторным занятиям, контрольным работам, коллоквиумам и др.);

– выполнение предусмотренных учебным планом курсовых проектов, курсовых работ на заданную тему;

– выполнение заданий для подготовки к занятиям (составление конспекта требуемых разделов курса, написание текста реферата по заданной теме или обзор литературы, проведение исследования, составление обзора научной литературы по заданной теме, аналитическая обработка текста, составление тестов, подготовка к защите проекта и др.).

Включение исследовательского компонента в содержание самостоятельной работы студентов должно обеспечить реализацию компетентностного подхода, который является необходимым условием, обеспечения функциональной подготовленности будущего специалиста, развития у него способности творчески и самостоятельно выполнять свои профессиональные функции. Контроль и оценка качества выполненной самостоятельной работы может осуществляться по результатам

проведения контрольной работы или коллоквиума, выполнения теста, обсуждения рефератов, докладов, защиты учебных заданий, творческих работ, исследовательских проектов и др.

Заключение. Таким образом, как видно из всего вышесказанного, организация самостоятельной работы базируется на следующих дидактических принципах: проблемности, сознательности и творческой активности, доступности и систематичности, постепенности в нарастании трудностей, связи теории с практикой, дифференцированного подхода к обучению. В соответствии с данными принципами обучения, входящие в систему самостоятельные работы должны: 1) быть разнообразными по целям и содержанию; 2) предполагать учет индивидуальных особенностей обучающихся; 3) поддерживать и развивать познавательный интерес студентов; способствовать формированию у будущих специалистов потребности в самообразовании, в углублении и расширении своих знаний; 4) побуждать к поиску творческого решения учебных заданий; 5) развивать у студентов мотивы активной учебной деятельности, познавательный интерес и потребность в овладении знаниями; 6) формировать умения решать проблемные ситуации, анализировать и обобщать представленные данные, высказывать предположение (выдвигать гипотезу), обосновывать собственную точку зрения.

Однако, как показывает практика, можно готовить блестящие задания для самостоятельной работы, учитывающие все вышеназванные требования и дидактические принципы, но провести ее успешно оказывается затруднительным. Чаще всего это происходит из-за несоблюдения условий, при которых возможно организовать и обеспечить успешное протекание самостоятельной работы студентов. Можно выделить три таких условия: во-первых, цель самостоятельной работы должна быть осознана и принята каждым студентом выполняющим работу; во-вторых, самостоятельная работа будет проходить более эффективно, если студенты подготовлены к ее выполнению, то есть, имеют определенный запас знаний, владеют способами самостоятельного их добывания и приложения к конкретной деятельности; в-третьих, при выполнении управляемой самостоятельной работы должны быть созданы такие условия, при которых обеспечивалась бы активная роль самих студентов в самостоятельном получении знания и применении их на практике.

Кроме того, согласно Положению о самостоятельной работе (Приказ Министерства образования Республики Беларусь 25.05.2013 г. № 405), управляемая самостоятельная работа, как важная составная часть учебного процесса, должна обеспечиваться мотивацией, доступностью и качеством научно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса, сопровождаться эффективной системой контроля и способствовать усилению практической направленности обучения.

Список цитированных источников

1. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь / Под общ. ред. Г.М. Коджаспировой. – М.: «Академия», 2001. – 312 с.
2. Цыркун, И.И. Генеративное обучение педагогике: программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов / И.И. Цыркун, Л.А. Козинец, В.Н. Пунчик. – Минск: Жасскон, 2005. – 192 с.
3. Педагогические основы самостоятельной работы студентов / Под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск: РИВШ, 2005. – 112 с.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.

INDEPENDENT WORK AS A METHOD OF ACTIVATING THE EDUCATIONAL AND COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

Zaitseva Irina – senior teacher of the department of pedagogics, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, irina.zaitseva08@gmail.com

Keywords: independent work, managed independent work, educational and cognitive activity, the principle of activity, stimulation, higher school, educational motivation, control.

In this article independent work of students, including self-directed work is considered as a special kind of educational activity of students in the process of mastering educational programs, carried out independently outside the classroom using various teaching methods. The priority is given to the active-practicing model of learning, in which learning prevails over teaching. Characteristics of independent work as a means of activating students' educational and cognitive activity are given. Its main components and characteristics are determined. The requirements to the content-logical and methodical aspects of the organization are formulated. The types of tasks for independent work of students and forms of control are presented. The main principles and conditions for the effective organization of managed independent work in the university are described.

И. Т. Зайцева,

старший преподаватель кафедры педагогики, учреждение
образования «Гомельский государственный университет имени
Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь,
irina.zaitseva08@gmail.com

ФАКТОРЫ И ПРИЧИНЫ ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: трудновоспитуемость, степень трудновоспитуемости, младший школьный возраст, педагогическая запущенность, социальная запущенность, девиантное поведение, социализация, самооценка.

В данной статье на основе анализа психолого-педагогической литературы показывается, что трудновоспитуемость несовершеннолетних является достаточно серьезной педагогической и социальной проблемой. Путем сопоставления понятия «трудновоспитуемость» с понятиями «педагогическая запущенность», «социальная запущенность», «девиантное поведение», «асоциальное поведение» и др., с позиции современной педагогической науки, уточняются его отличительные особенности и сущностные характеристики. Подробно рассматриваются факторы и причины трудновоспитуемости детей младшего школьного возраста, дается характеристика степеней трудновоспитуемости. Описываются последствия трудновоспитуемости и особенности ее проявления у учащихся младшего школьного возраста. Показываются психологические механизмы трудновоспитуемости, и обосновывается необходимость ее психолого-педагогической и социально-педагогической коррекции в младшем школьном возрасте.

Введение. Проблема трудновоспитуемости несовершеннолетних приобретает в настоящее время все большую актуальность, поскольку является одной из самых распространенных девиаций развития детей и подростков, связанных с особенностями ситуации их личностного формирования и обусловленных психологическими и педагогическими причинами.

Атмосфера современного школьного обучения складывается из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляющих новые, усложненные требования к психической конституции, интеллектуальным возможностям ребенка и к его личности.

Эта ситуация усложняется преобладанием авторитаризма в воспитательно-образовательной среде, её противоречивостью, нестабильностью, малой динамичностью по отношению к ребенку, а также слабой активностью детей во взаимодействии со средой. В этих условиях нарушаются процессы идентификации и персонализации личности. С одной стороны, ребенок не может стать «таким, как все» (в силу специфики его индивидуально-личных особенностей). С другой, все его попытки проявить себя оказываются социально не одобряемыми, что выражается в особенностях самосознания трудновоспитуемого ребенка (неразвитость Я-концепции, неадекватная самооценка и уровень притязаний, невладение навыками рефлексии). Это проявляется в определенной психологической позиции его личности, характеризующейся неразвитостью параметров субъекта самосознания, общения, деятельности, труднообучаемостью, отклонениями в поведении.

Трудновоспитуемость всегда связана с наличием отклонений в поведении ребенка, диапазон которых достаточно широк – от пассивного сопротивления требованиям воспитателя до правонарушений. Поэтому к категории трудновоспитуемых зачастую относят и несовершеннолетних правонарушителей, и воспитанников спецшкол, не нарушавших закон, и детей, состоящих на учете по делам несовершеннолетних, и обычных учащихся, воспитание которых вызывает у учителей трудности. В свою очередь, различные формы отклоняющегося поведения являются следствием недостаточного усвоения индивидом положительного социального опыта. Поэтому трудновоспитуемость сопровождается невосприимчивостью субъекта к положительному социальному опыту, что существенно осложняет и затрудняет процесс его социализации.

Проблема трудновоспитуемости несовершеннолетних, таким образом, является достаточно серьезной психолого-педагогической и социальной проблемой. Она требует специального исследования и комплексного решения, включающего в себя: подбор диагностического инструментария для выявления факта трудновоспитуемости и ее степени; определение эффективных форм и методов ее преодоления; разработку соответствующей коррекционно-развивающей программы. На наш взгляд, реализация всех этих практических мероприятий будет более успешной, если предварительно будет осуществлено теоретическое исследование, связанное с раскрытием сущности понятия «трудновоспитуемость», установлением причин и факторов трудновоспитуемости младших школьников, описанием степеней трудновоспитуемости, определением последствий и особенностей проявления трудновоспитуемости в младшем школьном возрасте.

Основная часть. Анализ научной литературы показывает, что в настоящее время в отечественной психолого-педагогической науке отсутствует общепринятый термин, который единообразно обозначал бы человеческую деятельность несоответствующую установленным

социальным нормам. Детей, чье воспитание вызывает особые трудности, различные авторы называют по-разному: «педагогически запущенными», «социально запущенными», «социально незащищенными», с «отклоняющимся поведением», «трудновоспитуемыми», «дезадаптированными», «социально заброшенными», с «девиантным поведением», с «делинквентным поведением», с «асоциальным поведением», с «антисоциальным поведением» и с «социальной патологией» и т.п. С позиции современной социальной педагогики науки, выше перечисленные дети определяются как «трудные» [1].

Опираясь на понятия «трудновоспитуемость», «педагогическая запущенность» и рассматривая связь между ними, одни исследователи утверждают, что в процессе деформации личности трудновоспитуемость предшествует педагогической запущенности, другие, что педагогическая запущенность предшествует трудновоспитуемости. К примеру, Исследователь Н.Ю. Максимова утверждает, что понятия «трудновоспитуемость», «педагогическая запущенность», «социальная запущенность», «асоциальные отклонения» в нравственном развитии по существу отражают особенности одного и того же явления, но с различных сторон [2].

Педагог Р.В. Овчарова считает, что трудновоспитуемость – это состояние личности ребенка, которое обусловлено теми социально-педагогическими условиями, в которых развивается ребенок [3]. По мнению исследователя, трудновоспитуемость младших школьников обусловлена, прежде всего, недостатками воспитательно-образовательной работы, следствием которых является несформированность ребенка как субъекта учебно-познавательной, игровой и других видов деятельности. Ее проявлением является труднообучаемость, т.е. слабо выраженная индивидуальность субъекта в учебно-познавательном процессе. Трудновоспитуемость, пишет Р.В. Овчарова, – это «состояние, противоположное развитости, образованности (обученности); отсутствие необходимого запаса знаний, слабое владение способами и приемами их приобретения и неразвитость учебно-познавательных мотивов» [4, с. 161].

Т.И. Шульга отмечает, что трудновоспитуемые учащиеся не только имеют хроническую запущенность по предметам обучения и оказывают сопротивление педагогическим воздействиям, но и социально не сориентированы: у них не сформированы полезные умения и навыки, сужена сфера интересов. Такие учащиеся характеризуются глубоким отчуждением от семьи и школы, их формирование и социальное развитие идет в основном под влиянием асоциальных, криминогенных групп, усвоение групповых норм и ценностей которых приводит к деформации сознания, ценностных ориентаций и социальных установок [5].

А.В. Мудрик подразделяет причины трудновоспитуемости на внешние и внутренние. Внешними причинами трудновоспитуемости в детском возрасте, по мнению ученого, являются дефекты семейного

воспитания, на которое наслаиваются недостатки и просчеты в воспитательно-образовательной работе в детском саду и школе, в частности дегуманизация педагогического процесса и семейного воспитания. Внутренними причинами могут быть индивидуальные психофизиологические и личностные особенности ребенка, генотип, состояние здоровья, доминирующие психоэмоциональные состояния, внутренняя позиция, уровень активности во взаимодействии с окружающими [6].

По мнению И.В. Невского, причинами трудновоспитуемости в младшем школьном возрасте являются: кризисные периоды развития; характерологические и личностные особенности детей (упрямство, безответственность, несговорчивость, честолюбие, тщеславие, своеволие, непослушание); педагогическая запущенность (невоспитанность, неприлежность, неисполнительность, недобросовестность, неорганизованность, лень); состояние здоровья; устойчивый психологический дискомфорт как следствие систематических неудач в учении и связанных с ними неприятностей в школе и дома [7].

Все эти факторы и обстоятельства могут выступать самостоятельно и в сочетании друг с другом. Трудновоспитуемость в этом случае проявляется по-разному: в виде невосприимчивости к воспитательным воздействиям, открытого или демонстративного сопротивления им либо просто в низкой эффективности, безрезультатности воспитательной работы. В таких случаях говорят, что ребенок не поддается воспитательным воздействиям, сопротивляется им; или что воспитательная работа с ним трудна, неэффективна, не приносит ожидаемых результатов, он трудный, трудновоспитуемый.

Сопротивление воспитательным действиям, как одно из проявлений трудновоспитуемости, может быть вызвано и другими причинами: педагогической бестактностью, грубостью, нечуткостью родителей и педагогов; непосильностью, противоречивостью и несправедливостью их требований; неблагополучием или конфликтностью взаимоотношений родителей между собой, между родителями и детьми; неблагоприятными условиями жизни, конфликтными взаимоотношениями между ребенком и учителями, коллективом класса и т. д. В этом случае трудновоспитуемость может носить временный, ситуативный характер. С устранением неблагоприятных условий она исчезает сама по себе, и ребенок выравнивается.

И.В. Невский к числу важнейших факторов трудновоспитуемости детей младшего школьного возраста относит семейное неблагополучие. Он выделяет три группы причин неблагополучия в семье, негативно воздействующих на ребенка и приводящих к трудновоспитуемости: 1) кризисные явления в социально-экономической сфере, которые непосредственно влияют на семью и снижают ее воспитательный потенциал; 2) причины психолого-педагогического свойства, связанные с

внутри семейными отношениями и воспитанием детей в семье; 3) причины биологического характера (физически или психически больные родители, дурная наследственность у детей, наличие в семье детей с недостатками развития или детей-инвалидов) [7].

Особенности трудновоспитуемости младших школьников связаны с возрастными особенностями их развития и формирования. Переход от дошкольного детства к школьной жизни – один из переломных моментов в психическом развитии человека. Ведущая деятельность дошкольника – игра. Переступив порог школы, ребенок должен перейти к новому виду деятельности – учению. Именно учебная деятельность должна быть теперь ведущей для ребенка. Но эта деятельность предъявляет принципиально новые требования к нему по сравнению с игровой.

Включение в учебную деятельность связано с новым типом отношений ребенка, как в семье, так и в школе. Дома, с одной стороны, к его жизни, его занятиям более уважительное отношение, чем к дошкольным играм. Одновременно к нему предъявляются более строгие требования. В школе главное лицо – это учитель. От него исходят все основные требования. Отношения с учителем совсем не похожи на отношения с родителями и с воспитателем детского сада. Первое время учитель для ребенка – чужой человек, и младший школьник невольно испытывает страх перед ним. Отношения с другими учениками тоже вначале не так просты: нет знакомых детей, нет друзей, с которыми ребенок привык общаться. Не все дети легко проходят период адаптации к школьной жизни. Некоторые первоклассники чувствуют себя скованно; другие – наоборот, бывают трудно управляемы.

Таким образом, ребенок находится под влиянием окружающей среды все время своего существования. Причем эта среда носит не столько природный, биологический характер, сколько социальный, и от этих социальных параметров, в том числе и воспитательных, складывается его успешность, либо неспешность в современном становлении его, как личности. Дети приобретают «неприглядный» социальный облик и становятся трудновоспитуемыми не потому, что они такими рождаются, а под воздействием различных, главным образом, не зависящих от них факторов. Среди этих факторов В.Г. Степанов выделяет следующие основные группы:

- медико-биологические (состояние здоровья, наследственные и врожденные свойства, нарушения в психическом и физическом развитии, травмы внутриутробного развития и т.д.);

- социально-экономические (материальные проблемы семьи, неблагоприятный психологический климат в семье, аморальный образ жизни родителей, неприспособленность к жизни в обществе и т.д.);

- психологические (неприятие себя, невротические реакции, эмоциональная неустойчивость, трудности общения, взаимодействия со сверстниками и взрослыми и т.д.);

– педагогические (несоответствие содержания программ образовательного учреждения и условий обучения детей их психофизиологическим особенностям, темпа психического развития и обучения детей; отсутствие интереса к учению, закрытость для положительного опыта, несоответствие образу школьника и т.д.) [8].

При определении степени трудновоспитуемости детей исследователи рекомендуют ориентироваться на следующие критерии: характер динамики трудновоспитуемости; выраженность признаков трудновоспитуемости (неразвитость социально-коммуникативных качеств); низкая способность к социальной рефлексии; трудности в овладении социальными ролями; общая необразованность (необученность, неразвитость); уровень средовой адаптации (семья, школа, детский сад, неформальная группа сверстников) и уровень овладения социально значимой деятельностью (ролевая игра, учение).

Степени трудновоспитуемости в психолого-педагогической литературе подразделяются на латентную, начальную и выраженную [9].

Латентная (легкая) степень трудновоспитуемости характеризуется количественной динамикой, незначительными, трудно отличающимися от возрастных проявлений (кризисов) отклонениями в социальном и нравственном развитии ребенка. В нем как личности преобладают положительные свойства; отрицательные качества однородны по своему составу, так как вызываются влиянием какого-то одного доминирующего отрицательного фактора, чаще всего семейного; степень проявления признаков трудновоспитуемости слабая и средняя, характер проявления эпизодический ситуативный. Ребенок хорошо чувствует себя в семье и пытается адаптироваться в группе сверстников. Отношение к учению невыраженное, обнаруживаются первые симптомы неуспешности из-за начинающего проявляться отставания в развитии психических процессов, отсутствия соответствующего возрасту уровня знаний, умений и навыков, недостатка социального опыта.

Начальная (средняя) степень – это углубление отклонений в социальном и нравственном развитии ребенка.

Выраженная степень трудновоспитуемости – количественная динамика переходит в качественную. Положительные свойства личности, не подкрепляемые в процессе совместной деятельности и общения со взрослыми и сверстниками, теряют свою глубину, проявляются все слабее. Признаки трудновоспитуемости, демонстрируемые как внешние симптомы поведения, наоборот, приобретают более зримый характер. Отношение к учебной деятельности равнодушное. Явно обнаруживается несостоятельность ребенка в качестве субъекта деятельности, в силу которой он постепенно вытесняется из формальных детских общностей. Ухудшаются его отношения в семье. Личность трудновоспитуемого младшего школьника характеризуется неразвитостью свойств субъекта общения, деятельности и самосознания и

соответствующей им неадекватной активностью во взаимодействии с окружением. Субъективно эти особенности личности переживаются трудновоспитуемым ребенком как особый образ-Я и выражаются в неадекватной самооценке и неудовлетворенности.

С.А. Беличев отмечает, что трудновоспитуемые младшие школьники, как правило, характеризуются неадекватной самооценкой – либо завышенной, либо заниженной. Они менее социально приспособлены, отличаются недоверчивостью, чрезмерной обидчивостью, слабой интуицией в межличностных отношениях, в их поведении часто наблюдаются негативизм, упрямство, эгоцентризм. Трудновоспитуемые дети выполняют предложенные учителем задания, используя лишь конкретно-ситуационные признаки, примитивно подходят к решению своих проблем. У них плохое внимание, быстрая утомляемость. Они остро реагируют на неудачи, не уверены в себе, отличаются неустойчивым настроением, трудно адаптируются к новым условиям [1].

В отношении со взрослыми младшие школьники чувствительны к угрозе, застенчивы, робки. Они легко выводятся из состояния равновесия, полны предчувствия неудач, часто имеют пониженное настроение, зато отмечается избыток побуждений, которые находят разрядку в практической деятельности. Трудновоспитуемый ребенок пытается компенсировать свое положение агрессивностью, склонностью к рискованным поступкам с целью привлечь к себе внимание. Однако неудовлетворенность его основных потребностей быть личностью (для младших школьников – это потребность быть хорошим учеником) и быть принятым (быть сильным, здоровым и красивым) оказывает на него разрушающее влияние.

Младшие школьники излишне чувствительны к отношению окружающих, причем отношение взрослых к себе они связывают в первую очередь оценивающей деятельностью учителя («плохой ученик», «плохая успеваемость», «неумный», «слабо учится» и др.). Ребенок ощущает себя неумным, плохим учеником, непринятым, нелюбимым окружающими. Эти ощущения повышают тревожность детей, делают их социально робкими, снижают их уровень притязаний на успех.

По мнению, И.В. Дубровиной у трудновоспитуемых младших школьников просматриваются тенденции непонимания со стороны окружающих, неудовлетворенной потребности в признании, трудностей общения, противоречивого отношения к себе и окружающим. При этом у ребенка возникают негативные эмоциональные состояния: общая психическая напряженность, эмоциональная нестабильность, эмоциональная расторможенность или заторможенность. Такой ребенок безуспешно пытается различными неадекватными способами добиться социального признания, а в результате оказывается отверженным. Он характеризуется постоянным чувством вины, возникающим в силу школьной неуспешности и неадекватной самооценки. У этих детей часто

возникает противоречие между нереальным уровнем притязаний и недоверием к себе, своим возможностям в учении, которое распространяется и на отношении ребенка к окружающим [10].

Заключение. Таким образом, трудновоспитуемость младших школьников понимается как проявление отрицательного в развитии и поведении детей. При определении факторов и причин трудновоспитуемости, одни исследователи делают акцент на природной обусловленности трудновоспитуемости, ее наследственности; другие считают, что она является порождением неблагоприятных социальных факторов, длительностью их воздействия (неблагоприятная семья, окружение); третьи же ее рассматривают как объединение и природных, и социальных факторов.

Ребенок в процессе своего развития и личностного формирования проходит через три стабильные воспитательные среды: семью, детский сад и школу. И каждая среда создает массу социально-педагогических ситуаций для его развития, которые по-разному отражаются на результатах последнего. Трудновоспитуемость детей младшего школьного возраста возникает там, где не создаются условия для полноценной социализации и индивидуализации личности ребенка. В младшем школьном возрасте результатом трудновоспитуемости являются, прежде всего, отклонения в поведении и учебной мотивации.

Можно сказать, что трудновоспитуемость есть длительное неблагоприятное для развития личности состояние ребенка, связанное с недостаточным, противоречивым или негативным воздействием на него социальной среды (внешние обстоятельства) и преломляющимся через внутренние условия. Трудновоспитуемость берет начало в раннем детстве примерно с трехлетнего возраста, т.е. совпадает с началом развития самосознания ребенка, его правилосообразного поведения и нормативной деятельности. При неблагоприятной ситуации развития признаки и проявления запущенности накапливаются и переходят в качественное образование – симптомо-комплексы. Проявляются они сначала в поведении ребенка, не затрагивая его личность, находящуюся в стадии становления (дошкольное детство). В дальнейшем запущенность распространяется на личностный уровень и характеризуется уже как трудновоспитуемость.

Психологическим механизмом трудновоспитуемости детей является гиперобособление, которое выражается в усилении позиции «не такой, как все», возникновении психологической незащищенности ребенка и связанных с ней защитных форм поведения, прежде всего агрессивных. Коррекция же трудновоспитуемости младших школьников возможна только при объединении усилий, распределении функций, координации воздействий семьи, школы и других социальных институтов воспитания для создания гуманизированной, комфортной, безопасной и педагогически организованной семьи. Посредниками в этом

взаимодействии выступают социальный педагог и психолог, которые должны проводить комплексную работу по коррекции трудновоспитуемости.

Список цитированных источников

1. Беличев, С.А. Социальная профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних как комплекс охранно-защитных мер / С.А. Беличев, В.М. Фокин. – М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 2003. – 62 с.
2. Белкин, А.С. Воспитание дисциплинированности, предупреждение педагогической запущенности: сборник научных трудов / А.С. Белкин. – М.: Академия, 1991. – 156 с.
3. Овчарова, Р.В. Взаимодействие семьи, детского сада и школы в предупреждении и преодолении педагогически запущенных детей / Р.В. Овчарова. – Архангельск: ВЛАДОС, 1995. – 301 с.
4. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М.: Политиздат, 1996. – 201 с.
5. Шульга, Т.И. Психологические основы работы с детьми группы риска в учреждениях социальной поддержки и помощи / Т.И. Шульга. – М.: Академия, 1997. – 56 с.
6. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. – 148 с.
7. Невский, И.В. Ранняя диагностика и профилактика педагогически запущенных детей / И.В. Невский. – Курган: Союз, 1985. – 97 с.
8. Степанов, В.Г. Психология трудных школьников / В.Г. Степанов. – М.: Педагогика, 1998. – 188 с.
9. Кривцова, С.А. Тренинг: навыки конструктивного взаимодействия с подростками / С.А. Кривцова. – М.: Генезис, 1997. – 198 с.
10. Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И. В. Дубровиной. – М.: Академия, 1999. – 160 с.

FACTORS AND REASONS FOR THE DIFFICULTY OF THE EDUCATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

Zaitseva Irina – senior teacher of the department of pedagogics, educational establishment «FranciskSkorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, irina.zaitseva08@gmail.com

Keywords: upbringing difficulty, degree of upbringing difficulty, junior school age, pedagogical neglect, social neglect, deviant behavior, socialization, self-esteem, psychological and pedagogical correction, mechanism of upbringing difficulty

This research is based on the analysis of psycho-pedagogical literature, it shows that the upbringing difficulty of minors is a very serious pedagogical and social problem. By comparing the concept of "upbringing difficulty" with the concepts of "pedagogical neglect", "social neglect", "deviant behavior", "antisocial behavior", etc., from the perspective of modern psycho-pedagogical science, its distinctive features and essential characteristics are specified. The factors and reasons for the difficulty of education of children of primary school age are considered in detail, with a characteristics of difficulty degrees. The paper also describes consequences of upbringing difficulty and the peculiarities of its manifestation in pupils of primary school age. Showing psychological mechanisms of upbringing difficulty, the necessity of its psychological-pedagogical and social-pedagogical correction at the younger school age is substantiated

УДК 378.147:159.9:005.963.1:159.954.4-057.875

Н. Н. Зенько,

аспирант кафедры педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, Zenko_N@inbox.ru.

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ТРЕНИНГА»

Ключевые слова: креативность, творчество, творческая самореализация, студент, групповой тренинг, тренинг креативности.

Статья посвящена актуальной проблеме развития креативности студентов. Рассматриваются различные подходы к пониманию сущности креативности и его связи с творчеством, уточняется содержание данного понятия, подчеркивается влияние креативности на творческую самореализацию студентов. Показаны роль и возможности тренинговых занятий в развитии данной характеристики личности. Обоснованы педагогические условия развития креативности при изучении курса «Теория и методика тренинга».

Введение. В условиях современного неустойчивого полиинформационного мира общество предъявляет повышенные требования к уровню развития личности будущего специалиста. Эти требования в большинстве своем касаются не количества усвоенных знаний и умений, а способности и готовности самостоятельно и оригинально

выстраивать индивидуальную стратегию самореализации с учетом социальных потребностей и личностных особенностей. Креативность студента становится тем качеством, которое обеспечивает возможность адаптироваться к быстро меняющимся условиям окружающей действительности, является залогом успеха в профессиональной деятельности, выступает важным фактором личностного роста и характеристикой творческой самореализации. Различные взгляды на природу и сущность креативности отражены в трудах отечественных и зарубежных ученых (Дж. Гилфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Торренс, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Я.А. Пономарев).

Развитие креативности студента зависит от того, в какой среде он развивается и формируется, и насколько эта среда поддерживает и развивает его творческую индивидуальность. В студенческом возрасте огромная роль в становлении личностных свойств и качеств принадлежит образовательному пространству университета. Психологический тренинг – это особая специально организованная интерактивная творческая среда, основанная на субъект-субъектном взаимодействии, которое дает возможность осознать и актуализировать внутренние ресурсы и способности. Главной *целью теоретического исследования* является определение психолого-педагогических условий развития креативности студентов в рамках изучения дисциплины «Теория и методика тренинга».

Основная часть. Необходимость подготовки студентов к проявлению креативности объясняется потребностью общества в специалистах с сформированной потребностью и умением самостоятельно и творчески мыслить, развитой способностью находить оптимальные решения при неопределенности условий и многовариантности ответов. Креативность как научная категория входит в понятийный аппарат различных наук. Накопленный к сегодняшнему дню богатейший материал дает возможность выделить некоторые подходы к пониманию сущности данного феномена.

В русле первого направления изучение креативности касается ее *связи с когнитивными процессами*. В рамках данного подхода учеными разрабатывался вопрос о соотносительности креативности с уровнем развития интеллекта как проблемы взаимосвязи применения уже известных знаний с созданием нового. Второе направление связано с изучением *личностных особенностей* творчески проявляющих себя людей. Его представители считают, что личность обладает определенными креативогенными чертами, порождающими креативное поведение, независимо от уровня интеллектуального развития. В связи с этим, креативность является *сложным интегративным психическим образованием*, которое складывается из сочетания комплекса свойств личности. Так, Д.Б. Богоявленская определяет креативность как «глубинное личностное свойство, которое выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом» [1, с. 106].

Автор подчеркивает, что креативность является общей особенностью личности и влияет на творческую продуктивность независимо от сферы проявления активности личности.

Обобщая сказанное, следует подчеркнуть, что в определении сущности креативности акцент делается на: а) *продукты*, создаваемые благодаря ей: креативность как способность порождать нечто новое и оригинальное; б) *процессы*: креативность как разновидность творческого мышления, высокоразвитое воображение; в) *личностные качества и особенности*: креативность как открытость новому опыту, динамичность, оригинальность, самобытность личности; г) *внешние условия*: креативность как способность продуктивно действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, где отсутствуют заранее известные алгоритмы.

Слово креативность этимологически происходит от английского «creative» – творческий, созидательный и латинского «creatio» – созидание, сотворение. Поэтому в научной литературе термин «креативность» часто отождествляют с понятием «творчество», «творческие способности», «творческость». Связь и дифференциация данных терминов требует серьезного осмысления. Не останавливаясь на детальном анализе, укажем значимые для нашего исследования положения. Для этого приведем определения креативности и творчества.

В научных исследованиях *креативность* обычно трактуется как «способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления» [2, с. 156]; «творческие способности человека, проявляющиеся в разных сферах деятельности и характеризующие его личность» [3, с. 317]. *Творчество* характеризуется как «создание новых по замыслу культурных или материальных ценностей» [4, с. 791]; «деятельность, создающая нечто новое, оригинальное», что входит в историю развития общества и самого творца [5, с. 478]. Наиболее полное и развернутое определение творчества дает академик В.И. Андреев: «один из видов человеческой деятельности, направленный на разрешение противоречия – решения творческой задачи, для которой необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результат которой обладает новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, прогрессивностью» [6, с. 487].

Творчество является высшей формой человеческой деятельности, в результате которой создаются новые ценности, происходит воплощение содержания продукта творческой активности в явления культуры. Оно значительно шире креативности, поскольку вовлекает в себя целостную личность. Новизна, так присущая творчеству, затрагивает и субъективный мир личности (интеллектуальная сфера, эмоции, чувства, свойства и качества формирующейся личности), и объективную реальность через преобразование окружающей действительности, создание продуктов

труда. Другими словами, в творчестве реализуется не только креативность, но и возможность изменения самой деятельности под влиянием внешних условий. Из сказанного следует, что креативность выступает мотивационно-потребностной основой творчества, ее субъективной детерминантой, а творчество – процессом и результатом воплощения креативности.

В определении креативности подчеркивается, что она связана со способностью получать определенный новый результат, который может быть как позитивным, так и негативным. Р.А. Зобов и В.Н. Келасьев считают, что новое, которое разрушает общество или самого человека, не является продуктом творчества – это «следствие проявления человеческой креативности» [7, с. 187]. Таким образом, творчество сочетает в себе креативность, т.е. свободную игру творческих сил субъекта, и положительную значимость достигнутых новых результатов, т.е. включенность в социальные структуры.

Таким образом, мы определяем креативность как интегративное личностное качество, которое определяет способность человека к творчеству и проявляется в различных сферах деятельности. В рамках нашего исследования мы исходим из понимания креативности как неотъемлемой характеристики профессионального роста и творческой самореализации студентов. *Фактически креативность основана на способности человека быть участником, творческим субъектом процессов саморазвития и самореализации через создание условий для всестороннего проявления и реализации своих возможностей.*

Креативности как личностное свойство, характеризуется относительным постоянством и способностью проявиться в любой момент в различных ситуациях. Вместе с тем оно является развиваемым и формируется под влиянием различных факторов, которые могут быть стихийными и оказывают несистематическое влияние или же стабильными, т.е. специально организованными. Если средовые условия, в том числе педагогические, не требуют от человека творчества в деятельности, то креативность не будет развиваться. Развитие креативности в процессе обучения в вузе осуществляется двумя путями: в процессе учебных занятий и во внеучебной деятельности, которая организуется по принципу добровольности и индивидуальных интересов студентов. Необходимость формирования креативности в контексте проблем самореализации определяется тем, что многие студенты, сталкиваясь с проблемной ситуацией в жизни, остаются пассивными при ее решении, стесняются раскрыть свои ценностные жизненные позиции, затрудняются в применении своих знаний и умений.

Продуктивному решению этих задач способствовал специально разработанный курс «Теория и методика тренинга». Главная идея курса просматривается в контексте изменения акцентов в подготовке современного студента: развитие профессиональной мобильности

будущего педагога, способного не только к саморазвитию значимых качеств, но и к творческому претворению их в разнообразной социальной деятельности. В связи с этим, разработанная программа обладает интегрированным характером и направлена на достижение двух главных *целей*: во-первых, обеспечение теоретической подготовки по вопросам организации проведения социально-психологического тренинга и формирование практических основ его реализации; во-вторых, семинарские и лабораторные занятия построены с опорой на осознание и максимальное раскрытие творческого потенциала, содействие творческой самореализации студентов средствами тренинга.

Пространство тренинга создает необходимые условия для самопознания и саморазвития студентов, актуализации творческих ресурсов, что в совокупности обеспечит их творческую самореализацию. Тренинг как совокупность специально организованных форм общения и обучения имеет ряд преимуществ. *Первое* состоит в групповом характере его организации. Тренинг, отражающий общество в миниатюре, способствует осуществлению осознанного выбора направления личностного развития. Обучение в тренинге носит творческий характер, т. к. студенту не задают определенный стереотип, а предлагают самому найти наилучший способ решения проблемы, который отвечает его ценностным ориентациям. *Второе* выражается в высокой эффективности использования времени для самопознания, самоанализа и саморазвития. Групповой опыт противодействует межличностному, помогает решению собственной проблемы. Выявление общего «поля проблем» уже на первом занятии убеждает студента в том, что его проблема не только не уникальна, но достаточно типична, что многие из присутствующих имеют аналогичную. Это совпадение проблем уже само по себе выступает мощным положительным фактором. *Третье* состоит в том, что в тренинге можно экспериментировать с различными стилями отношений, идентифицировать себя с другими, сыграть роль другого человека (педагога, ученика, родителя, зрителя и т.д.). Если в реальной жизни подобное экспериментирование всегда связано с риском непонимания или неприятия, то тренинг – это особый «психологический полигон», где можно попробовать вести себя иначе, «примерить» новые модели поведения, научиться по-новому относиться к себе и к людям.

Существует множество подходов и оснований для классификации тренингов. К наиболее распространенным относят: типовой социально-психологический тренинг; коммуникативный тренинг; тренинг сензитивности; тренинг уверенности в себе; тренинг креативности; тренинг социальных и жизненных умений; марафонские группы. Каждый из них реализует свои специфические цели. Реализации задач развития креативности наиболее продуктивно будет способствовать тренинг креативности. Однако, учитывая особенности и преимущества тренингового взаимодействия как такового, можно утверждать, что

креативность, как важнейшая характеристика личности, будет успешно развиваться и функционировать в рамках любого вида тренинга при соблюдении определенных условий. В педагогической науке под условиями понимаются факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит успешность функционирования педагогической системы. Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых мер, способствующих успешности развития креативности. Анализ литературы, собственный опыт практической деятельности позволил нам выделить общие условия развития креативности в тренинге.

1. *Применение интерактивных методов, активизирующих творческую активность студентов, творческий характер взаимодействия.* Традиционные формы и методы обучения нередко ставят студентов в позицию исполнителя, что в свою очередь препятствует развитию креативности. Тренинг как форма работы сам по себе обязывает к постоянному поиску методов активного взаимодействия. Дискуссии, экспериментирование и моделирование, метод мозгового штурма, элементы арттерапии, игры, кейс-методы, метод «портфолио» – это далеко не полный перечень методов, активизирующих социальную и творческую активность студентов.

2. *Гуманизация тренингового взаимодействия: создание доброжелательной, творческой атмосферы, организация индивидуальной ситуации успеха, содействие творческому самовыражению и самореализации.* Проявление креативности у каждого студента имеет свою степень выраженности. Несмотря на то, что задатки креативности присущи каждому, они смогут получить свое развитие только в том случае, если человек будет находиться в комфортных и удобных для него условиях.

3. *Рефлексивная самоорганизация творческой деятельности.* Не отрицая значимости когнитивной стороны, мы обращаем внимание на то, что рост и развитие креативности студента представляет собой его индивидуальное своеобразие, формирующееся в процессе его собственной творческой самодетельности. Личностная позиция студентов к совершенствованию своего творческого потенциала, установка на осмысление и анализ процесса и результата своей деятельности, понимание своих достоинств ведет к сознательному и целенаправленному управлению своей деятельностью. Рефлексия, в данном случае, становится обязательным компонентом перспектив и путей дальнейшего саморазвития.

Заключение. Таким образом, креативность является сложным и многогранным предметом научного исследования. В современных условиях она стала не особенностью одаренных или избранных, а обязательным компонентом личностного становления и саморазвития каждого человека. Огромным потенциалом в развитии креативности студентов обладает

учебно-воспитательный процесс. Повышению эффективности развития креативности студентов при изучении дисциплины «Теория и методика тренинга» способствует ряд условий: применение интерактивных методов, творческий характер взаимодействия; гуманизация тренингового взаимодействия; рефлексивная самоорганизация творческой деятельности.

Список цитированных источников

1. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 1983. – 342 с.
2. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
3. Психологический словарь / под общ. науч. ред. П. С. Гуревича. – М.: ОЛМА ПРЕСС, 2007. – 800 с.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.
6. Андреев, В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
7. Зобов, Р. А. Человекознание: самореализация человека / Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев. – СПб.: Изд-во СПУ, 2008. – 459 с.

THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF STUDENTS WHEN STUDYING DISCIPLINE «THE THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING»

Zenko Nadezhda – postgraduate student of the department of education, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, Zenko_N@inbox.ru

Key words: creativity, creativity, creative self-realization, student, group training, creativity training.

The article is devoted to the actual problem of students creativity development. Different approaches to understanding the essence of creativity and its connection with creativity are considered, the content of this concept is

specified, the influence of creativity on the creative self-realization of students is emphasized. The role and possibilities of training sessions in the development of this personality characteristic are shown. The pedagogical conditions of development of creativity in the study of the course "Theory and methodology of training".

УДК 378.091:316.72

Ф. В. Кадол,

д-р.пед.н., профессор кафедры педагогики, учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»,
Гомель, Республика Беларусь

ПРЕВЕНЦИЯ АГРЕССИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ЧЕСТИ И ЛИЧНОГО ДОСТОИНСТВА

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, честь и достоинство личности обучающегося, воспитание, развитие, моральный выбор, сознание, воля, чувства.

В статье показана взаимосвязь развития чувства чести и личного достоинства и процесса преодоления агрессии обучающихся. Агрессия характеризуется как защитная реакция и следствие появления непреодолимых трудностей в учебе и системе межличностных отношений. Развитие у агрессивных школьников чувства чести и личного достоинства способствует гармонизации поведения растущего человека.

Введение. Агрессия по отношению к окружающим выступает как защитная реакция на возросшее напряжение и стремление через агрессивные действия снять его. Во внутреннем плане, «срываясь на других», субъект компенсирует появившуюся неуверенность в себе, своих умственных или физических достижениях.

С этой точки зрения принципиально важной является специальная, преднамеренно организуемая воспитательная работа по развитию положительных переживаний обучающихся, противоположных негативным эмоциям, связанных с неудачами в учебе и жизни. Причем важно актуализировать и сделать востребованным интеллектуально-творческий потенциал самих обучающихся. Дело в том, что современные школьники, в том числе и с агрессивным поведением, значительно полнее

осознают, что успехи в учебе и жизни зависят не столько от учителей и родителей, сколько от них самих, их успешной самореализации.

В условиях превенции агрессии школьников весьма востребованными становятся личностные качества, связанные с ответственностью растущего человека за свое поведение, конкретные действия и поступки. Наиболее концентрированно этот важнейший аспект нравственности отражается в понятиях «честь» и «личное достоинство». Их значимость в гуманистическом воспитании детей и обучающейся молодёжи подчеркивается в Конвенции ООН «О правах ребенка», где утверждается, что школьная дисциплина должна поддерживаться «с помощью методов, отражающих уважение человеческого достоинства». В Конституции Республики Беларусь и Законе «О правах ребенка» также закреплена гарантия уважения чести и достоинства личности, защиты обучающихся от физического и психического насилия. В этом смысле развитие чувства чести и личного достоинства обучающихся, прежде всего с девиантно-агрессивным поведением - это цель и результат гуманистического воспитания, так как оно призвано корректировать действия и поступки растущего человека в гуманистическом направлении.

Основная часть. Чувство чести и личного достоинства выполняет гуманистическую функцию в кризисные периоды развития личности, когда обучающиеся сталкиваются с внутренними противоречиями:

- между свободой морального выбора и слаборазвитой личной ответственностью за свое поведение;
- потребностью в самореализации и отсутствием необходимых для этого лично значимых видов деятельности;
- стремлением к большей самостоятельности и гиперопекой обучающихся со стороны учителей и родителей и др.

Не случайно многие подростки и старшие школьники обнаруживают низкий уровень знаний о нравственно-гуманистическом смысле понятия чести и чувства личного достоинства, их роли в превенции агрессии человека. В зависимости от того, как истолковывали суть этих понятий более 700 старшеклассников школ г. Гомеля, они разделены на пять групп. Первая группа – 7-8% из числа опрошенных – в основном правильно понимают, в чём проявляются честь и достоинство личности, и дают развернутые, хотя и не всегда точные, определения сущности этих понятий. Вторая группа обучающихся – 14,5% из числа респондентов – имеют правильные представления об отдельных сторонах чести и достоинства личности, но полного и обобщающего осмысления этих понятий не обнаруживают, не всегда точно характеризуют, в чем конкретно эти качества проявляются. Третья группа – 31% из числа опрошенных обучающихся – смешивают честь и достоинство с другими близкими по сущности нравственными качествами. Некоторые обучающиеся из этой группы относят к чести и

достоинству любые положительные качества человека, ставят знак равенства между честью и мужеством, достоинством и самолюбием. Четвертая группа старшеклассников – примерно 35% – не знает или имеют весьма поверхностные представления о том, в чем выражаются честь и достоинство личности, а многие из них отмечают, что не задумывались над этим вопросом. Наконец, пятая группа – около 12% из числа опрошенных – имеют неверное представление об истинной чести и человеческом достоинстве.

Среди основных причин, мешающих развитию чувства чести и личного достоинства обучающихся, можно назвать следующие:

- явление имплицитности (лат. *implicite* – неявно, подразумеваемо), когда педагоги-практики предполагают, что рассматриваемые нами чувства формируются в процессе совершенствования нравственного развития личности в целом;

- неоднозначное понимание учителями и обучающимися глубинного смысла демократизации отношений в системе «учитель – ученик»;

- слабая гуманистическая ориентация родителей, отдающих предпочтение авторитарным методам семейного воспитания.

Герменевтический анализ этических категорий показывает, что *чувство чести и личного достоинства входит в систему сущностных понятий нравственности и отражает содержание одного из важнейших видов моральных отношений человека - его отношение к самому себе как социально значимому существу. В понятии и чувстве чести и личного достоинства проявляется знание себя и отношение к себе, преломленные через отношение к себе со стороны других людей.* Именно эти два характерных признака – «знание себя и отношение к себе», формирующиеся в процессе самопознания и самооценки и под влиянием оценки значимых для обучающихся других людей, характеризуют честь и личное достоинство как особый тип субъект - субъектных моральных отношений.

С педагогической точки зрения честь и личное достоинство следует рассматривать как самостоятельные, но в то же время весьма близкие по смыслу и тесно взаимосвязанные понятия. О их близости свидетельствует тот факт, что они чаще всего употребляются как словесный композит, весьма устойчивое словосочетание. Честь и достоинство неразрывны и в том смысле, что чести без достоинства не бывает. Сущность чести и личного достоинства как композитного нравственного качества выражается в *наличии у воспитуемого с агрессивным поведением, во-первых, закрепившейся потребности в положительной репутации и самоуважении; во-вторых, понимания морального смысла понятия честь и личное достоинство и убежденности в необходимости личностного самоутверждения; в-третьих, положительных эмоционально-чувственных переживаний, связанных с достижением успехов в*

разнообразных видах деятельности, их оценкой значительными для обучающихся людьми и адекватной самооценкой; в-четвертых, устоявшихся навыков и привычек честного и достойного поведения.

Важным направлением в учебно-воспитательной работе по формированию чести и личного достоинства обучающихся и преодолению агрессии является совершенствование их морально-гностической сферы. Оно включает в себя как более всестороннее и глубокое осмысление нравственных принципов чести и личного достоинства, так и более широкое использование дискурсивного (логически доказательного) утверждения нравственных истин и формирование на этой основе гуманистической позиции обучающихся по преодолению привычек агрессивного поведения. Первостепенное значение для ее формирования имеет реализация потенциальных возможностей развития морально-гностической сферы обучающихся на уроках по таким учебным предметам, как человек и общество, история, белорусская и русская литература, а также в процессе ознакомления обучающихся с характерными эпизодами из жизни исторических личностей, обсуждения литературных произведений, рекомендуемых для внеклассного чтения. В процессе опытно-экспериментальной работы установлена взаимосвязь между уровнем нравственного сознания и степенью закрепленности потребностно-мотивационной и волевой сфер обучающихся по вопросам превенции агрессии в поведении. Закономерным является тот факт, что развитие морально-гностической и потребностно-мотивационной сфер обучающихся протекает в гармоническом единстве. На этапе осмысления нравственной сути чести и достоинства стимулирующую функцию выполняют потребности морально-познавательного характера. Этапу возникновения нравственных взглядов соответствуют потребности, основой которых являются поведенческие намерения и внутреннее стремление к переосмыслению своего морального Я. Нравственные убеждения коррелируют с возникновением потребности в неукоснительном соблюдении человеком поведенческих принципов чести и достоинства личности, более гуманного отношения к окружающим. Такое же императивное влияние оказывает глубокое осмысление принципов чести и достоинства личности и убежденность в необходимости их соблюдения на волевые усилия обучающихся в ситуации морального выбора. Именно благодаря сформированности у обучающихся нравственных взглядов и убеждений возможна мобилизация их воли на поддержание своей чести и достоинства и преодоление на этой основе агрессивности в поведении.

В процессе формирования чувства чести и личного достоинства старшеклассников наибольшая эффективность достигается благодаря реализации деятельностно-отношенческого подхода к развитию нравственных чувств личности. В процессе опытной работы был обобщен богатый фактический материал, свидетельствующий о больших

потенциальных возможностях учебной, художественно-эстетической и трудовой деятельности, занятий спортом и культурно-массовой работы как важнейших средств обретения обучающимися чувства самоуважения, положительной Я- концепции в целом. Вместе с тем издавна известно, что даже содержательная деятельность обучающихся в воспитательном плане может быть, как писал А. С. Макаренко, «нейтральным процессом» и не оказывать нравственного влияния на преодоление агрессивности в поведении обучающихся. В этой связи возник вопрос, при каких условиях жизнедеятельность обучающихся наиболее эффективно выполняет свои созидательные функции по укреплению чувства чести и личного достоинства и выполняет превентивную функцию относительно агрессивных действий и проступков обучающихся?

Согласно деятельностно-отношенческой концепции воспитания (К.В. Гавриловец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.П. Сманцер, И.Ф. Харламов и др.), наибольшее значение для эмоционально-нравственного развития личности имеют те виды деятельности, к которым обучающиеся проявляют положительное отношение. И это действительно так. Однако обнаруживается достаточно большое количество респондентов (примерно третья часть в обычном классе), которые позитивно относятся к учебно- познавательной и практической деятельности, соблюдают требования школьной дисциплины, охотно выполняет поручения учителей и классных руководителей, но не отличаются адекватным самовосприятием, проявляют агрессию по отношению к сверстникам. Анализируя это ситуацию, мы пришли к выводу, что педагогического *стимулирования только положительного отношения обучающихся к своим делам в школе в данном случае мало. Это лишь одна сторона деятельностно-отношенческой концепции нравственного развития личности. Другая ее не менее важная сторона заключается в развитии у субъекта положительного отношения к самому себе как к активному участнику организуемой в школе деятельности.* Именно позитивное самовосприятие и соответствующее ему эмоционально-оценочное отношение к себе вызывает потребность стать лучше, пробуждает чувства самоуважения, чести и личного достоинства, помогает преодолевать агрессивные намерения и действия.

Заключение. Акцент на этом аспекте деятельностно-отношенческой концепции развития личности обусловлен содержательной спецификой чести и достоинства как важнейших нравственных чувств. В отличие от таких фундаментальных ценностей человека, как патриотизм, трудолюбие, дисциплинированность, коллективизм и гуманизм, характеризующих отношение учащихся к Родине, труду, учебной работе и другим людям, честь и достоинство выступают как устоявшееся эмоционально-оценочное отношение растущего человека к самому себе. В данном случае объектом нравственного отношения является не что-то внешнее, а собственная

личность, самооценка своих достоинств и недостатков. Поэтому в процессе актуализации чувства чести и собственного достоинства обучающихся на первый план выступают не столько внешние, сколько внутренние стимулы личностного развития. Для обучающихся формирование рассматриваемого чувства приобретает характер личностного саморазвития и жизненного самоутверждения. Учителю и классному руководителю отводится роль координатора влияния внешних условий и пробуждения внутренних стимулов самоактуализации развивающейся личности. Нами выделены научно-методические требования к развитию чувства чести и личного достоинства в системе учебно-познавательной и практической деятельности школьников с целью снятия у них психологического дискомфорта и преодоления привычек агрессивного поведения. Важнейшие из них: а) постановка и реализация воспитательных целей и перспектив, направленных на решение наиболее актуальных проблем возрастного развития обучающихся; б) развитие активности и поощрения самостоятельности обучающихся в достижении намеченных целей и перспектив; в) установка педагогов на необходимость заинтересованного и чуткого отношения к каждому ученику вне зависимости от его учебных успехов и недостатков в поведении; г) оптимистический подход к агрессивным школьникам и противодействие закреплению за ними репутации плохой или «трудный ученик» (реализация «эффекта Пигмалиона»); д) искреннее сопереживание (эмпатия) учебным неудачам и трудностям в повседневных делах обучающихся и практическом снятии негативных последствий эмоционального дискомфорта; е) оказание помощи замкнутым и закомплексованным обучающимся в преодолении застенчивости и чувства самоуничтожения.

С учетом системно-обобщающего характера чувства чести и личного достоинства современных школьников важно целенаправленно использовать разнообразные виды деятельности в качестве специфических нравственных упражнений по овладению этическими навыками и привычками поведения.

В отличие от простых нравственных навыков и привычек, требующих от учащихся соблюдения элементарных норм и правил нравственности, в данном случае становление моральных привычек требует личностной ориентации на определяющие нравственные принципы, вытекающие из базисных моральных категорий, которыми являются чувство чести и достоинство личности. Только участвуя в разнообразных видах деятельности, обучающиеся могут вырабатывать у себя стиль поведения и взаимоотношения с окружающими, которые соответствуют понятию чести и развитому у них чувству личного достоинства и торможению на этой основе агрессивных действий и поступков.

PREVENTION OF AGGRESSION TRAINED IN THE CONDITIONS THE DEVELOPMENT OF A SENSE OF HONOR AND PERSONAL DIGNITY

Cadolive Fedor Vladimirovich – Ph.D., professor kafedry pedagogy institutions and analysis of the «Gomel State University named Skaryna Francisco», Gomel, Republic of Belarus.

Keywords: aggression, aggressive behavior, the honor and dignity of the individual student, education, development, moral choice, consciousness, will, feelings.

The article shows the relationship of the development of a sense of honor and personal dignity, and the process of overcoming the aggression of students. Aggression is characterized as a defensive response and consequently the appearance of insurmountable dozavy in school and the system of interpersonal relations. The development of aggressive pupils a sense of honor and personal dignity are contributing to the harmonization of conduct of the growing person.

УДК 159.923:17.02-053.6:78.071

Н. И. Колтышева¹, О. Н. Курило²,

¹канд.пед.н., доцент, кафедра социальной и педагогической психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь, pakof@mail.ru

²магистрант, кафедра социальной и педагогической психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь, klarissakhoukey@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ПОДРОСТКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ МУЗЫКОЙ

Ключевые слова: подростки, нравственная устойчивость, нравственность, нравственное развитие, музыка, эмоции, самочувствие, активность, настроение

В статье анализируются психологические особенности нравственной устойчивости подростков, занимающихся музыкой. В настоящее время музыка как фактор воспитания не используется в должной мере современным обществом. Это связано с пассивной позицией определенной части родителей и педагогов, недооценкой музыки как действенного вида искусства в духовном становлении личности ребенка. Свою роль играет и интенсивное развитие развлекательной индустрии, в которой музыка преподносится чаще всего в форме фонового, рекламного, развлекательного направления, оттесняется огромный потенциал музыки в нравственном возвышении человека, в удовлетворении его стремления к истинной художественности и ценности искусства. Полученные результаты исследования показывают влияние занятий музыкой на уровень нравственного развития подростков.

Актуальность исследования. Важнейшей стороной личностного развития человека является его нравственная воспитанность, которую принято рассматривать в качестве внутреннего стержня успешного формирования и проявления остальных свойств и качеств личности. Особую значимость в формировании личности имеет период юности. Именно тогда под влиянием формирования мировоззрения, то есть возникновения у обучающихся системы устойчивых взглядов на мир, на себя и на свое назначение в жизни, под влиянием того, что юноша уже начинает разбираться в самом себе и адекватно осознавать мотивы своего поведения, он действует менее непосредственно, менее импульсивно, он научается обдумывать свои поступки, принимать решения и действовать в соответствии с сознательно поставленными целями. Именно в это время стоит направить все свои силы на воспитание правоисполнительной личности. На основе формирующегося мировоззрения, личностных качеств, выстраивается жизненный путь личности, ее образ жизни, жизненная позиция: личность принимает себя, свои ценности, индивидуальность, как носителя возможностей и способностей, поддерживает и укрепляет свою самооценку [1, с. 44].

Музыка близка эмоциональной натуре ребенка. Сопереживание ребенком чувств, выраженных в музыке, – это путь к формированию его нравственности. Будучи обращенной к чувствам ребенка, музыка оказывает на него подчас более сильное воздействие, чем уговоры или указания. Приобщение ребенка к музыке развивает в нем чувство красоты и гармонии. В педагогике и психологии накоплен большой исследовательский материал об интересах и потребностях детей, о психолого-педагогических механизмах формирования личности. Теория и методика художественного воспитания детей основывается на фундаментальных научных трудах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова. В своих работах

исследователи детства утверждали, что если музыкальный слух, творческое воображение не будут сформированы в ранние годы, то восполнить этот пробел в более поздние годы трудно, а в ряде случаев невозможно. Музыкальное воспитание детей как педагогический процесс охватывает ход внутренних процессов и внешних влияний в их единстве, так как музыкальное развитие личности, протекающее по внутренним законам ее жизни, подчиняется воздействиям извне. Внешние воздействия, связанные с музыкой, вызывают реакцию всего организма, а не только слухового анализатора. И.П. Павлов и В.М. Бехтерев показали, что центральная нервная система человека неодинаково реагирует на различную по своему характеру и средствам выразительности музыку. Дети очень остро чувствуют прекрасное и тянутся к нему. Восприятие произведений музыкального искусства представляет для этого неограниченные возможности [2, с. 21]. Эмоциональная сфера, будучи наиболее тонким уровнем психической организации человека, первичным способом отражения окружающего мира, оказывается наиболее чуткой ко всякого рода неблагоприятиям. Дети, растущие в условиях эмоциональной неудовлетворенности, связанной с дефицитом человеческого внимания, заботы и любви, в большинстве случаев развиваются ущербно. Несмотря на изначальную сохранность мозговых структур, природных предпосылок развития, детям свойственны такие личностные комплексы, как повышенный уровень тревожности, сверхбдительность, состояние постоянного напряжения, ожидания возможной опасности, незащищенность. На этом фоне легко возникают вторичные поведенческие отклонения, обуславливающие низкую социальную ориентировку детей, их социальную беспомощность, неэффективные способы поведения и общения со сверстниками, взрослыми, нарушения различных видов деятельности – игровой, трудовой, учебной. Непосредственное воздействие оказывает музыка на развитие собственно нравственной сферы человека. Не только эстетические, но и нравственные чувства – любовь к людям, совесть, благоговение перед святыней развиваются с помощью музыкальной культуры. Будучи сильным средством эмоционального воздействия, музыка способна усилить впечатление тех или иных событий, сделать более явным и глубоким осмысление нравственной стороны литературного произведения. Музыка способна пробудить в душе ребенка чувство стыда и желание исправиться, стремление совершить доброе дело, пожалеть, приласкать, помочь тому, кто в этом нуждается, а также учиться быть внимательным к окружающему миру и людям

Цель исследования – изучить психологические особенности нравственной устойчивости подростков, занимающихся музыкой.

Организация исследования. Исследование было проведено на базе ГУО «Средняя школа № 28 г. Гомеля имени Э.В. Серегина» и ГУО

«Средняя школа № 30 г. Гомеля». Всего было обследовано 63 учащихся в возрасте 14 – 16 лет:

- первая группа – 29 подростков, не занимающихся музыкой;
- вторая группа – 34 подростка, занимающихся музыкой.

Методы исследования:

- тест «Отношение к нравственным нормам поведения» (Е.Н. Прошицкая, С.С. Гриншпун);
- опросник «Метод оценки нравственного развития личности» (И.В. Мащенко, Н.Н. Протько);
- опросник «Самочувствие, активность, настроение» (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников).

Результаты исследования. По результатам проведенного теста «Отношение к нравственным нормам поведения» (Е.Н. Прошицкая, С.С. Гриншпун) и опросника «Метод оценки нравственного развития личности» (И.В. Мащенко, Н.Н. Протько) были получены данные, подтверждающие высокий уровень нравственности подростков, занимающихся музыкой.

Подростки, занимающиеся музыкой, обладают более высоким уровнем нравственности: 20 человек (58%) имеют активное и устойчивое отношение к нравственным нормам, 12 человек (38%) имеют компромиссное отношение и лишь 2 человека (4%) имеют пассивное и недостаточно устойчивое отношение. Респондентов с отрицательным и неустойчивым отношением обнаружено не было. Подростки активны и самостоятельны, всегда готовы прийти на помощь окружающим людям, признать свои ошибки и взять на себя ответственность за свои проступки.

В группе подростков, не занимающихся музыкой, с активным и устойчивым отношением к нравственным нормам не было обнаружено ни одного человека. Подростки данной группы имеют в основном компромиссное отношение (18 человек, т.е. 62%), 9 человек (33%) имеют пассивное и недостаточно устойчивое отношение, у 2 человек (5%) выявилось отрицательное и неустойчивое отношение. Подростки, не занимающиеся музыкой, имеют тенденцию обращаться за помощью к своим друзьям, при случае перекалывают ответственность за свои ошибки на плечи товарищей либо же вообще не признают свои проступки.

Таблица 1

Результаты опросника «Метод оценки нравственного развития личности» (И.В. Мащенко, Н.Н. Протько) в группах подростков, занимающихся и не занимающихся музыкой

Показатель нравственного развития	Подростки, не занимающиеся музыкой		Подростки, занимающиеся музыкой	
	Количество человек (n=29)	%	Количество человек (n=34)	%

Очень высокий	0	0	18	53
Высокий	17	59	14	41
Средний	10	34	2	6
Низкий	2	7	0	0

В соответствии с полученными данными опросника отмечается наличие у 18 респондентов (53%), занимающихся музыкой, очень высокого показателя нравственного развития, тогда как в группе подростков, не занимающихся музыкой, такого показателя обнаружено не было. Высоким показателем нравственного развития обладают 17 подростков (59%), не занимающихся музыкой, и 14 подростков (41%), занимающихся музыкой. Средний показатель был обнаружен у 10 подростков (34%), не занимающихся музыкой, и лишь у 2 подростков (6%), занимающихся музыкой. В группе подростков, занимающихся музыкой, респондентов с низким показателем нравственного развития обнаружено не было, в то время как в группе подростков, не занимающихся музыкой, было обнаружено 2 человека (7%).

Следовательно, подростки, занимающиеся музыкой, обладают высокими показателями нравственного развития, они ценят в самих себе и других людях такие качества и чувства, как доброта, милосердие, любовь к жизни и другим людям, честь, достоинство, верность, справедливость. Подростки, не занимающиеся музыкой, в основном имеют высокий и средний показатели нравственного развития, они ценят оптимизм, миролюбие, сознательность, доброту и любовь к жизни. Данные показатели объясняют отношение подростков к нравственным нормам.

Анализируя результаты исследования критерия «Самочувствие» по опроснику «Самочувствие, активность, настроение» (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников) можно отметить, что на низком и высоком уровнях самочувствия в группе подростков, не занимающихся музыкой, а также на низком и достаточном уровнях в группе подростков, занимающихся музыкой, не было выявлено ни одного респондента, в то время как в группе подростков, не занимающихся музыкой, на достаточном уровне было выявлено 13 человек, что составляет 45%. На оптимальном уровне было выявлено 16 человек (55%), не занимающихся музыкой, и 17 человек, занимающихся музыкой, что составляет 50% второй группы. На высоком уровне в группе подростков, занимающихся музыкой, было выявлено 17 человек (50%).

По результатам диагностики можно отметить, что у подростков, не занимающихся музыкой, самочувствие в целом удовлетворительное, но респонденты также испытывают некоторое утомление, усталость и апатию, в то время как подростки, занимающиеся музыкой, испытывают эмоциональный подъем, бодрость, их самочувствие отличается хорошим психическим состоянием, что положительно сказывается на творческих способностях, скорости усвоения информации, способности к обучению.

Анализ результатов исследования критерия «Активность» по опроснику «Самочувствие, активность, настроение» (В.А. Доскин и др.) в группах подростков, занимающихся и не занимающихся музыкой, показал: в группе подростков, занимающихся музыкой, на низком и достаточном уровне не было выявлено ни одного респондента, выборка респондентов разделилась поровну между оптимальным и высоким уровнем. 52% подростков, не занимающихся музыкой, имеют низкий уровень активности (15 человек). На достаточном и оптимальном уровне выявлено по 9 (30%) и 5 (18%) респондентов соответственно. Высокий уровень активности подросткам, не занимающимся музыкой, не свойственен.

У подростков, не занимающихся музыкой, отмечается снижение темпов мышления и деятельности, рассеянность внимания, отсутствие сильной увлеченности, в то время как подростки, занимающиеся музыкой, отличаются высоким уровнем жизненной активности, способностью самовыражения.

Таблица 2

Результаты исследования критерия «Настроение» по опроснику «Самочувствие, активность, настроение» (В.А. Доскин и др.) в группах подростков, занимающихся и не занимающихся музыкой

Уровень самочувствия	Подростки, не занимающиеся музыкой		Подростки, занимающиеся музыкой	
	Количество человек (n=29)	%	Количество человек (n=34)	%
Низкий уровень	7	24	0	0
Достаточный уровень	0	0	0	0
Оптимальный уровень	8	28	5	15
Высокий уровень	14	48	29	75

По полученным данным можно отметить, что среди подростков, занимающихся музыкой, на низком и достаточном уровне респондентов не выявлено. При этом наибольшее количество человек (29 человек – 75%) находятся на высоком уровне и 15% (5 человек) – на оптимальном уровне. В группе подростков, не занимающихся музыкой, на достаточном уровне респондентов выявлено не было, на низком и оптимальном уровне было выявлено 24% (7 человек) и 28% (8 человек) соответственно, 14 человек (48%) было выявлено на высоком уровне.

Таким образом, почти у половины подростков, не занимающихся музыкой, отличное настроение, позволяющее с оптимизмом смотреть на жизнь, у остальной части наблюдается настроение без особого подъема. Это позволяет подросткам реально оценивать происходящие события, окружающих людей, прогнозировать и оценивать свои возможности и не слишком переживать о неудачах. Подростки, занимающиеся музыкой, находятся в приподнятом настроении, их эмоциональные реакции имеют положительную направленность, что усиливает когнитивные способности респондентов.

Выводы. Подростки, занимающиеся музыкой, имеют очень высокий и высокий показатели нравственного развития, у них отмечается активное, устойчивое, чуть реже – компромиссное, отношение к нравственным нормам. Обладая более высоким уровнем нравственного развития, они всегда готовы прийти на помощь окружающим людям, признать свои ошибки и взять на себя ответственность за свои проступки.

Для высокой нравственной устойчивости важна эмоциональная сфера личности подростка. Для эмоциональной сферы личности подростка характерно: эмоциональная возбудимость; устойчивость эмоциональных переживаний; повышенная готовность к ожиданию страха; проявляющаяся в тревожности, противоречивость чувств; возникновение переживания по оценке подростков другими и самооценке. Занятия музыкой для подростков является мощным психотерапевтическим средством снижения тревожности, стабилизации отношений с окружающими, с самим собой и своими мыслями, придания уверенности в себе, а также является одним из методов снятия напряжения, стабилизации эмоционального равновесия. Положительные эмоции, получаемые в процессе занятия музыкой, помогают сформировать более активную жизненную позицию.

Подростки, занимающиеся музыкой, отличаются высоким уровнем психической и физической активности, интеллекта, они находятся в приподнятом настроении, готовы менять и преобразовывать окружающую действительность. При этом им свойственен низкий уровень психической активности, что свидетельствует об уверенности в себе и своих силах, а также о желании действовать незамедлительно, принимать решения. Эмоциональная сфера личности подростков, занимающихся музыкой, характеризуются проявлением широкого диапазона эмоционального реагирования, хорошим самочувствием и настроением; подростки, не занимающиеся музыкой, чаще подвержены утомлению, апатии, их настроение может часто колебаться. Подростки, не занимающиеся музыкой, испытывая некоторую неудовлетворенность какой-либо ситуацией, не стремятся ее изменить.

Занятия музыкой способствуют интеллектуальному и нравственному развитию личности, формированию высоконравственных ценностей и идеалов, духовно-нравственному воспитанию. Занятия музыкой создают у подростка благоприятное эмоциональное состояние, что поддерживает высокий уровень нравственной устойчивости. Полученные результаты демонстрируют активное влияние музыки на интеллектуальное и нравственное развитие подростков, а также подчеркивают роль музыки в эмоциональной жизни подростков.

Список цитированных источников

1. Пьянова, Е. Н. Нравственно-психологическая устойчивость личности как фактор противодействия негативным влияниям социальной среды / Е. Н. Пьянова // Молодой ученый. – 2014. – № 17.1. – С. 44–45.
2. Зимина, А. Н. Основы музыкального воспитания и развития детей / А. Н. Зимина. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 238 с.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE MORAL STABILITY OF ADOLESCENTS ENGAGED IN MUSIC

Nadzeya Koltyshava – к.п.н., доцент, the department of social and pedagogical psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, pakof@mail.ru

Olga Kurilo – master student, the department of social and pedagogical psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, klarissakhoukey@mail.ru

Keywords: adolescents, moral stability, morality, moral development, music, emotions, general condition, activity, mood.

In this paper psychological peculiarities of the moral stability of adolescents engaged in music are analyzed. Nowadays music as a factor of education is not being used sufficiently by modern society. That is due to the passive attitude of a certain part of parents and teachers, the underestimation of music as an effective art form in the spiritual formation of the child's personality. The intense development of the entertainment industry, in which music is often used in the form of a background, advertising, and entertainment direction, plays an important role in the development of music; it pushes aside the enormous potential of music in the moral sublimation of a person, in satisfying his desire for true artistry and the value of art. The obtained results of the research show the influence of music classes on adolescents' level of moral development.

УДК 831.62:124:421.7

Е. Е. Кошман,

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь, [koshman elena@gsu.by](mailto:koshman.elena@gsu.by)

СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНТЕРЕСОВ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ШКОЛЕ

Ключевые слова: социальные аспекты, психологические и педагогические аспекты, участники образовательного процесса, показатели качества, субъект учебно-познавательной деятельности.

В данной статье рассматриваются социальные, психологические и педагогические аспекты обеспечения интересов участников образовательного процесса в школе. Дается краткое описание сущности образовательного процесса, его проведения и участников. Описываются основные интересы участников образовательного процесса: обучающихся, педагогических работников, администрации образовательной организации, родителей (законных представителей) обучающихся. Представлен системогенез интересов всех участников образовательного процесса.

Введение. Образование является важнейшей основой для формирования личности, общества и государства. В свою очередь социально-экономическое развитие общества влечет изменения в системе образовательных отношений и механизмах их регулирования, что предполагает совершенствование нормативно-правовой базы государства в образовательной сфере.

Школа – исключительно сложный и весьма разветвленный по своей внутренней структуре механизм, который выполняет социокультурную функцию в обществе. Образовательная ситуация как реконструктивный образ всей суммы внешних факторов, совокупность условий, обстоятельств и отношений должна обеспечивать качество результатов образования (в узком смысле) на уровне государственных стандартов и государственных заказов. Общие показатели качества образования соответствуют модели выпускника с учетом усвоения им следующих норм: обученность; сформированность общеучебных умений и навыков; владение технологией, критериально обеспечивающей творческую деятельность; воспитанность; целостная ипостасность личности в психическом, социальном, коммуникативном, культурном, биологическом, деятельностном и мыследеятельностном аспектах; жизненная защищенность и социальная адаптация.

Основная часть. Важнейшим аспектом взаимодействия и взаимосвязи ученика и школы является формирование потребностно-мотивационной сферы личности, где интерес выступает одним из основополагающих ее структурных элементов [1]. Прежде чем переходить к описанию интересов участников образовательного процесса

нам, в первую очередь, необходимо рассмотреть сущность понятия «интерес». В психологии под интересом понимается эмоционально окрашенная установка, направленная на какую-либо деятельность или на какой-либо объект, вызванная положительным отношением к предмету (Л.С. Выготский). Это специфическая форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и, тем самым, способствующая ориентировке личности в окружающей действительности. Понятие интерес определяется как потребностное отношение или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности, развертывающейся преимущественно во внутреннем плане [2]. Интерес – это один из постоянных и сильнодействующих мотивов деятельности человека и является реальной причиной действий, ощущаемая человеком как особо важная причина [3]. Интересы классифицируются по: содержанию, то есть по их предметной отнесенности; широте предметного содержания; глубине, по их укорененности в системе потребностных отношений личности; устойчивости; силе; длительности.

Интерес занимает промежуточное положение в усложняющемся ряду потребностных отношений человека к миру: он возникает на основе познавательного влечения (желания) к той или иной области действительности и в процессе своего развития может перерасти в устойчивую личностную потребность в активном, деятельном отношении к своему предмету, в склонность [4]. Исходя из вышеизложенного, можно говорить о том, что интерес качественно влияет на включение и устойчивое осуществление деятельности.

Потребностно-мотивационная сфера личности выступает «пусковым механизмом» осуществления критериального образовательного процесса в школе. Участниками образовательного процесса в школе являются обучающиеся, педагогические работники, законные представители обучающихся. Рассмотрим социальные и психолого-педагогические основы обеспечения интересов обучающихся в образовательном процессе. В соответствии с современной педагогической парадигмой учащиеся выступают в роли субъекта учебно-познавательной деятельности.

Познавательная мотивация – это система мотивов, побуждающих обучающегося к эффективной учебной деятельности. Мотивационная познавательная сфера включает аффективную и волевую сферу личности, переживание ею удовлетворения определенной потребности, связанной с познавательной деятельностью [5]. Поэтому познавательный интерес имеет особое значение в школьном возрасте, т.к. в школе основной деятельностью становится познавательная, направленная на изучение системы знаний.

Таким образом, познавательный интерес в самом общем определении можно назвать избирательной деятельностью человека на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующей психические процессы, деятельность человека, его

познавательные возможности. Особенностью познавательного интереса является его способность обогащать и активизировать процесс не только познавательной, но и любой деятельности человека, поскольку познавательное начало имеется в каждой из них. В рамках достаточно широкого понятия «познавательный интерес» можно выделить особый вид интереса – интерес к учебному предмету.

В настоящее время проблема становления интереса к учебному предмету стала актуальной в связи с тем, что произошли значительные изменения в обществе и образовании, которые во многом определяются особенностями перехода к информационному обществу. Стремительно нарастающие объемы учебной информации вошли в противоречие с самими возможностями ее усвоения. Воспитание устойчивого познавательного, творческого интереса – процесс длительный и сложный. Нужна система строго продуманных приемов, ведущих от любознательности к интересу, от интереса нестойкого к все более устойчивому, глубокому познавательному интересу, для которого характерно напряжение мысли, усилие воли, проявление чувств, активный поиск, направленные на разрешение познавательных задач, т. е. к такому интересу, который становится свойством личности. Следует сказать о том, что формирование у ученика интереса к познавательной деятельности, является одной из основных задач обучения. Важнейшим фактором, направляющим сегодняшнюю образовательную систему и практически не учитываемым современной педагогикой, выступает самоказ ученика. Отметим, что в настоящее время самоказ ученика реализуется в виде образовательных базовых услуг и возможностей вариативного компонента. Мы особо подчеркиваем этот момент в связи с тем, что он очень важен в среднем и старшем звене. А в системе профессионального образования без его учета вообще невозможна последующая самостоятельная продуктивная деятельность педагога. Самоказ ученика формируется из его интенциональных образовательных потребностей, образовательных сценариев родителей, взрослых и организованностей социокультурного характера.

Важнейшее место в этом процессе отводится и учителю. В идеале самоказ ученика – это есть принятие в качестве руководства к деятельности квинтэссенции самоказа учителя [6]. Поэтому социальные и психолого-педагогические основы обеспечения интересов педагогов в образовательном процессе выступают важнейшим направлением развития современного типа педагогического профессионализма в школе. Как известно, заказ общества постоянно изменяется, т.е. имеет социокультурный характер. Ближайший шаг развития образования и профессионализма учителя предполагает оестествление искусственной предметной среды в школе. Это означает, что процесс преподавания каждой дисциплины должен отражать целостную онтологию развития личности. Обеспечить такую целостность может только духовно-

нравственная фигура в образовании – учитель. Становясь на позиции антропологической парадигмы, он должен соотнести требования социального заказа со сформированным автономным самозаказом. Самозаказ его как учителя должен быть нацелен на выращивание человека в единстве его целостной ипостасности (тесное единство многого в одном). Следование модели целостной ипостасности личности человека означает необходимость придерживаться при преподавании общеобразовательных предметов (с учетом требований данной социокультурной ситуации) в интегративном единстве биологического, социального, культурного, психологического, духовного, мыследеятельностного, деятельностного и коммуникативного компонентов онтологии современного человека. Отметим, что именно эти компоненты должны трансформироваться в самозаказ педагога как проводника и реализатора общекультурных ценностей.

В психологическую структуру деятельности педагога входят взаимосвязь, система и последовательность действий учителя, направленных на достижение поставленных целей через решение педагогических задач. Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности - наличие знаний в той области, которой он обучает детей (широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей). Для того чтобы сделать учащегося личностью – а сейчас нам как никогда нужны именно личности, соответствующие требованиям времени, – сам педагог должен обладать независимостью, грамотностью, индивидуальностью, самостоятельностью и многими другими качествами, систематически развивать их у себя. Интересы учителей в образовательном процессе, пусть и напрямую связаны с познавательной деятельностью, скорее имеют профессионально-ориентированный характер. Развивая интерес к процессу познания и побуждая школьников к активной познавательной деятельности, учитель создает условия для формирования активной, целеустремленной, деятельной и творческой личности [6]. В основном интересы учителей направлены на то, как они проводят занятия, как их предмет воспринимают обучающиеся, к содержанию и качественному обеспечению образовательной деятельности. Интересы учителей направлены на сам образовательный процесс и на то, как они себя в нем проявляют. Также в старшем и среднем звене педагог может осознанно или косвенно осуществлять ориентацию детей на определенный выбор профессий, в ходе уроков, на которых, так или иначе, затрагиваются темы, связанные с выбором профессий.

Весьма важными компонентами, подкрепляющими интерес педагогической деятельности учителя, являются как материальные, так и

моральные стимулы. Материальные стимулы включают в себя премии, которые педагог получает за усердную работу. К моральным, или социальным стимулам, относится: похвала от коллег и администрации школы; грамоты и дипломы, которыми награждается учитель за свою работу; уважительное отношение родителей к педагогу; интерес, который проявляют ученики к предмету, который преподает учитель. Перечисленные выше стимулы также способствуют ориентации интересов учителя на саморазвитие, повышения своей профессиональной квалификации. Важнейшим компонентом педагогических работников в школе выступает администрация образовательной организации. Раскрытие социальных и психолого-педагогические аспектов обеспечения ее интересов в образовательном процессе является важнейшим условием повышения качества работы школы.

Существует три основных модели управления образовательными системами. Первая модель, основанная на принуждении, использующая преимущественно директивные указания и административно-командные методы, более традиционна для нашего образования, но именно она противоречит самой сущности его модернизации и приводит его в тупик. Вторая модель, базирующаяся на основе экономических интересов, вызывает множество разногласий как между участниками системы, так и в ее отношениях со средой, приводит к коммерциализации образования, обостряет профессиональные и административные конфликты, следовательно, она связана с неоправданными рисками. Третья модель, основанная на совпадении ценностей и интересов различных социальных групп внутри и вне организации, требует тщательной теоретико-методологической проработки, однако, именно она представляется наиболее продуктивной. Интересы администрации (также, как и учителей) профессионально ориентированы, но направлены на процесс организации образовательного процесса в школе. Администрации важно качество работы учителей, которое влияет на качество получаемых учениками знаний. Еще одним из интересов сотрудников, работающих в администрации школы, является карьерный рост. Социальные, психолого-педагогические аспекты обеспечения интересов родителей (законных представителей) обучающихся – важнейшая задача общества и школы. Отметим, что последними (но не по значимости) участниками образовательного процесса являются родители учащихся, которые хотят для своих детей лучшего. Они ориентируются на то, чтобы их дети получили качественное образование. Родители, как и учителя, формируют у своих детей тягу к знаниям, вырабатывают у них интерес к образовательному процессу, формированию познавательной деятельности. Интересы родителей косвенно направлены на процесс образования, но также они направлены на то, чтобы ученики, их дети получили знания и умения в какой-нибудь конкретной области. Для того,

чтобы всесторонне развить своих детей, родители склонны записывать их в различные секции, нанимать им репетиторов и т.д.

Заключение. Из вышесказанного можно сделать вывод, что в системе образования есть системогенез трех вышеперечисленных заказов: социального (родительского), самозаказа учителя и самозаказа ученика. Предстоящую деятельность по обеспечению их единства (интеграции) необходимо осуществлять на онтологии образовательного процесса и направлять в русло ликвидации противоречий, существующих между ними. Наиболее оптимально функционировать и развиваться будет та система, в которой цели этих заказов совпадают либо учитываются одной из сторон. Если равновесия достичь не удастся, то ведущим должен являться самоказ ученика, в котором не могут в одинаковой мере быть представлены эти начала, характеризующие личность в ее целостной ипостасности. Одни находятся в зарождении, и педагогу придется их развивать. Другие могут вообще отсутствовать, тогда необходимо способствовать их становлению и развитию. Третьи могут пребывать в бессистемном, хаотическом и стихийном состоянии, требующем процедур формирования и упорядочения. Представленные в единстве в профессиональных функциях педагога, они образуют деятельность по выращиванию целостной личности, способной формально соответствовать потребностям социального заказа, при этом оставляя за собой право на потенциально-интенциальные устремления, заключающиеся в идентификации творческой, индивидуальной и культурной самореализации жизнедеятельностного и деятельностного бытия человека.

Таким образом, показателем эффективности сотрудничества администрации, педагогов, учащихся и родителей являются уровни развития их совместной деятельности, а показателем наиболее полного обеспечения интересов всех участников образовательного процесса – уровень эффективности их совместной деятельности, а также уровень личностного развития и психологического здоровья. Социально-психологическая служба в системе образования выполняет одну из главных своих задач – это обеспечение интересов участников образовательного процесса.

Список цитированных источников

1. Бороздина, Г.В. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров / Г.В. Бороздина. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 477 с.
2. Селезнева, Н.А. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств / Н.А. Селезнева. – М.: НИТУ «МИСиС», 2012. – 244 с.
3. Мещеряков, Б. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко / Большой психологический словарь [Электронный ресурс]//

http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/08.php – Дата доступа: 11.03.2017.

4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие/ – И.А. Зимняя – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – 480.

5. Маклаков, А.Г. Общая психология учебник для вузов / А.Г. Маклаков, – СПб.: Питер, 2014. – 583 с.

6. Ускова, С.А. Сотрудничество педагога и родителей в воспитании и обучении детей школьного возраста / С.А. Ускова. – СПб.: СПб АПО, 2008. – 61 с.

7. Педагогические, психологические аспекты активизации познавательной деятельности [Электронный ресурс]// <http://www.eduinfluence.ru/inehs-139-5.html> – Дата доступа: 11.03.2017.

SOCIAL AND PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL ASPECTS OF PROVIDING THE INTERESTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS PARTICIPANTS AT SCHOOL

Koshman Helen – PhD in pedagogical sciences, Associate Professor, Associate professor of the department of pedagogic of the educational establishment Francisk Skorina Gomel State University, Gomel, Belarus, [koshman elena@gsu.by](mailto:koshman_elen@gsu.by)

Keywords: social aspects, psychological and pedagogical aspects, the educational process participants, quality indicators, the subject of educational and cognitive activity.

This article presents the social, psychological and pedagogical aspects of ensuring the interests of participants in the educational process at school. A brief description of the essence of the educational process, its conduct and participants has been given. The main interests of the participants in the educational process are described: pupils, teachers, administration of the educational organization, parents (legal representatives) of pupils. The system genesis of interests of all participants of the educational process has been presented.

УДК 796 – 057.8:378

М. Г. Кошман,

канд. пед. наук, доцент кафедры ТиМФК, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь, [koshman mihail@gsu.by](mailto:koshman_mihail@gsu.by)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЮРИДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОЦЕДУР В ШКОЛЕ

Ключевые слова: педагогические основы, юридические основы, дисциплинарные процедуры, школа, участники образовательного процесса.

В статье рассматриваются в понятийном плане дисциплинарные процедуры в школе. Определена сущность и показано значение дисциплины в школе. Раскрывается понятие сознательной дисциплины учащихся. Показаны пути формирования дисциплинированности как личностного качества учащихся. Описаны правовые основы деятельности учащихся и педагогических работников в школе. Показан механизм применения дисциплинарных процедур в школе к основным участникам образовательного процесса.

Введение. Современная школа – это социокультурный институт, который имеет сложную структуру и механизм функционирования. Важнейшим элементом деятельности школы, как педагогической системы, выступает организационно-управленческая деятельность ее администрации. При этом отмечается недопустимость командно-административного стиля руководства, подавляющего инициативу, активность членов коллектива, свободу личности. Вместе с тем везде подчеркивается важность дисциплины, необходимость сочетания единоначалия и коллегиальности в руководстве школы, роль педагогического совета, профсоюза, родительского комитета, детского самоуправления.

В современной школе проблема нарушения школьной дисциплины является одной из наиболее острых и актуальных, а также достаточно сложной в отношении способов ее решения. Нарушения представлены в самых различных формах: от страха отвечать у доски до оскорбления учителя. Различные педагоги предлагают разнообразные способы установления порядка во время учебно-воспитательного процесса, но, т.к. в основе всех нарушений лежат абсолютно разные причины и мотивы, то универсального метода решения этой проблемы не существует.

Основная часть. Под дисциплиной (лат. *disciplina*) понимается определенный порядок поведения людей, отвечающий сложившимся в обществе нормам права и морали, а также требованиям той или иной организации [1]. Она является необходимым условием нормального существования общества; благодаря дисциплине поведение людей принимает упорядоченный характер, что обеспечивает коллективную деятельность и функционирование социальных организаций. В обществе всегда существует общеобязательная дисциплина и специальная дисциплина – обязательная только для членов определенных организаций

(учебная, трудовая, партийная, воинская и т. д.). Так же различают внутреннюю дисциплину, или самодисциплину.

Самодисциплина – черта характера, или выработанная, ставшая привычкой склонность человека к соблюдению правил работы и норм поведения [1]. Она тесно связана с психологическим понятием самоконтроля. Выдающийся педагог А. С. Макаренко [2] говорил о важности дисциплины и дисциплинированности в школе. Он утверждал, что необходимо всегда соблюдать дисциплину, выполнять то, что неприятно, но нужно делать, - это и есть высокая дисциплинированность. А школа – это учебное заведение, которое осуществляет общее образование и воспитание.

Школьная дисциплина – это определенный порядок поведения школьников, обусловленный необходимостью успешной организации учебно-воспитательного процесса [1]. Она предусматривает также добросовестное выполнение учеником требований и поручений педагогов, администрации школы и ученических организаций и обязывает каждого строго соблюдать правила, касающиеся отношения его к другим людям, а также выражающие требования к самому себе. Школьная дисциплина проявляется в требовании от учащихся аккуратного посещения учебных занятий, добросовестного выполнения домашних заданий, соблюдения порядка на уроках и во время перемен, четкого выполнения всех учебных поручений. Она служит для решения внутренних задач школы. В школе, существует принуждение внешнее и внутреннее, наличие внешнего принуждения детей в школе дает повод ставить вопрос о школьной дисциплине, т.к. дисциплина всегда считалась основным правилом внутреннего устройства школы.

Содержание школьной дисциплины и культуры поведения обучающихся включает в себя следующие правила: не опаздывать и не пропускать занятий; добросовестно выполнять учебные задания и старательно овладевать знаниями; бережно относиться к учебникам, тетрадям и учебным пособиям; соблюдать порядок и тишину на уроках; не допускать подсказок и списывания; беречь школьное имущество и личные вещи; проявлять вежливость в отношениях с учителями, взрослыми и товарищами; принимать участие в общественно полезной работе, труде и различных внеклассных мероприятиях; не допускать грубости и оскорбительных слов; быть требовательным к своему внешнему виду; поддерживать честь своего класса и школы и т.д. В основе дисциплинированности лежит стремление и способности личности руководить своим поведением в соответствии с общественными нормами и требованиями правил поведения. Обязанность – осознанная личностью система общественных и моральных требований, диктуемых социальными потребностями и конкретными целями и задачами определенного исторического этапа развития [1]. Ответственность – качество личности, характеризующееся стремлением и умением

оценивать свое поведение с точки зрения ее целесообразности или ущерба для общества, соизмерять свои поступки с господствующими в обществе требованиями, нормами, законами, руководствоваться интересами социального прогресса [3].

Школьная дисциплина является условием нормальной учебно-воспитательной деятельности школы. Дисциплина способствует повышению воспитательной эффективности деятельности учащихся, позволяет ограничивать, тормозить безрассудные действия и поступки отдельных школьников. Важную роль в воспитании чувств долга и ответственности играет работа учителей относительно усвоения учащимися правил поведения в школе. Необходимо приучать их к исполнению этих правил, формировать у них потребность в постоянном их соблюдении, напоминать их содержание, требования. Неуместно делить правила поведения на основные и второстепенные, когда за нарушение одних ученик несет ответственность, а несоблюдение других остается незамеченным. Соответствующую работу следует проводить также с родителями учащихся, т.к. правила охватывают основные обязанности школьников, добросовестное выполнение которых свидетельствует об их воспитанности. Чтобы помочь школе в выработке у учащихся качеств, предусмотренных этими правилами, родители должны знать их, владеть элементарными педагогическими приемами для формирования этих качеств. Воспитание привычки соблюдать правила поведения, дисциплинированности начинается с первых дней пребывания ученика в школе. Важную роль здесь выполняет школьный режим (организация школьной жизни), правила, нормирующие организацию школьной жизнедеятельности. В дисциплинировании учащихся важную роль играет дневник и педагог должен требовать от них аккуратного ведения дневника. Оценивая поведение школьника за неделю, следует учитывать также его внешний вид и участие в уборке класса, дежурство в столовой, отношение к товарищам и взрослым [3]. Систематический контроль над поведением учеников в школе и за ее пределами приучает их к ежедневному соблюдению дисциплины. Поэтому в воспитании следует добиваться разумного сочетания внешнего и внутреннего контроля за поведением воспитанников, научить их «делать правильно, когда никто не слышит, не видит и никто не узнает». Школа много теряет в воспитании сознательной дисциплины из-за того, что не всегда придерживается строгой регламентации жизни и деятельности учащихся. А. С. Макаренко по этому поводу писал, что именно школа должна с первого же дня поставить перед учеником твердые, неоспоримые требования общества, вооружать ребенка нормами поведения, чтобы она знала, что можно и чего можно, что похвально и за что не похвалят.

Это регламентирование определяется правами и обязанностями школьников, предусмотренные Кодексом Республики Беларусь об образовании [4] в главе 5 «Обучающиеся, законные представители

несовершеннолетних обучающихся. Социальная защита обучающихся», статья 31 «Основные права обучающихся», статья 32 «Основные обязанности обучающихся». Ученикам созданы все условия для учебы и работы в школе, поэтому каждый из них должен добросовестно и сознательно выполнять свои обязанности. Уважение учащихся к закону заключается в сознательном соблюдении правил поведения, дисциплинированности, борьбе с нарушениями требований школьного режима, помощи педагогическому коллективу в организации учебно-воспитательного процесса. В случае нарушения установленной в школе дисциплины администрация образовательного учреждения принимает меры по привлечению нарушителя к дисциплинарной ответственности разного уровня.

Дисциплинарные процедуры – это внутренний и административный механизм для применения вышеперечисленных правил и осуществления эффективных дисциплинарных мер воздействия [2]. На практике хорошие дисциплинарные процедуры обычно содержат ожидаемые правила поведения. В ее реализации следует осуществить минимум шагов, которые обычно необходимо предпринять в рамках дисциплинарной процедуры – они известны так же, как «процедура государственного минимума». Работодатель обязан соблюдать данную процедуру, в противном случае, увольнение (отчисление) считается «автоматически несправедливым». Дисциплинарная процедура должна производиться по следующему образцу. Первым шагом процедуры государственного минимума является письменное заявление работодателя, с изложением обстоятельств (например, поведения), которые явились причиной для принятия дисциплинарных действий к участнику образовательного процесса. Так же могут быть объяснены причины, по которым они считают, что для дисциплинарной процедуры есть основания. Работодателю будет необходимо произвести расследование существующей жалобы на участника образовательного процесса и пригласить участника образовательного процесса на встречу для обсуждения проблемы. Собрание должно пройти до начала дисциплинарных процедур. Участник образовательного процесса имеет законное право пригласить с собой коллегу, родителей или представителя профсоюза на собрание. Работодатель должен сообщить участнику образовательного процесса о его правах на апелляцию принятого решения. Процедура апелляции похожа на дисциплинарную процедуру. Участник образовательного процесса должен написать письмо, указав причины апелляции. Обычно созывается собрание с участием более старшего по рангу руководителя, чем тот, который участвовал на первом собрании – участник образовательного процесса имеет право прийти на собрании в сопровождении другого лица. Далее идет принятие конечного решения.

Дисциплинарные процедуры для учащихся прописаны в Кодексе Республики Беларусь об образовании: раздел V «Дисциплинарная ответственность обучающихся», глава 14 «Основания для привлечения обучающихся к дисциплинарной ответственности. Меры дисциплинарного взыскания», статья 118 «Основания для привлечения обучающихся к дисциплинарной ответственности», статья 119 «Возраст, по достижении которого наступает дисциплинарная ответственность», статья 120 «Меры дисциплинарного взыскания». В соответствии со статьей 118 такими основаниями являются противоправное, виновное (умышленное или по неосторожности) неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей, возложенных на него актами законодательства, учредительными документами и иными локальными нормативными правовыми актами учреждения образования (далее – дисциплинарный проступок), в виде следующих действий (бездействия): опоздания или неявки без уважительных причин на учебные занятия, занятия; нарушения дисциплины в ходе образовательного процесса; несоблюдения в период прохождения практики, производственного обучения режима рабочего времени, определенного правилами внутреннего трудового распорядка соответствующей организации; неисполнения без уважительных причин требования педагогического работника, основанного на акте законодательства, учредительном документе или ином локальном нормативном правовом акте учреждения образования; оскорбления участников образовательного процесса; порчи капитальных строений (зданий, сооружений), оборудования или иного имущества учреждения образования; распития алкогольных, слабоалкогольных напитков, пива, потребления наркотических средств, психотропных веществ, их аналогов, токсических либо других одурманивающих веществ на территории учреждения образования, либо появления в нем в состоянии алкогольного, наркотического или токсического опьянения; курения (потребления) табачных изделий на территории учреждения образования; иных противоправных действий (бездействия). В соответствии со статьей 119 к дисциплинарной ответственности привлекается обучающийся, достигший к моменту совершения дисциплинарного проступка возраста четырнадцати лет, а обучающийся из числа лиц с особенностями психофизического развития – семнадцати лет. К обучающемуся, совершившему дисциплинарный проступок и не достигшему к моменту его совершения возраста, с которого наступает дисциплинарная ответственность, а также к обучающемуся из числа лиц с тяжелыми и (или) множественными физическими и (или) психическими нарушениями, совершившему дисциплинарный проступок, могут применяться меры педагогического воздействия (беседа, обсуждение на педагогическом совете) и иные меры педагогического воздействия, не противоречащие законодательству. В соответствии со статьей 120 за совершение дисциплинарного проступка к обучающемуся могут быть

применены следующие меры дисциплинарного взыскания: замечание; выговор; отчисление. В главе 15 «Применение мер дисциплинарного взыскания» прописывается данная дисциплинарная процедура по следующей схеме:

- презумпция невиновности обучающегося, привлекаемого к дисциплинарной ответственности (статья 122);
- права обучающегося, привлекаемого к дисциплинарной ответственности, законного представителя несовершеннолетнего обучающегося, привлекаемого к дисциплинарной ответственности (статья 123);
- порядок применения мер дисциплинарного взыскания (статья 124);
- сроки применения мер дисциплинарного взыскания (статья 125);
- объявление решения о применении меры дисциплинарного взыскания к обучающемуся (статья 126);
- обжалование решения о применении меры дисциплинарного взыскания к обучающемуся (статья 127);
- порядок снятия и погашения мер дисциплинарного взыскания в виде замечания или выговора (статья 128).

Заключение. Дисциплинарные процедуры для педагогов осуществляются в соответствии с правовыми основами, регулируемыми трудовые и связанные с ними отношения, а также нормирующими профессиональную деятельность учителя в школе. К ним относятся в первую очередь Кодекс Республики Беларусь об образовании и Трудовой Кодекс Республики Беларусь, а также различные нормативно-правовые документы общего и локального характера. В Кодексе Республики Беларусь об образовании эти вопросы рассматриваются в главе 6 «Педагогические работники и иные работники учреждений образования», статья 51 «Требования, предъявляемые к педагогическим работникам», статья 52 «Права педагогических работников», статья 53 «Обязанности педагогических работников». Основанием для «запуска» дисциплинарных процедур в отношении педагогических работников является дисциплинарный проступок, под которым понимается неисполнение или ненадлежащее исполнение работником по его вине возложенных на него трудовых обязанностей [3]. Состав дисциплинарного проступка включает два элемента: объективно противоправное поведение работника, которое выражается в самом факте неисполнения или ненадлежащего исполнения им трудовых обязанностей и может состоять как в действии (например, появление на работе в состоянии алкогольного опьянения), так и в бездействии (например, неявка на работу) (объективная сторона дисциплинарного проступка); вину работника в неисполнении или ненадлежащем исполнении им своих трудовых обязанностей (субъективная сторона дисциплинарного проступка). Указанные элементы необходимы и, вместе с тем, достаточны для привлечения работника к дисциплинарной

ответственности. Материальный ущерб и причинная связь между ним и противоправными нарушением трудовой дисциплины в состав дисциплинарного проступка не входят и могут влиять лишь на выбор вида дисциплинарного взыскания или служить, в совокупности с другими условиями, основанием для материальной ответственности работника. Дисциплинарная ответственность состоит в применении работодателем к работнику одного из следующих видов дисциплинарного взыскания: замечание; выговор; увольнение.

Таким образом, соблюдение дисциплинарных процедур в школе позволит повысить ее эффективность за счет качественного осуществления образовательного процесса.

Список цитированных источников

1. Дмитриев, Ю.А. Основы юридической педагогики как отрасли педагогики науки и учебной дисциплины / Ю.А. Дмитриев // Образование и право, 2010. – № 8. – С. 7–23.
2. Макаренко, А.С. Правильно воспитывать детей. Как? / А.С. Макаренко. – М.: изд. АСТ, 2013. – 150 с.
3. Певцова, Е.А. Основы правовых знаний / Е.А. Певцова. – М.: Владос, 2010. – 212 с.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании 2 декабря 2010 года (с изменениями и дополнениями, 13 января 2011 г.). – Минск: Амалфея, 2013. – 469 с.

PEDAGOGICAL AND LEGAL FOUNDATIONS OF THE APPLICATION OF DISCIPLINARY PROCEDURES IN SCHOOL

Koshman Mikhail – PhD in pedagogical sciences, Associate Professor, Associate professor of the department of theory and methods of physical education of the educational establishment Francisk Skorina Gomel State University, Gomel, Belarus, koshman mihail@gsu.by

Keywords: pedagogical basis, legal basis, disciplinary procedures, school, participants in the educational process.

The article deals with the disciplinary procedures at school, which are considered in the conceptual meaning. The essence of discipline in school has been determined and the importance of discipline in school has been shown. The notion of pupils' conscious discipline has been revealed. The ways of formation of discipline as a personal quality of pupils have been shown. The legal basis for the pupils' and teachers' activities in the school has been

described. The mechanism of application of disciplinary procedures in school to the main participants of the educational process has been shown.

УДК 812.37:067.8:248

М. Г. Кошман,

канд. пед. наук, доцент кафедры ТиМФК, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь, koshman mihail@gsu.by

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ И АДМИНИСТРАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: социальная ответственность, педагогическая ответственность, администрация, учитель, школа, образование, профессиональные качества.

Рассматривается сущность понятий современная школа, ответственность, ответственность педагога и ответственность администрации школы. Раскрыта сущность педагогической деятельности в современных социально-экономических условиях. Дана характеристика основных видов ответственности педагога: социальной, педагогической, личной, правовой, этической и материальной. Раскрывается ответственность администрации в рамках современной школы. Описывается процедура применения дисциплинарной ответственности в школе.

Введение. Динамические изменения социально-экономической ситуации в развитых странах мира, обострение национальных и общечеловеческих проблем потребовали переосмысления роли образования. Проявилась неразрывная связь образования с процессами, происходящими в экономике, обществе, во всех сферах практической и духовной деятельности человека, возросло значение образовательной сферы как механизма развития общества. Образование – относительно самостоятельная сфера, способная в нынешних условиях при соответствующей политике задать импульс, ускорить развитие региона, двигать общество вперед. Образование может и должно стать неотъемлемым механизмом консолидации нации и развития национального самосознания – явления, посредством которого каждый народ приходит к осознанию своей исторической судьбы, своего места и роли в развитии мировой цивилизации и культуры [1]. Выявление и определение собственной цели и собственного интереса становится

сегодня действенным фактором самоорганизации и возрождения нации, принципом социальной политики Республики Беларусь.

Школа должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Результатом гуманистической направленности педагогического процесса становятся современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, самостоятельно принимающие ответственные решения в ситуации выбора, способные к сотрудничеству, отличающиеся динамизмом, мобильностью и конструктивностью. Современная школа – это школа, соответствующая целям опережающего развития. Ее важнейшая задача сегодня состоит в том, чтобы предоставить учащимся возможность выбора собственной образовательной траектории, развить их мышление и эмоциональное восприятие действительности, помочь им стать полноценными гражданами страны. Ученики должны быть вовлечены в исследовательские проекты и творческие занятия, чтобы научиться изобретать, понимать и осваивать новое, выражать собственные мысли, принимать решения и помогать друг другу, формировать интересы и осознавать возможности. В ней работают креативные учителя, открытые ко всему новому, готовые помочь своим ученикам найти себя в будущем, стать самостоятельными, творческими и уверенными в себе людьми. Управление современной школой осуществляют менеджеры (администрация) на основе субъект-субъектных отношений [2]. Она является широким информационным пространством с использованием информационных технологий в образовательном процессе. Это создание, развитие и эффективное использование управляемых информационных образовательных ресурсов, в том числе личных пользовательских баз и банков данных и знаний учащихся и педагогов с возможностью повсеместного доступа для работы с ними.

Основная часть. Педагог в современной школе – лицо, ведущее преподавательскую или воспитательную работу (учитель, воспитатель, преподаватель, доцент, профессор и др.). Педагог выступает субъектом педагогической деятельности, в связи с чем, к нему предъявляется целый ряд требований. Одним из них является ответственность педагога. Понятие «ответственность педагога» рассматривается как определенное отношение к действительности, как свойство или качество личности, проявляющееся в педагогической деятельности. Ответственность педагога – это личностное качество, которое заключается в осознании моральной необходимости выполнения социальных норм (в частности, личностных), а также способность индивида адекватно воспринимать справедливую оценку совершенных поступков, рефлексировать и осуществлять экспертизу своих действий с позиций гуманности и чистой совести [3]. Это профессионально-этическое качество, выражается в готовности и способности предвидеть результаты педагогической

деятельности и держать за их ответ. Для этого учителю должно быть свойственно: владение содержанием учебных дисциплин; владение современными теориями и технологиями обучения и воспитания; знание и реальный учет факторов, обеспечивающих успешность педагогической деятельности.

Основными видами ответственности педагога являются: социальная, педагогическая, личная, правовая, этическая и материальная. Ответственность педагога определена в Кодексе Республики Беларусь об образовании [4]. Глава 6. Педагогические работники: Статья 52 – Права педагогических работников; Статья 53 – Обязанности педагогических работников. Социальная ответственность педагога имеет большое значение в современном мире. Представление о целях образования предполагает как можно более полное развитие тех способностей, которые необходимы учителю и обществу, приобщение педагога к активному участию в жизни. Только социально ответственный педагог способен отвечать на вызовы современности. Сегодня главным источником их возникновения в педагогической сфере является образовательная политика и реформы, проводимые без участия широкой педагогической общественности. Помочь противостоять наметившимся регрессивным и разрушительным тенденциям могло бы профессиональное педагогическое сообщество. При этом каждый педагог должен быть критически мыслящим, способным к анализу происходящих событий и конструктивной критике, а также обладать коммуникативной компетентностью. Социальную ответственность педагога можно рассматривать как характеристику его профессионализма. Профессиональное выполнение педагогами вменяемых им в обязанности социальных функций способствует формированию гражданского общества и является гарантией ответственного отношения к результатам собственной педагогической деятельности.

Педагогическая ответственность заключается в выполнении миссии учителя в обществе. Ведущей целью педагога является формирование у обучающихся устойчивого интереса к образованию и самообразованию, раскрытие индивидуальности каждого учащегося. В качестве составляющих компонентов педагогической ответственности учителя выступает целый ряд профессиональных качеств. К ним относятся: профессиональная направленность личности; профессиональные идеалы, преданность избранной профессии; организованность; инициативность; требовательность; справедливость; гибкость; интеллектуальная активность; креативность; устойчивость нервной системы; высокий эмоционально-волевой тонус; хорошая работоспособность. Эффективность педагогической деятельности будет определяться тем, насколько сформированы учителем такие качества личности учащегося, как ответственность и самоопределение в личной и профессиональной сферах жизни [5]. Эта задача под силу учителю, который сам обладает

этими качествами. Успешность процесса развития профессиональной ответственности учителя обеспечивается соблюдением следующих условий: единством формирования когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер ответственности личности; развитием у учителя саморегуляции и рефлексии; развитием способности к педагогическому целеполаганию; умением анализировать результаты своей педагогической деятельности. Педагог несет и персональную, личную ответственность за осуществляемую педагогическую деятельность. Сегодня востребован педагог, умеющий созидать педагогическую реальность, понимающий смысл педагогической деятельности и осознающий себя причиной изменений педагогической реальности, умеющий предвидеть последствия ответственной деятельности, находить верное решение. Можно сказать, что личная ответственность учителя проявляется в его характере, восприятии, осознании действительности и в различных формах поведения личности. Чем больше учитель готов взять на себя ответственности, тем больше ему присуща ответственность как личностная черта, тем более он ответственный человек. Ответственность, как личностная черта и характеристика человека, включает привычку подходить к любому делу продуманно, внимательно и, если уж взялся, доводить дело до конца; смелость брать на себя ответственность, способность отвечать за многое и многих. Осознание педагогом смысла собственной деятельности – показатель наличия профессиональных целей и ценностей, которые помогают ему нести ответственность за последствия педагогической деятельности. Чем более очевиден для педагога смысл его педагогической деятельности, тем более ответственными являются его действия.

Правовая ответственность педагога заключается в осуществлении своей педагогической деятельности на законодательной базе, которая принята в стране. Контроль за соблюдением этической ответственности осуществляет как сам педагог, так и представители внешней среды в лице коллектива, а также вышестоящих руководителей. Ответственность реализуется в форме изменения общественного мнения о работнике, руководителе, вынесении им общественного порицания, объявления о несоответствии должности по этическим соображениям.

Материальная ответственность обычно рассматривается относительно физического лица (работника организации) за нанесение организации имущественного или денежного ущерба. Причиной этого могут быть непрофессиональные действия или халатность. Материальная ответственность может быть полной или частичной, она исчисляется исходя из денежной величины ущерба или минимального размера оплаты труда. Ответственность как профессионально-этическое качество личности педагога развиваемо. Это развитие имеет свои качественно отличительные этапы и специфические особенности. Процесс развития ответственности учителя в системе носит целостный характер и основан

на взаимодополнении и преемственности в образовательной практике и в процессе повышения квалификации.

Важнейшее значение в современной школе имеет ответственность администрации учреждения образования. Администрация школы – это руководящие и управляющие органы любой организации и, в том числе, школы. Организуя работу с педагогическим коллективом, администрация руководствуется принципами создания коллектива единомышленников, который сможет реализовать образовательные программы, создать благоприятные условия для творческого воспитания учащихся. Рассмотрим основные права, обязанности и ответственность администрации школы. Непосредственное управление школой осуществляет директор и его заместители (заместитель директора по учебно-воспитательной работе, заместитель директора по воспитательной работе и др.). Руководитель организации может нести ответственность как гражданин и как должностное лицо. Ответственность директора как должностного лица определена в Кодексе Республики Беларусь об образовании – Статья 26. Полномочия руководителя учреждения образования. Директор школы имеет право в порядке, установленном трудовым законодательством: осуществлять прием на работу, перевод, увольнение работников, изменение трудового договора с работниками; применять к работникам меры дисциплинарного взыскания: замечание, выговор, увольнение; совместно с Советом школы осуществлять поощрение и премирование работников; привлекать работников к материальной ответственности в установленном законом порядке; требовать от работников исполнения ими трудовых обязанностей и бережного отношения к имуществу школы и других работников; принимать локальные нормативные акты, содержащие обязательные для работников нормы.

Директор школы обязан: соблюдать законы и иные нормативные правовые акты, локальные нормативные акты, условия коллективного договора, соглашений и трудовых договоров; предоставлять работникам работу, обусловленную трудовым договором; обеспечивать безопасность труда и условия труда, отвечающие требованиям охраны и гигиены труда; обеспечивать работников оборудованием, инструментами, технической документацией и иными средствами, необходимыми для исполнения ими трудовых обязанностей; вести коллективные переговоры, а также заключать коллективный договор в порядке, установленном законодательством РБ; предоставлять представителям работников полную и достоверную информацию, необходимую для заключения коллективного договора, соглашения и контроля за их выполнением.

Дисциплинарная ответственность – это юридическая ответственность, наступающая за нарушение трудовой дисциплины и выражающаяся в наложении на работника, совершившего дисциплинарный проступок, дисциплинарного взыскания. Что касается

педагогических работников образовательных учреждений, то помимо составов дисциплинарных проступков, они, должны нести дисциплинарную ответственность за следующие виновные противоправные деяния: реализацию не в полном объеме образовательных программ в соответствии с учебным планом и графиком учебного процесса; нарушение прав и свобод обучающихся, применение к ним методов воспитания, связанных с физическим или психическим насилием; привлечение обучающихся и воспитанников без согласия их и родителей (законных представителей) к труду, не предусмотренному образовательной программой; принуждение обучающихся, воспитанников к вступлению в общественные, общественно-политические организации, движения и партии, религиозные объединения, а также принудительное привлечение к деятельности в этих организациях, посещению религиозных мероприятий и участию в агитационных кампаниях и политических акциях; отказ от прохождения периодических бесплатных медицинских обследований; использование антигуманных, а также опасных для жизни и здоровья обучающихся, воспитанников методов обучения. Учителя школы несут дисциплинарную ответственность за: повторное в течение года грубое нарушение Устава образовательного учреждения; применение (даже однократное) методов воспитания и обучения, связанных с физическим и (или) психическим насилием над личностью обучающегося; появление на работе в состоянии алкогольного, наркотического или токсического опьянения; невнимательность, допущенную к жизни и здоровью детей во время проведения уроков (занятий), внеклассных и внешкольных мероприятий; некорректное поведение по отношению к родителям обучающихся, коллегам; недостойное поведение на работе, в быту и общественных местах; несоблюдение требований техники безопасности и охраны труда, производственной санитарии, гигиены, противопожарной и экологической безопасности.

Таким образом, повышение уровня социально-педагогической ответственности участников образовательного процесса (учителей, родителей, администрации) позволит создать благоприятные условия для обучения и воспитания учащихся в современной школе.

Список цитированных источников

1. Ракова, Н.А. Педагогика современной школы: Учебно-методическое пособие / Н.А. Ракова, И.Е. Керножицкая. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. – 215 с.
2. Загуменнов, Ю.Л. Эффективность и совершенствование работы школы / Ю.Л. Загуменнов. – Минск, 1999. – 87 с.

3. Трубецкой, Е.Н. Энциклопедия права / Е.Н. Трубецкой – М.: Книга по требованию, 2011. – 226 с.

4. Кодекс Республики Беларусь об образовании // TamBy.info. Информационно-справочный портал Беларуси [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tamby.info/kodeks/edu.htm>. Дата доступа: 11.03.2017.

5. Сластенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

SOCIO-PEDAGOGICAL RESPONSIBILITY OF TEACHERS AND ADMINISTRATION IN MODERN SCHOOL

Koshman Mikhail – PhD in pedagogical sciences, Associate Professor, Associate professor of the department of theory and methods of physical education of the educational establishment Francisk Skorina Gomel State University, Gomel, Belarus, koshman.mihail@gsu.by

Keywords: social responsibility, pedagogical responsibility, administration, teacher, school, education, professional qualities.

The essence of such concepts as a modern school, responsibility, teacher's responsibility and responsibility of the school administration has been considered. The essence of pedagogical activity in modern social and economical conditions has been revealed. The characteristic of the main types of the teacher's responsibility has been given: social, pedagogical, personal, legal, ethical and material. The responsibility of the administration within the modern school has been revealed in the paper. The procedure for applying disciplinary responsibility in the school has been described.

УДК 159.9:614

А. Н. Крутолевич,

канд.психол.н., доцент кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь, krutolew@yahoo.de

ЗНАЧЕНИЕ ОБЩЕЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТНИКОВ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СЛУЖБ В ВОСПРИЯТИИ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА

Ключевые слова: уровень воспринимаемого стресса, работники экстремальных служб, вторичная психическая травматизация, общая самооффективность.

Данная статья рассматривает вопрос о взаимосвязи общей самооффективности работников экстремальных служб с воспринимаемым стрессом. В исследовании была выявлена выраженная обратно пропорциональная взаимосвязь между этими параметрами.

Высокий уровень общей самооффективности предполагает умение контролировать и конструктивно разрешать проблемные ситуации.

В проявлении воспринимаемого стресса особое значение показали такие его проявления, как способность решать свои проблемы и осознание того, что все идет, как хочется. Для переменной «чувство, что способны решать свои личные проблемы» коэффициент корреляции - $r=-.28$, при $p < 0,001$, а для переменной «чувство, что все идет, как хочется» коэффициент корреляции составил $r=-.33$, при $p=0.000$. Для остальных критериев воспринимаемого стресса коэффициент корреляции не был достоверным.

Актуальность исследования. Профессиональная деятельность работников экстремальных служб связана с периодическим переживанием ситуаций, связанных с травмированными и умирающими жертвами после несчастных случаев, насильственных преступлений и природных катастроф, а также с эмоциональным контактом с пострадавшими и их родственниками. Постоянная конфронтация работников экстремальных служб со стрессовыми ситуациями обуславливает риск развития ассоциированных со стрессом расстройств. В представленном исследовании рассматривается вопрос о взаимосвязи самооффективности личности, как убеждения человека в своей способности эффективно (успешно) действовать в той или иной ситуации, в определенных условиях, и умения справиться со стрессом, научиться контролировать ход важных событий.

Представления о самооффективности включают в себя как глубинное, генерализованное чувство доверия самому себе, так и понимание способности быть эффективным в конкретных ситуациях. Самооффективность определяется переживанием опыта успеха или неудачи, моделированием (т.е. социальным научением) и реакциями других людей. Самооффективность оказывает влияние на становление системы мотиваций, постановку целей, жизненный выбор, поступки. Способность справиться со стрессом во многом определяют такие индивидуальные качества как уровень интернальности-экстернальности, нейротизма, тревожности и некоторые другие личностные характеристики. При недостаточной подготовленности к продуктивным

действиям в условиях стресса с преобладанием некоторых личностных черт (тревожность, неуверенность и т.п.) может формироваться чувство бессилия, беспомощности в стрессовых ситуациях [1].

Низкий уровень самоэффективности может приводить к безнадежности, потере самоуважения, к чувству недостаточного самоконтроля (способности направлять самого себя) и к ощущению узкого диапазона возможностей [2]. Напротив, профессиональная реализация и успешность взаимодействия с другими, опыт совместного принятия эффективных решений и переживания своей компетентности повышают самоэффективность, усиливают самоуважение, расширяют представления о своих возможностях, а также способствуют усилению самоконтроля.

Цель исследования – изучить взаимосвязь проявлений воспринимаемого стресса и вторичной психической травматизации с уровнем самоэффективности работников экстремальных служб. Гипотетически рассматривался вопрос об обратной взаимосвязи между вторичной психической травматизации и уровне воспринимаемого стресса с самоэффективностью работников экстремальных служб.

Организация исследования. Исследование состоялось в пожарных дежурных частях и главной станции скорой медицинской помощи, где работники работают посменно. В исследовании приняло участие добровольно 168 работников экстремальных служб, среди них 53 работника скорой медицинской помощи и 115 работников пожарной службы. Опрос проводился после короткого вступительного слова автора исследования. Участники исследования были опрошены в рабочей обстановке и отвечали на вопросы опросника по одному или в группах (приблизительно по 10 человек). Участие было анонимным и добровольным. Социально – демографические данные по выборке представлены в таблице 1

Методы исследования. Для определения уровня психической травматизации использовался опросник «Secondary Trauma Questionnaire» (Motta, Joseph, 1998), для оценки уровня воспринимаемого стресса - «Perceived stress scale» (Cohen, Williamson, 1988). Для выявления уровня самоэффективности использовалась методика изучения общей самоэффективности личности Р. Шварцер, М. Ерусалем в адаптации В. Ромека.

Опросник по определению уровня вторичной травматизации «Secondary Trauma Questionnaire» включает в себя 18 утверждений по определению проявления симптоматики посттравматического стрессового расстройства, каждое из которых оценивается по пятибалльной шкале Ликерта. Оценка результатов производится суммированием баллов [3]. Краткая форма опросника «Perceived stress scale» позволяет оценить уровень воспринимаемого стресса и состоит из четырех утверждений [4]. Методика изучения общей самоэффективности

личности Р. Шварцер, М. Ерусалем в адаптации В. Ромека включает в себя десять утверждений, каждое из которых оценивается по четырехбалльной шкале Ликерта [5].

Обработка эмпирических данных, их систематизация, а также их количественное описание посредством основных статистических показателей, анализ на определение статистической разницы между группами, корреляционный анализ данных были проведены с помощью программного обеспечения PASW/SPSS 18. Для переменных «вторичная психическая травматизация» и «воспринимаемый стресс», «общая самооффективность» рассчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмэна. Для определения разницы между группами (работники органов и подразделений МЧС и работники скорой медицинской помощи) использовался статистический метод – критерий t Стьюдента для независимых выборок. Данный статистический тест позволяет установить статистическую разницу между двумя группами и достоверно оценить эту разность.

Результаты исследования. Анализ полученных данных показал, что на момент проведения исследования 13,1% работников экстремальных служб соответствовало критериям вторичной травматизации, из них 7,7% соответствовало легкой и средней форме данного расстройства, 5,4% - тяжелой форме. В исследовании участвовало 168 человек, среди всех опрошенных 23,2% (39) составили женщины и 76,8% (129) - мужчины. Среди работников органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям основную часть опрошенных составили мужчины (96,5%), а среди работников скорой медицинской помощи большую часть опрошенных составляли, наоборот, женщины (66%).

Средний уровень самооффективности работников экстремальных служб составил 28.83 со стандартным отклонением $S=5.594$. Общий уровень самооффективности работниками скорой медицинской помощи выше, чем у работников органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям. Так, у работников скорой медицинской помощи средняя арифметическая оценка воспринимаемого стресса (далее - M) и стандартное отклонение (далее - S) составили $M_{\text{мед.}} = 30.23$ ($S=4.331$), а у работников органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям $M_{\text{мчс}} = 28.18$ ($S=5.996$). Разница двух групп в оценке общей самооффективности статистически достоверна, что подтверждается критерием t Стьюдента для независимых выборок, $t=-2.227$, $p=0.027$.

Средний уровень воспринимаемого стресса для данной выборки составил $M= 5.4$ ($S=2.4$). Разница двух групп в оценке воспринимаемого уровня стресса статистически достоверна, что подтверждается критерием t Стьюдента для независимых выборок, $t=-2.136$, $p=0.034$.

Также две профессиональные группы различаются по уровню вторичной психической травматизации ($t=-3.180$, $p=0.002$). Так, у работников скорой медицинской помощи средняя арифметическая оценка

воспринимаемого стресса и стандартное отклонение составили $M_{\text{мед.}} = 32.75$ ($S = 9.747$), а у работников органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям $M_{\text{мчс}} = 28.08$ ($S = 6.521$).

Корреляционный анализ переменных «самоэффективность» и «воспринимаемый стресс» работников экстремальных служб выявил следующие взаимосвязи (табл. 2): установлена выраженная обратная ($r = -.27$) и статистически достоверная ($p = 0,000$) взаимосвязь между уровнем воспринимаемого стресса и уровнем общей самоэффективности личности работников экстремальных служб, при этом такой критерий воспринимаемого стресса как «чувство, что способны решать свои личные проблемы» и критерий «чувство, что все идет, как хочется» имели наиболее выраженную и достоверную взаимосвязь со вторичной психической травматизацией. Так, для переменной «чувство, что способны решать свои личные проблемы» коэффициент корреляции - $r = -.28$, при $p < 0,001$, а для переменной «чувство, что все идет, как хочется» коэффициент корреляции составил $r = -.33$, при $p = 0.000$. Для остальных критериев воспринимаемого стресса коэффициент корреляции не был достоверным. Корреляционный анализ вторичной травматизации и уровня самоэффективности не выявил статистически значимой взаимосвязи между параметрами ($r = -.063$, $p = 0.418$).

В данном исследовании установлено, что воспринимаемый стресс обратно пропорционально связан с самоэффективностью работников экстремальных служб, особенно такие его проявления как «чувство, что все идет, как хочется» и «чувство, что способны решать свои личные проблемы».

Обсуждение результатов исследования. Дизайн данного исследования позволил установить статистически значимые взаимосвязи, но не позволяет сделать причинно-следственный вывод.

Таблица

Корреляционный анализ общей самоэффективности и уровня воспринимаемого стресса

Факторы	Самоэффективность	
	Коэффициент корреляции	
Шкала «Воспринимаемый стресс»	-.27	p=.000
1. Как часто в последнем месяце у Вас возникало чувство, что Вы не в состоянии контролировать важные события в своей жизни?	-.14	p=.069
2. Как часто в последнем месяце Вы были уверены в том, что способны решать свои личные проблемы?	-.28	p=.000

3. Как часто в последнем месяце у Вас возникало чувство, что все шло так, как Вы этого хотели?	-0.33	p=.000
Факторы	Самоэффективность	
	Коэффициент корреляции	
4. Как часто в последнем месяце у Вас было чувство, что трудностей накопилось так много, что Вы не можете с ними справиться?	.13	p=.091
Шкала «Вторичная травматизация»	-0.06	p=.418

Корреляционный анализ показал, что те, кто часто чувствует себя уверенным в том, что способен решать свои личные проблемы и те, кто чувствует, что все идет, как надо, имеет более высокий уровень самооффективности. Данное умозаключение основывается на том, что ответы на вопросы 2 и 3 имеют обратное значение. Таким образом, те, кто получил более низкие баллы по этим двум утверждениям, имеют более высокие значения по шкале «общая самооффективность».

Анализ полученных данных показал, что наиболее уязвимой группой, как по отношению к вторичной травматизации, так и по отношению к воспринимаемому стрессу, являются работники скорой медицинской помощи. Объяснением того, что медицинские работники имеют более высокий уровень как воспринимаемого стресса, так и вторичной психической травматизации может быть то, что работники скорой медицинской помощи чаще имеют дело с тяжелоранеными и умирающими людьми. Также принадлежность к женскому полу могло бы служить объяснением таких межгрупповых различий. Все же среди скорой медицинской помощи находилось 66% женщин и только 3.5% среди опрошенных пожарных-спасателей [6]. Это относится и к воспринимаемому стрессу. Как показали результаты других исследований, уровень воспринимаемого стресса выше у женщин, чем у мужчин. Так, в других исследованиях средний уровень воспринимаемого стресса у мужчин составил $M=4.2$ ($S=2.8$), а у женщин $M=4.7$ ($S=3.1$) [4].

Однако эта же профессиональная группа (медицинские работники) показала достоверно более высокий уровень общей самооффективности. Возможно, умение медицинских работников скорой помощи быстро и слаженно работать в сложной и напряженной рабочей обстановке по спасению жизни способствует пониманию ими способности быть эффективным в конкретных ситуациях.

Выводы:

1. Полученные в исследовании результаты говорят о том, что понимание способности решать свои личные проблемы и осознание возможности контролировать ситуацию связано с более высоким уровнем общей самооффективности.

2. Опрошенные в ходе исследования работники скорой медицинской помощи показали более высокий уровень общей самоэффективности, чем их коллеги из органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям. У медицинских работников скорой помощи также выше уровень профессионально обусловленной травматизации и уровень воспринимаемого стресса.

Практические рекомендации. Тренинги по овладению приемами повышения личной и профессиональной успешности, с включением таких элементов, как умение управлять своим поведением и своими ресурсами, развитие глубокого интереса к своей деятельности и умение справляться со стрессовыми и сложными профессиональными ситуациями позволят подкрепить веру и уверенность в собственных силах и, таким образом, снизить уровень воспринимаемого стресса.

Список цитированных источников

1. Бандура, А. Теория социального научения / А.Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 218 с.
2. Тимофеева, О.В. Оптимизация профессионального становления учителя в периоды возрастных кризисов: учеб.-метод. пособие / О.В.Тимофеева. – М.: 2004. – 21 с.
3. Motta, R. W., Kefer, J. M., Hertz, M. D., & Hafeez, S. (1999). Initial evaluation of the Secondary Trauma Questionnaire. *Psychological Reports*, 85, 997-1002.
4. Cohen, S., & Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.), *The social psychology of health: Claremont Symposium on applied social psychology*. Newbury Park, CA: Sage.
5. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.Г. Русская версия шкалы общей само-эффективности Р. Шварцера, М. Ерусалема // *Иностранная психология*. 1996. № 7. С. 71-76.
6. Maercker, A. Posttraumatische Belastungsstoerung / U. Baumann, M. Perrez // *Klinische Psychology–Psychotherapy* / U. Baumann, M. Perrez. – 3., vollst. ueberarb. Aufl. – Bern: Huber, 2005. – 978 S.

THE IMPORTANCE OF THE RESCUE WORKERS GENERAL SELF-EFFICACY TO THE PERCEIVING OF GENERAL AND PROFESSIONAL STRESS

Krutolevich Hanna – PhD, associate professor of the department of psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, krutolew@yahoo.de

Keywords: perceived stress, secondary traumatisation, general self-efficacy, rescue workers.

This article examines the relationship between the general self-efficacy of rescue workers with perceived stress. The study was revealed an inverse proportion relationship between these parameters. A high level of general self-efficacy implies the ability to control and to constructively resolve problem situations.

In the manifestation of perceived stress, variables, such as the ability to solve their problems and the realization that everything is going on, as you want, were of particular importance. So, for the variable «feeling that they are able to solve their personal problems» the correlation coefficient is $r = - .28$ ($p < 0.001$), and for the variable «feeling that everything is going as it should» the correlation coefficient was $r = - .33$ ($p = 0.000$). The relationship between general self-efficacy and secondary traumatisation was not reliable.

УДК 159.9:614

А. Н. Крутолевич,

канд. психол. наук., доцент кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь, krutolew@yahoo.de

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИНИМАЕМОГО СТРЕССА ВО ВЗАИМОСВЯЗИ СО ВТОРИЧНОЙ ПСИХИЧЕСКОЙ ТРАВМАТИЗАЦИЕЙ РАБОТНИКОВ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СЛУЖБ

Ключевые слова: уровень воспринимаемого стресса, работники экстремальных служб, вторичная психическая травматизация.

В данной статье раскрываются проявления вторичной психической травматизации и воспринимаемого стресса как результат ежедневной конфронтации с профессионально обусловленными стрессорами.

В исследовании выявлена положительная взаимосвязь между вторичной психической травматизацией и уровнем воспринимаемого стресса, что еще раз подчеркивает взаимообусловленность.

В проявлении воспринимаемого стресса особое значение показали такие его проявления как отсутствие контроля над важными событиями и осознание того, что трудностей накопилось так много, что с ними стало невозможно справиться. Для переменной «отсутствие в последний месяц контроля над важными событиями» коэффициент корреляции $r = .27$, при $p < 0,001$, а для переменной «чувство накопленных трудностей и

невозможность с ним справиться» коэффициент корреляции составил $r=.38$, при $p=0.000$. Также по результатам исследования можно сделать вывод о том, что медицинские работники скорой помощи имеют более высокий уровень как вторичной психической травматизации, так и воспринимаемого стресса, что еще раз подчеркивает необходимость создания комплекса профилактических мер.

Актуальность исследования. Высокий уровень ответственности и социальное давление, большой объем физических нагрузок, ношение тяжелого снаряжения как в учебных, так и в служебных мероприятиях, а также вдыхание токсичных веществ, служат источниками сильного стресса и приводят к развитию стресс-зависимых заболеваний.

Ежедневная рутинная деятельность работников экстремальных служб включает в себе не менее выраженный риск развития посттравматических стрессовых расстройств [1,2]. Риск развития посттравматических стрессовых расстройств в течение жизни в таких группах увеличен в 4-5 раз в сравнении с гражданскими группами населения и составляет, по данным различных исследований, от 18,2-22,2 до 32-36% [3]. В рамках ежедневной рутинной деятельности у работников экстремальных служб проведенные исследования позволили определить частоту проявления посттравматического расстройства от 36% у работников медицинской службы спасения [2] до 5-9% у пожарных-спасателей [1].

Цель исследования – изучить взаимосвязь проявлений общего воспринимаемого стресса с уровнем вторичной психической травматизации работников экстремальных служб. Гипотетически рассматривался вопрос о прямой взаимосвязи между уровнем вторичной психической травматизации работников экстремальных служб и особенностями проявления воспринимаемого стресса.

Организация исследования. В исследовании добровольно приняли участие 113 пожарных-спасателей пожарных аварийно-спасательных частей Республики Беларусь и города Гомеля, а также 53 медицинских работника бригад Гомельской городской станции скорой медицинской помощи. В рамках своей профессиональной деятельности пожарные-спасатели ликвидируют чрезвычайные ситуации природного и техногенного характера, участвуют в ликвидации последствий дорожно-транспортных происшествий и в оказании первой доврачебной помощи пострадавшим. Профессиональная деятельность медицинских работников бригад скорой медицинской помощи связана с оказанием экстренной медицинской помощи.

Методы исследования. Для определения уровня вторичной психической травматизации использовался опросник Secondary Trauma Questionnaire (Motta, Joseph, 1998), для оценки уровня воспринимаемого стресса «Perceived stress scale» (Cohen, Williamson, 1988).

Опросник по определению уровня вторичной травматизации «Secondary Trauma Questionnaire» включает в себя 18 утверждений о проявлении симптоматики посттравматического стрессового расстройства, каждое из которых оценивается по пятибалльной шкале Ликерта. Оценка результатов производится суммированием баллов [4].

Краткая форма опросника «Perceived stress scale» позволяет оценить уровень воспринимаемого стресса и состоит из 4 утверждений [5].

Обработка эмпирических данных, их систематизация, а также их количественное описание посредством основных статистических показателей, анализ на определение статистической разницы между группами, корреляционный анализ данных были проведены с помощью программного обеспечения PASW/SPSS 18. Для переменных «вторичная психическая травматизация» и «воспринимаемый стресс» рассчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмэна. Для определения разницы между группами (работники органов и подразделений МЧС и работники скорой медицинской помощи) использовался статистический метод – критерий t Стьюдента для независимых выборок. Данный статистический метод позволяет установить статистическую разницу между двумя группами и достоверно оценить эту разность.

Результаты исследования. Анализ полученных данных показал, что на момент проведения исследования 13,1% работников экстремальных служб соответствовало критериям вторичной травматизации, из них 7,7% соответствовало легкой и средней форме данного расстройства, 5,4% – тяжелой форме. В исследовании участвовало 168 человек, из них 77% мужчины и 23% – женщины. Средний возраст опрошенных составил 31 год, средний стаж работы в экстремальных службах составил на момент исследования 113 месяцев, что приравнивается к 9,4 года. Средний уровень опыта работы (указано в месяцах) в экстремальных службах составил 112,65 ($X_{\min}=1$, $X_{\max}=492$). Средний уровень полученного работниками образования (указано в годах) составил 14,95 ($X_{\min}=10$, $X_{\max}=25$). Среди всех опрошенных 23,2% (39 человек) составили женщины и 76,8% (129 человек) - мужчины. Среди работников органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям основную часть опрошенных составили мужчины (96,5%), а среди работников скорой медицинской помощи большую часть опрошенных составляли, наоборот, женщины (66%).

Таблица 1

Корреляционный анализ вторичной психической травматизации и уровня воспринимаемого стресса

Факторы	Вторичная психическая травматизация	
	Коэффициент корреляции /Уровень достоверности	
Шкала «уровень воспринимаемого	.30	p=.000

стресса»		
Факторы	Вторичная психическая травматизация	
	Коэффициент корреляции /Уровень достоверности	
Как часто в последнем месяце у Вас возникало чувство, что Вы не в состоянии контролировать важные события в своей жизни?	.27	p=.001
Как часто в последнем месяце Вы были уверены в том, что способны решать свои личные проблемы?	.14	p=.065
Как часто в последнем месяце у Вас возникало чувство, что все шло так, как Вы этого хотели?	.14	p=.062
Как часто в последнем месяце у Вас было чувство, что трудностей накопилось так много, что Вы не можете с ними справиться?	.38	p=.000

Средний уровень воспринимаемого стресса для данной выборки составил $M = 5.4$ ($S = 2.4$). Общий уровень стресса, воспринимаемого работниками скорой медицинской помощи, выше чем у работников органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям. Так, у работников скорой медицинской помощи средняя арифметическая оценка воспринимаемого стресса (далее - M) и стандартное отклонение (далее - S) составили $M_{\text{мед.}} = 6.00$ ($S = 2.57$), а у работников органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям $M_{\text{мчс}} = 5.16$ ($S = 2.29$). Разница двух групп в оценке воспринимаемого уровня стресса статистически достоверна, что подтверждается критерием t Стьюдента для независимых выборок, $t = -2.136$, $p = 0.034$.

Также две профессиональные группы различаются по уровню вторичной психической травматизации ($t = -3.180$, $p = 0.002$). Так, у работников скорой медицинской помощи средняя арифметическая оценка воспринимаемого стресса и стандартное отклонение составили $M_{\text{мед.}} = 32.75$ ($S = 9.747$), а у работников органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям $M_{\text{мчс}} = 28.08$ ($S = 6.521$).

Корреляционный анализ переменных «вторичная психическая травматизация» и «воспринимаемый стресс» работников экстремальных служб выявил следующие взаимосвязи (табл. 1): установлена выраженная положительная ($r = .30$) и статистически достоверная ($p = 0,000$) взаимосвязь между уровнем воспринимаемого стресса и уровнем вторичной психической травматизации работников экстремальных служб, при этом такой критерий воспринимаемого стресса как «отсутствие в последний месяц контроля над

важными событиями» и критерий «накопленные трудности и невозможность с ними справиться» имели наиболее выраженную и достоверную взаимосвязь с уровнем вторичной психической травматизации. Так, для переменной «отсутствия в последний месяц контроля над важными событиями» коэффициент корреляции - $r=.27$, при $p < 0,001$, а для переменной «чувство накопленных трудностей и невозможность с ним справиться» коэффициент корреляции составил $r=.38$, при $p=0.000$. Для остальных критериев воспринимаемого стресса коэффициент корреляции не был достоверным.

В данном исследовании установлено, что воспринимаемый стресс прямо связан с симптоматикой вторичной психической травматизации, особенно такие его проявления как «чувство отсутствия контроля над важными событиями» и «чувство накопленных трудностей и невозможность с ним справиться».

Обсуждение результатов исследования. Анализ полученных данных показал, что наиболее уязвимой группой, как по отношению к вторичной травматизации, так и по отношению к воспринимаемому стрессу, являются работники скорой медицинской помощи. Данные результаты согласуются с результатами других исследований. У медицинских работников спасательных служб выявлено в среднем от 14% до 12% с симптоматикой вторичной травматизации [6,7]. К схожим результатам пришли психологи в исследованиях из Швеции [8] и Великобритании [9]. Частота проявления посттравматических стрессовых расстройств в различных профессиональных группах колеблется в зависимости от направления деятельности опрашиваемых (медицинская служба, пожарные-спасатели, работники правоохранительных органов), методах проведения исследования (интервью или анкета-опросник), условий проведения и работы испытуемых.

Причиной межгрупповых различий может быть и то, что работники скорой медицинской помощи чаще имеют дело с тяжелоранеными и умирающими людьми. Также принадлежность к женскому полу могла бы служить объяснением таких межгрупповых различий. Все же среди работников скорой медицинской помощи находилось 66% женщин и только 3.5% среди опрошенных пожарных-спасателей.

Уровень воспринимаемого стресса также выше у женщин, чем у мужчин; средний уровень воспринимаемого стресса у мужчин составил $M= 4.2 (S=2.8)$, а у женщин $M=4.7(S=3.1)$ [5].

Дизайн данного исследования позволил установить статистически значимые взаимосвязи, но не позволяет сделать вывод о причинно-следственной связи. В данном исследовании была выявлена положительная взаимосвязь между уровнем воспринимаемого стресса и вторичной психической травматизации. Во многих исследованиях подчеркивается взаимообуславливающая связь этих параметров.

Выводы:

1. Опрошенные в ходе исследования работники скорой медицинской помощи показали более высокий уровень воспринимаемого стресса, чем их коллеги из органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям. У медицинских работников скорой помощи также выше уровень профессионально обусловленной травматизации.

2. Полученные в исследовании результаты говорят о том, отсутствие контроля над важными событиями и осознание того, что трудностей накопилось так много, что с ними стало невозможно справиться, у работников экстремальных служб связано с более высоким уровнем вторичной психической травматизации.

Практические рекомендации. Учитывая полученные в ходе исследования результаты, основные профилактические меры рекомендуется направить на снижение общего уровня стресса и уменьшение риска развития посттравматических стрессовых расстройств работников экстремальных служб, к примеру, регулярное занятие спортом, отказ от курения и алкоголя, психотехники саморегуляции эмоциональных состояний. а также на пропаганду салутогенных (поддерживающих здоровье) копинг-стратегий как стратегий совладения со стрессом.

Особое внимание в изучении данного вопроса следует уделить наиболее уязвимым группам работников экстремальных служб, – работникам скорой медицинской помощи. Определение факторов-протекторов, способствующих снижению уровня стресса и сохранению психического и физического здоровья работников экстремальных служб, позволит разработать превентивные меры.

Список цитированных источников

1. Teegen, F., Domnick, A. & Heerdegen, M. (1997). Hochbelastende Erfahrungen im Berufsalltag von Polizei und Feuerwehr. Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 29(4), 583 - 599.

2. Teegen, F., & Yasui, Y. (2000). Traumaexposition und posttraumatische Belastungsstörungen bei dem Personal von Rettungsdiensten. Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin, 21(1), 65-83.

3. Maercker, A. Posttraumatische Belastungsstörung / U. Baumann, M. Perrez // Klinische Psychologie–Psychotherapie / U. Baumann, M. Perrez. – 3., vollst. ueberarb. Aufl. – Bern: Huber, 2005. – 978 S.

4. Motta, R. W., Kefer, J. M., Hertz, M. D., & Hafeez, S. (1999). Initial evaluation of the Secondary Trauma Questionnaire. Psychological Reports, 85, 997-1002.

5. Cohen, S., & Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.),

The social psychology of health: Claremont Symposium on applied social psychology. Newbury Park, CA: Sage.

6. Regehr, C., Goldberg, G., & Hughes, J. (2002). Exposure to human tragedy, empathy, and trauma in ambulance paramedics. *American Journal of Orthopsychiatry*, 72 (4), 505-513.

7. van der Ploeg, E., & Kleber, R. J. (2003). Acute and chronic job stressors among ambulance personnel: predictors of health symptoms. *Occupational Environmental Medicine*, 60 (1), 40-46.

8. Alexander, D. A., & Klein, S. (2001). Ambulance personnel and critical incidents: impact of accident and emergency work on mental health and emotional well-being. *British Journal of Psychiatry*, 178 (1), 76-81.

9. Jonsson, A., Segesten, K., & Mattson, B. (2003). Posttraumatic stress among Swedish ambulance personnel. *Emergency Medicine Journal*, 20(1), 79-84.

PERCEIVED STRESS CHARACTERISTICS IN THE RELATIONSHIP WITH SECONDARY TRAUMATISATION OF RESCUE WORKERS

Krutolevich Hanna – PhD, associate professor of the department of psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, krutolew@yahoo.de

Keywords: perceived stress, secondary traumatisation, rescue workers.

This paper describes the manifestation of secondary traumatisation and perceived stress of rescue workers, as a result of daily confrontation with professionally conditioned stressors. The study revealed a positive relationship between secondary traumatisation and the level of perceived stress, which once again emphasizes the interrelation of these two processes.

In the manifestation of perceived stress, such manifestations as lack of control over important events and the recognition that there are so many accumulated difficulties that it became impossible to cope with them have shown special significance. The variable «In the last month, how often have you felt difficulties were piling up so high that you could not overcome them?» has a correlation coefficient $r = .27$ ($p < 0.001$), and the variable «the sense of accumulated difficulties and the inability to deal with it» has a correlation coefficient $r = .38$ ($p = 0.000$). Also, according to the results of the study, it can be concluded that the medical emergency workers have a higher level of secondary traumatisation as well as perceived stress, which again underscores the need for a complex of preventive measures.

Е. А. Лупекина,

канд.психол.наук, доцент кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь, lupekina@gsu.by

ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ: ОЦЕНКА СИТУАЦИИ И ПУТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ

Ключевые слова: физическое насилие, психологическое насилие, жестокое обращение с ребенком.

В данной статье обсуждается проблема жестокого обращения с детьми, физического и психологического насилия, которая по-прежнему остается актуальной для нашего социума. В статье приводятся результаты исследования оценки ситуации с насилием в отношении детей по Гомельской области в 2017 г. Выделены меры по совершенствованию системы работы психологической службы по профилактике и противодействию насилию в отношении детей.

Жестокое обращение с ребенком – достаточно распространенное явление. Оно может осуществляться как в явной, открытой форме (физическое насилие), так и в скрытой (психологическое насилие) форме.

Физическое насилие – это насильственные и другие умышленные непозволительные человеческие действия, которые причиняют ребенку физическую или душевную боль и страдания, а также наносят ущерб его развитию, здоровью и жизнедеятельности [1].

Эмоциональное или психологическое насилие – преднамеренные деструктивные действия или значительный ущерб детским способностям, включающие наказание за чрезмерную эмоциональную привязанность ребенка к родителю или взрослому, за самоуважительное отношение к себе и потребности, необходимые для установления нормальных социальных взаимоотношений [2].

Люди до сих пор руководствуются стереотипами и предпочитают модель воспитания детей, при которой шлепки, подзатыльники, унижения и крики считаются нормой. Применяя эту модель воспитания, родители используют для своего оправдания следующие стереотипы:

- «Меня в детстве били, и я вырос нормальным».
- «Мой ребенок по-другому не понимает».
- «Я лучше психологов и государства знаю, как воспитывать ребенка».
- «Настоящего мужчину нельзя воспитать без побоев».
- «Если я его не буду бить, мой ребенок вырастет неуправляемый».

Известно, что способы воспитания детей устойчиво передаются из поколения в поколение, так как дети, вырастая, усваивают те воспитательные приемы и меры, которые применяли к ним их родители. Это так называемая «эстафета насилия» из поколения в поколение.

Более чем в половине всех случаев нанесения детям телесных повреждений они подвергались физическому насилию со стороны своих родителей, причем отцы и матери замешаны в этом примерно одинаково [3].

Старший прокурор по надзору за исполнением законодательства о несовершеннолетних и молодежи прокуратуры Гомельской области Замойская В. М. рассказала, что наиболее распространена физическая форма насилия в отношении детей. В 2016 году в Гомельской области потерпевшими в результате противоправных действий признано 1608 детей, из них тех, кому меньше 14 лет – 65 %.

Многие дети, подвергающиеся насилию, воспринимаются родителями как трудные, с задержкой развития или с умственной усталостью, плохие, эгоистичные и не подчиняющиеся дисциплине. Дети с гиперактивностью наиболее часто подвергаются физическим наказаниям.

В большинстве случаев физические наказания детей имеют место в семьях с низким социально-экономическим статусом.

Индикаторы физического насилия:

Физические - внешне наблюдаемые – индикаторы: следы повреждений (раны, синяки, кровоподтеки, ушибы, ожоги и др.).

Поведенческие индикаторы: избегание физических контактов с другими людьми; испуг при звуках крика или плача других детей; ношение закрытой одежды; страх перед родителями; частые опоздания или пропуски школьных занятий; ранний приход в школу и очень поздний уход домой; трудности при общении с другими детьми; чрезмерное послушание; повышенная агрессивность и др.

Семейные индикаторы: ситуации, когда родитель сам вырос в семье, где использовались чрезмерные наказания и строгая дисциплина; наличие многочисленных личностных и супружеских проблем; экономический стресс; длительное употребление алкоголя и наркотиков; рассмотрение ребенка как источника всех бед; отсутствие интереса к благополучию ребенка; пренебрежительное отношение к ребенку; необоснованные. Завышенные требования к ребенку [2].

Мы использовали целый ряд перечисленных выше индикаторов насилия в составлении анкеты для школьников по проблемам семейного неблагополучия.

По инициативе Гомельского областного исполнительного комитета нами проведено анкетирование по проблеме насилия в семье среди учащихся 6,7,8 классов Гомельской области в период с 01.04.2017 по 14.04.2017. В обработке результатов использованы анкеты учащихся Буда-Кошелевского, Ельского, Чечерского, Кормянского, Житковичского,

Светлогорского районов Гомельской области и СШ№ 5 г. Гомеля. Общее количество учащихся, принявших участие в анкетировании – 203 человека. Средний возраст – 12.6 лет. Мальчики – 93 чел. (45,8%); девочки – 110 чел. (54,2%).

Большинство респондентов воспитываются обоими родителями – 139 чел. (68%); только мамой – 36 чел. (18%); только папой – 4 чел. (2%); мамой и отчимом – 24 чел. (12%). Материальный достаток семьи воспринимается подростками как средний (70,4%).

Результаты анкетирования показали, что основное времяпрепровождение для подростков связано с общением со сверстниками и занятием по интересам, что соответствует возрастным тенденциям, характерным для подросткового возраста. Большинство респондентов предпочитают проводить свои выходные среди друзей 63,5% и в кругу семьи (48,3%). Однако есть и «тревожные» единичные случаи (7,4%), когда подростки предпочитают оставаться в выходной одни.

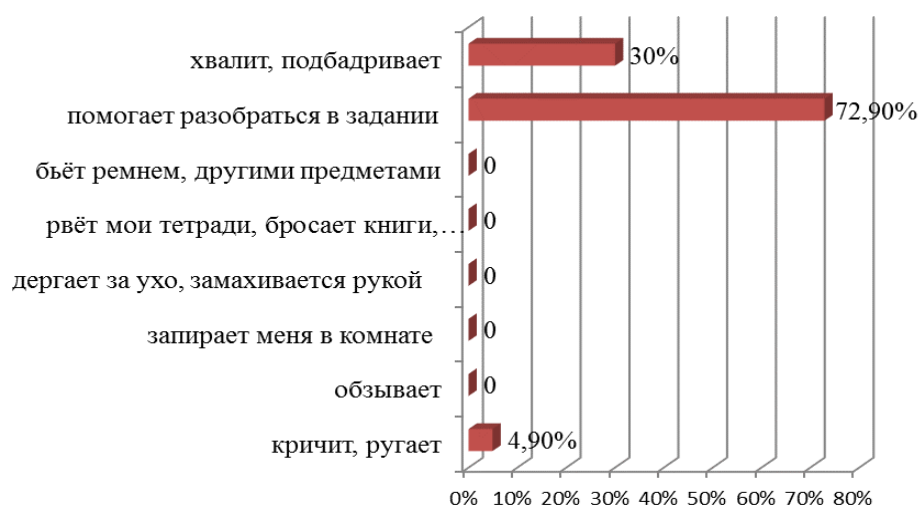


Рисунок 1 – Когда ты делаешь уроки со взрослым, то часто бывает так, что взрослый ...

Большинство респондентов отмечают, что делают уроки самостоятельно или получают помощь (72,9%) и эмоциональную поддержку со стороны матери или отца. Однако 4,9% респондентов указывают на факты насилия в их адрес – прямую вербальную агрессию со стороны родителей (кричит, ругает) (рис.1).



Рисунок 2 – Если ты получил плохую отметку в школе, то мама/папа...

Большинство респондентов отмечают, что родители подбадривают и помогают исправить плохие отметки. Но нашего внимания заслуживают и ответы респондентов, которые указывают на насилие в их адрес, когда родители кричат, ругают, обзывают, бьют ремнем или проявляют равнодушие (рис. 2).

Требования, предъявляемые родителем к ребенку, – неотъемлемая часть воспитания. *Требования-обязанности* предписывают, что ребенок должен делать в семье.

Чрезмерность требований-обязанностей выражается в том, что требования к ребенку в этом случае велики, непомерны, не соответствуют его возможностям и не только не содействуют полноценному развитию его личности, но, напротив, представляет риск психотравматизации.

Недостаточность требований-обязанностей ребенка связана с тем, что ребенок имеет минимальное количество обязанностей в семье.

Результаты анкетирования показали, что большинство подростков имеют оптимальное количество домашних обязанностей. Однако, при этом 27% из них указывают на чрезмерность требований-обязанностей, возлагаемых на них родителями, что обращает на себя внимание как симптом в контексте проблемы семейного неблагополучия.

Большинство респондентов отмечают, что родители помогают им справиться с домашними обязанностями. Но нашего внимания заслуживают и ответы респондентов, которые указывают на насилие в их адрес за невыполнение домашних обязанностей, когда родители кричат, ругают; обзывают; бьют ремнем или проявляют равнодушие (рис.3).

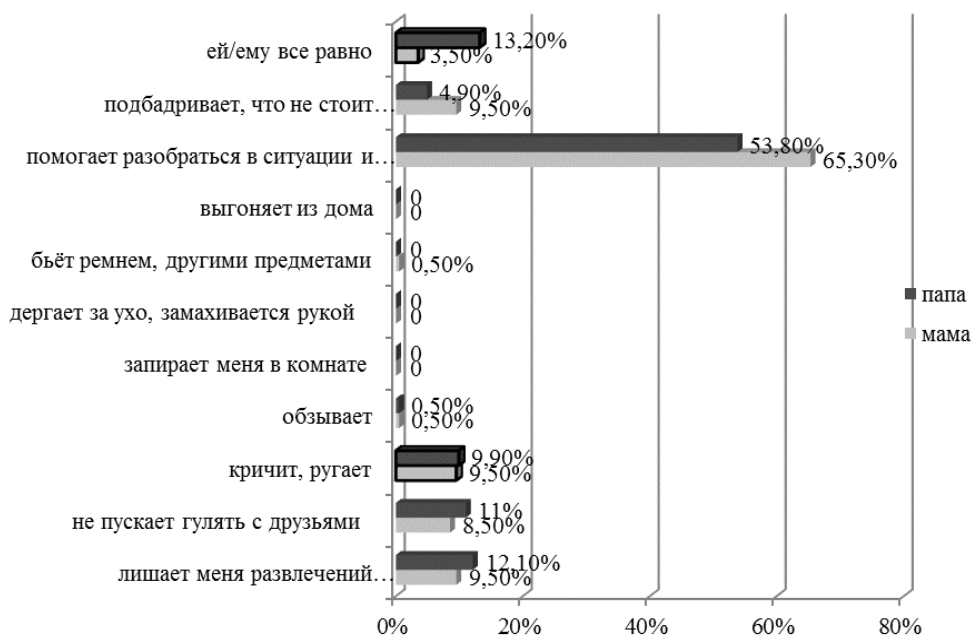


Рисунок 3 – Если ты не выполнил домашние обязанности, то мама/папа

О проблеме домашнего насилия могут сигнализировать такие симптомы, как нежелание ребенка идти домой, стремление задержаться где-нибудь, чтобы прийти попозже (в нашем исследовании – 9,4% подростков), или же предпочтение находиться дома одному, без родителей и даже без сиблингов (29% респондентов).

По результатам анкетирования большинство респондентов имеют друзей; 12,8% – испытывают трудности в общении со сверстниками; 2% – друзей не имеют. Жертвы домашнего насилия, как правило, становятся замкнутыми, стесняются рассказать о своих переживаниях, держатся особняком.

Дети, подвергающиеся домашнему насилию, взрослым не доверяют и за помощью к ним не обращаются. По результатам анкетирования на такие симптомы указывают 10,8% респондентов.

Таким образом, опираясь на индикаторы насилия, описанные выше, по результатам анкетирования нами выделен комплекс тревожных симптомов, который в целом может свидетельствовать о жестоком обращении с ребенком в семье. Это:

1 физическое наказание со стороны родителей за плохие отметки и невыполнение домашних обязанностей (бьёт ремнем, другими предметами, дергает за ухо);

2 вербальная агрессия (кричит, ругает);

3 стремление к уединению, (желание проводить выходные в одиночестве; желание находиться дома одному);

4 нежелание идти домой (задержаться в школе просто так, идти домой длинной дорогой);

5 недоверие к взрослым (сам справлюсь с проблемами)

6 проблемы в общении со сверстниками (отсутствие друзей в реальном общении);

7 чрезмерность требований-обязанностей к ребенку.

Наличие неблагоприятного симптомокомплекса (5 и более симптомов у одного респондента) выявлено у 18,7% респондентов. Т.е. это подростки, которые вероятнее всего испытывают на себе жестокое обращение в семье.

Данные анкетирования согласуются с результатами общенационального исследования по оценке ситуации с насилием в отношении детей в Республике Беларусь, 2007-2008 г. «ЮНИСЕФ» [1]. Согласно данным этого исследования по оценке большинства опрошенных школьников (в среднем 60-70%) не подвергались физическому и психологическому насилию в семье, школе. В 20-30% имеют место случаи использования взрослыми психологического и физического насилия над детьми, или ненадлежащего ухода за ними. Причем наиболее распространенными формами насилия в семье являются громкий, агрессивный крик, обидные прозвища, грубая ругань, злые слова, лишение внимания, игнорирование, удары ремнем и другими предметами. Пик физического насилия в семье приходится на возраст 12–14 лет.

Выводы: результаты анкетирования позволяют констатировать, что система взаимоотношений родителей и детей в Гомельской области в основном строится на использовании ненасильственных методов воспитания и дисциплинирования детей в семье. Однако, то небольшое количество детей, подвергающихся насилию, выявленное исследованием, на наш взгляд, объясняется латентным характером данной проблемы, закрытостью семьи как социального института.

Меры по совершенствованию системы работы психологической службы по профилактике и противодействию насилию в отношении детей.

1. *Разработка и внедрение программ* для родителей и специалистов, направленных на повышение уровня общественной осведомленности о жестоком обращении и пренебрежении детьми, моделей психологической помощи детям – жертвам насилия, тренинговых программ по противостоянию насилию.

2. Расширить целенаправленное *информирование учащихся* о видах и формах насилия, которое позволит формировать у детей и подростков умение распознавать насилие, сформировать установку на неприятие всех видов насилия и категорический отказ от насильственных моделей поведения.

3 *Разработка системы психологической и психотерапевтической помощи, социально-психологической реабилитации и социально-психологического сопровождения детей – жертв насилия.* Для эффективной работы с конкретным случаем насилия необходима работа мультидисциплинарной команды: врача, психолога, социального работника, работника правоохранительной сферы.

3. Усовершенствование *работы с родителями* по предупреждению насилия в отношении детей. Психопросвещение и формирование ненасильственных установок воспитания детей у отцов и матерей.

Никакой закон не поможет исправить ситуацию, если к родителю не придет осознание и понимание того, что только он может любить своего сына и дочь, что мир тоже будет любить их, если буду любить он.

Список цитированных источников

1. Общенациональное исследование по оценке ситуации с насилием в отношении детей в Республике Беларусь / И. А. Фурманов, А. А. Аладьин, А. А. Ананенко [и др.]. – Минск: В.И.З.А.Групп, 2010. – 156 с.

2. Фурманов, И.А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / Ф. А. Фурманов. – СПб.: Речь, 2007. – 480 с.

3. Фурманов, И.А., Фурманова Н. В. Психология депривированного ребенка / И. А. Фурманов, Н. В. Фурманова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 319 с.

ILL-TREATMENT OF CHILDREN WITHIN THE FAMILY: ASSESSMENT OF THE SITUATION AND WAYS OF PSYCHOLOGICAL PREVENTION

Lupekina Elena – PhD, associate professor of the department of psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, lupekina@gsu.by

Keywords: physical violence, psychological violence, abuse c child.

This article discusses the problem of ill-treatment of children, physical and psychological violence, which remains relevant for our society. The article presents the results of a study assessing the situation of violence against children in the Gomel region in 2017. Allocated to measures for improving the system of work of psychological service for prevention and combating violence against children.

УДК 159.9

Е. А. Лупекина,

канд.психол.наук, доцент кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь, lupekina@gsu.by

ОЦЕНКА УРОВНЯ ПРИСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НОРМ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Ключевые слова: социальные нормы просоциального поведения, профессионально важные качества, психолог.

В данной статье рассматриваются социальные нормы просоциального поведения, усвоение которых является необходимым условием успешного выполнения помогающей деятельности психолога. В статье приводятся результаты исследования оценки уровня присвоения социальных норм просоциального поведения у студентов-психологов.

На современном этапе развития системы образования в Республике Беларусь приоритетной задачей является повышение его качества, что выступает основой формирования социально зрелой творческой личности, компетентного специалиста в профессии.

Помощь другим людям по праву считается одной из важнейших человеческих ценностей и добродетелей. Для специалистов помогающих профессий помощь становится работой и профессией. Психолог – одна из таких профессий. Согласно классификации, предложенной Е.А. Климовым [3], профессии, предполагающие постоянную работу с людьми и постоянное общение в ходе профессиональной деятельности, относятся к системе «человек-человек», то есть к группе профессий социономического типа. В этой группе можно выделить те сферы деятельности, которые связаны с оказанием той или иной помощи человеку, группам людей, то есть те, которые относятся непосредственно к «помогающим профессиям» (врач, психолог, педагог, социальный работник и др.). В деятельности этих специалистов присутствует один объединяющий их факт - их профессиональная деятельность является проявлением помогающего поведения.

Спецификой помогающих профессий является сочетание профессии типа «человек-человек» и личности специалиста (В.Б. Базилевская, Н.А. Ипполитова, А.А. Леонтьев, А.К. Михальская, А.А. Мурашов, М.Р. Саввова, З.С. Смелкова, О.Г. Усанова и др.).

Предметом деятельности в этих профессиях является культура, понимаемая как целостное динамическое пространство значений, носителем которого является сообщество или отдельный человек. На уровне отдельного человека – это личность. Из данного определения видно, что помогающие профессии соответствуют описанному Е.А. Климовым типу профессий «человек-человек» [1; 3].

Средства деятельности в помогающих профессиях, как и в большинстве профессий типа «человек-человек», имеют преимущественно внутренний, функциональный характер. Другими

словами, средством является сам человек, его психические или личностные свойства и способности.

Условия деятельности в помогающих профессиях связаны, по терминологии Е.А. Климова, с повышенной моральной ответственностью. Это, с одной стороны, является следствием особой роли, отводимой профессионалам такого типа в обществе - роли, включающей в себя этические и моральные требования к личностным особенностям специалиста, а с другой стороны - это следствие особенностей результатов деятельности в социальной области.

Цели и результаты в помогающих профессиях отличаются тремя основными особенностями. Так, в большинстве случаев результат труда в этих профессиях задается не определенно, а в виде общего представления. Часто предполагаемый продукт описывается только через необходимые следствия: надо сделать нечто, чтобы, например, человек чувствовал себя лучше.

Таким образом, базовой характеристикой помогающих профессий является просоциальность, берущая свое начало в обыденной, повседневной жизни, однако успешно преобразовавшаяся через комплекс мотивов в профессиональную деятельность. В соответствии с целями просоциального поведения деятельность специалиста помогающей профессии направлена на достижение таких гуманистических и общественных идеалов, как благополучие, здоровье, высокое качество жизни, полное развитие индивидов и групп в различных формациях индивидуальной и социальной жизни.

Модель работающего специалиста, ориентированного на оказание помощи, является основой для подготовки такого специалиста и необходима для организации профессионального обучения, так как в модель включаются необходимые качества и свойства работника.

Основой «модели специалиста» помогающих профессий, по мнению Н. В. Кухтовой [3] являются психологические детерминанты просоциального поведения, к которым относятся определенные содержательные (личностные) и динамические (ситуативные) характеристики, в совокупности определяющие направленность личности (рис.1).



Рисунок 1 Модель специалистов, ориентированных на оказание помощи на основе проявления просоциального поведения

Согласно предложенной модели [3] специалист ориентированный на оказание помощи, должен руководствоваться в своей профессиональной деятельности социальными нормами просоциального поведения, а именно:

- *норма социальной ответственности* – это общественное правило, основанное на том, что люди должны помогать тем, кто в этом нуждается, включает в себя каузальную атрибуцию и чувство ответственности за различные социальные ситуации для избегания чувства вины и сохранения самооценки. Эта норма требует просоциального поведения во всех случаях, когда нуждающийся в помощи находится в зависимости от человека, который может оказать помощь;

- *норма взаимности* связана с различными реакциями на оказание помощи, так называемыми обменными отношениями различной мотивации (альтруистическая и эгоистическая). Как правило, помощь оказывается в обмен на предыдущую помощь, это ожидание людей, что их помощь другим увеличит вероятность того, что им будут помогать в будущем;

- *норма справедливости* рассчитана на оказание помощи людям «по заслугам». Основана на том, что члены группы будут удовлетворены распределением награды, которая пропорциональна участию каждого члена группы. Люди определяют это как «справедливость», когда каждый человек получает вознаграждение в том объеме, в котором было установлено (предпринято) личное участие в совместной деятельности;

- *норма «затраты-вознаграждения»* связана с личностным дистрессом и оказанием помощи в чрезвычайных ситуациях.

Эти нормы встречаются во всех человеческих обществах. Они создают культурную основу для просоциального поведения. В процессе социализации индивиды усваивают эти нормы и постепенно начинают вести себя в соответствии с принципами просоциального поведения. Формирование просоциального поведения в значительной степени

зависит от уровня усвоения социальных (общественных) норм, что связано с нормативной регуляцией (управлением поведением) [3].

Нами проведено исследование, направленное на изучение позиций присвоения социальных и построения межличностных отношений на основе четырех видов норм, оказывающих влияние на просоциальную направленность поведения: норма социальной ответственности, норма взаимности, норма справедливости, норма «затраты-вознаграждения». Объектом исследования выступила группа студентов специальности «Педагогическая психология», как будущих педагогов-психологов, ориентированных на оказание помощи в дошкольных учреждениях образования и в школе.

На наш взгляд одним из элементов психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности является их способность к присвоению просоциальных норм поведения.

Исследование проводилось на базе Учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», с использованием методики «Социальные нормы просоциального поведения», разработанной И.А. Фурмановым, Н.В. Кухтовой. В нем приняли участие 56 девушек, студенток 2 курса специальности «Педагогическая психология».

Анализ результатов исследования позволил составить представление о позициях присвоения выделенных выше социальных норм, важных для профессиональной деятельности педагога-психолога. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровень присвоения социальных норм

Уровень присвоения	Социальные нормы			
	Норма социальной ответственности	Норма взаимности	Норма справедливости	Норма «затраты-вознаграждения»
высокий	7,1%	5,4%	12,5%	16,0%
средний	83,9%	44,6%	83,9%	57,1%
низкий	8,9%	50,0%	3,6%	26,8%

Как видно из таблицы 1, большинство студенток (при $\alpha=0,001$) обнаруживают средний уровень присвоения социальных норм, направляющих их к помогающему поведению. Качественный анализ содержания описываемых социальных норм позволяет предположить, что для профессиональной деятельности педагога-психолога наиболее важен высокий уровень нормы социальной ответственности, который предполагает помогающее поведения во всех случаях, когда нуждающийся в помощи находится в зависимости от человека, который может оказать помощь.

Что же способствует усвоению нормы социальной ответственности? Подчеркивать норму социальной ответственности и тем самым усиливать готовность к просоциальным поступкам может влияние образца. Оно, в свою очередь, бывает более сильным в случае, когда помогающий непосредственно видит само действие помощи, а не слушает нравоучительный рассказ.

В условиях обучения и подготовки педагогов-психологов к профессиональной деятельности влияние образца реализуется в консультативной практике, в работе с супервизором и других формах практико-ориентированных занятий, доля которых в образовательном процессе должна быть значительна.

Если инициативу в осуществлении нормы социальной ответственности должен на себя взять субъект (помогающий), то норма взаимности ориентируется на реакцию в связи с полученной помощью, и на благодеяние человек отвечает признательностью. Профессиональная деятельность педагога-психолога должна в меньшей степени руководствоваться тем, что помощь может оказываться с расчетом на взаимность и может преследовать при этом свои цели.

Норма социальной справедливости действует под лозунгом «Помоги тем, кто заслуживает помощи». Профессиональная деятельность психолога предполагает помощь всем нуждающимся, а оценка того, заслуживает человек этой помощи ли нет, – предмет этики. Педагог-психолог как субъект образовательного процесса должен быть равнодоступен для запроса о психологической помощи.

Таким образом, на наш взгляд психологическая готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности должна включать специальную проработку проблемы присвоения социальных норм, оказывающих влияние на помогающее поведение как вид профессиональной деятельности. Для решения этой задачи важно не только увеличивать доли практико-ориентированных занятий при подготовке будущих психологов, но и активно вовлекать студентов в различные формы волонтерской и общественно-полезной деятельности.

Список цитированных источников

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект, 2005. – 336 с.

2. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – Учебное пособие – М.: МГУ, 1995. – 224 с.

3. Кухтова, Н. В. Феномен просоциального поведения в современной психологии: монография / Н. В. Кухтова. – Saarbrücken, 2011. – 135 с.

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF ACQUISITION OF SOCIAL NORMS OF PROSOCIAL BEHAVIOR THE STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Lupekina Elena – PhD, associate professor of the department of psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, lupekina@gsu.by

Keywords: social norms prosocial behavior, professionally important qualities, the psychologist.

This article discusses the social norms of prosocial behavior, the assimilation of which is a necessary condition for the successful implementation of helping activities psychologist. The article presents the results of a study assessing the level of acquisition of social norms of prosocial behavior in students-psychologists.

УДК 159.9.072.42

А. А. Лытко,

канд. пед. наук, доцент, Гомель, Республика Беларусь, alexlytko@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИАГНОЗ В ФОРМАТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

Ключевые слова: психолого-педагогический диагноз, культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, уровни диагноза, социальная ситуация развития, зона ближайшего развития, мышление психолога.

В статье на основе культурно-исторической концепции Л. С. Выготского дается трактовка дефиниции «психолого-педагогический диагноз», позволяющая психологу-практику инструментально выстраивать психодиагностический процесс в образовательном учреждении.

Предмет нашего исследования мы стремимся рассмотреть в концептуальном поле культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, что вообще говоря сделать несложно с учетом обилия того научного интереса, который проявляется по отношению к наследию великого ученого. Гораздо сложнее поместить его в формат неклассического подхода Выготского к сущности психологического диагноза. Эта сложность объясняется активным проникновением и

полуслепым заимствованием тех методов и методик, которые сегодня общепризнаны в качестве классических в Западной Европе и Америке. В условиях более чем полувековой депривации, которую испытывала отечественная психология после известного постановления ЦК ВКП (б) о педологических «извращениях», психометрические тесты и проективные техники нашли благодатный профессиональный климат в нашей стране. Однако возникла опасность утери «методологического ключа», которым открывается заветная дверь психологической диагностики. Вот почему конструктивная рецепция научных идей Л.С. Выготского в этом направлении представляет собой привлекательную актуальность.

Использованное нами модное ныне слово «формат» является, по сути, результатом вторичного иноязычного заимствования, привносящего новые смыслы в сферу его использования. Оно кажется непривычным для использования в психологических текстах. Однако сейчас все меняется: на наших глазах появились выражения успешный человек и эффективная личность, стерся осуждающий оттенок у слов амбициозный и карьера, захватило все сферы жизни слово проект, входит в моду слово позиционировать. Поэтому стремительное распространение слова формат не случайно. Раньше говорили о формате книг, потом мы узнали о формате файлов, а уж теперь формат появился буквально у всего: у радиопередач и телеканалов, у мероприятий и магазинов, у шоколадок и напитков. Здесь важно то, что слово формат не просто распространилось в каких-то специальных контекстах, но и стало общеупотребительным.

Не вдаваясь в историю предыдущего заимствования, обратим внимание, насколько органичным выглядит то значение, в котором употребляем его мы.

Во-первых, под форматом мы подразумеваем любую совокупность заранее заданных свойств, необходимых для того, чтобы объект «вписывался» в ситуацию, соответствовал определенным требованиям и ожиданиям. Культурно-историческую психологию Л. С. Выготского часто называют неклассической, то есть не укладывающейся в формат сформировавшихся научных представлений о возникновении и развитии человеческой психики. Неформатный – нетипичный, не канонический, не соответствующий стандартным представлениям о каком-либо явлении. По-видимому, относительно творческих ростков нового можно даже сформулировать житейскую закономерность: сначала при помощи слова неформат душится все живое и прогрессивное, а потом само живое и прогрессивное превращает это слово в гордое самоназвание. Очевидно, что следующий шаг состоит в том, что сам *неформат* образует новый *формат*. Как известно, нечто похожее произошло с культурно-исторической психологией Л.С. Выготского. Ее формат для исследователя становится все более привычным в рассмотрении существенных научных проблем.

Во–вторых, в этимологическом смысле по-латыни формат – это «вид, внешнее оформление». В ходу формат как термин с прикрепленными к нему полиграфическими наименованиями, обозначающими конкретные размеры изданий, скажем, формат А4. Речь идет не просто о внешнем виде, а о совершенно определенном размере, эталоне, стандарте. Сема стандарт оказывается в этом термине для профессионального сознания актуализированной. Очевидно, что в решении конкретных психологических проблем, скажем, оказания индивидуальной психолого-дефектологической помощи, культурно-историческая психология действительно задает определенный технологический стандарт.

В–третьих, не так давно в активном обиходе появился еще один формат, связанный с всеобщей компьютеризацией, – формат как некая структура, некоторые параметры, свойства и возможности (формат DVD, MP3), с которым могут работать соответствующие компьютерные программы. Большинство из нас не знает этого компьютерного термина не могут, но воспринимаем мы не столько его специфический, кроме компьютерщиков, недоступный смысл, сколько лишь один из его компонентов – структуру, стандарт. Очевидно, что благодаря последователям Л.С. Выготского культурно-исторической психологии придается все более определенная структура, в которой психолого-педагогической диагностике отводится вполне однозначное технологическое место.

Из компьютерного лексикона пришло и производное понятие форматировать, то есть «создать структуры доступа» к данным. В этом процессе форматирования проверяется и исправляется целостность носителя, причем часть находящейся на нем информации теряется безвозвратно. Для далекого от кибернетики сознания «юзера-психолога» актуализируется существенная проблема – как не утратить в погоне за все более обогащающейся научно-психологической информацией основные методологические ориентиры культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Применительно к психолого-педагогической диагностике нуждается в уточнении сам термин диагноз, вызывает интерес внутренняя, субъектная – процессуальная – сторона его постановки.

Если с относительной долей условности экстраполировать выявленные смыслы на предмет нашего исследования, то получится приблизительно следующее.

Отталкиваясь от методологического подхода Л. С. Выготского к проблеме исследования высших психических функций, мы в отличие от других монографических работ однозначно закрепляем за психодиагностикой функцию постановки индивидуального психологического диагноза. Тем самым преодолевается теоретическая размытость инструментальных понятий психодиагностики и тестирования, используемых как в научных исследованиях, так и в

методических разработках зачастую практически тождественно. По-видимому, по причине предметной неопределенности в западных разработках чаще всего вместо психодиагностики используется осторожный термин «психологическая оценка».

Профессиональная деятельность психолога в отличие от психиатрии обладает относительно независимыми характеристиками, и психологический диагноз, психологическая оценка являются необходимыми инструментами его работы. У этого специалиста психологический диагноз в отличие от медицинского имеет развернутую текстуальную форму. И данный факт объясняется не только семиотической ограниченностью как теоретического, так и практического аппарата собственно психологии. Развернутое психолого-педагогическое заключение, сделанное специалистом, имплицитно содержит не только констатацию, скажем, конфликтных сил личности, но и выраженное свойство динамичности оценки ее психических свойств и состояний.

В этой связи формальное определение психолого-педагогического диагноза должно носить инструментальный характер, наподобие того, как дается дефиниция, например, имени прилагательному в филологии. Если не знать, что эта часть речи что-то конкретно обозначает и на какие-то специфические вопросы отвечает, то найти ее в конкретном тексте представляется делом весьма затруднительным. Следовательно, искомый феномен в формате культурно-исторической психологии, если прагматически упорядочить субъективный опыт специалиста-диагноста, может выглядеть следующим образом.

Психолого-педагогический диагноз рассматривается как относительно развернутый в текстовом отношении результат деятельности психолога, отражающий «социальную ситуацию развития» ребенка, ситуацию, представляющую собой уникальное интегративное сочетание интраиндивидуальных связей личностных особенностей с внешними условиями его жизненного устройства – сочетание, определяющее динамику развития индивидуальных психологических проблем, на основе профессиональной оценки которого возможно выстраивание альтернативного прогноза возникновения тех или иных личностных новообразований и разрешения этих актуальных проблем в соответствии с практическим запросом на психолого-педагогическое вмешательство.

Главной задачей, которой руководствовался автор, конструируя данную дефиницию, было стремление установить определенные ориентиры для тех, кто применяет психолого-педагогическое обследование в своей повседневной деятельности. Причем эти ориентиры образуют как «осевую линию» развертывания психодиагностической работы педагога-психолога с ребенком, так и совокупность элементов, составляющих контент его профессиональной деятельности.

Если следовать Л. С. Выготскому, постановка психолого-педагогического диагноза учитывает логику развития размышлений педагога-психолога относительно психологической проблемы в личности ребенка. Это внутреннее самодвижение мышления специалиста в зависимости от степени сложности диагностической задачи достигает одного из трех уровней развития диагноза: симптоматической, этиологической и типологической диагностики [1]. Первый из них ограничивается констатацией определенных особенностей, или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Важнейшим элементом второго уровня становится выяснение в каждом отдельном случае того, почему данные проявления обнаруживаются в поведении и психике обследуемого, каковы их причины и следствия. Высший уровень в развитии диагностики – типологический диагноз – заключается в определении места и значения полученных данных в целостной, динамической картине личности. Обычно в используемый инструментарий конструктором психодиагностического средства изначально закладывается уровень зондирования психологической проблемы.

В практической психологии диагностическое мышление психолога, развертываясь от частного к общему, последовательно движется от симптоматического диагноза через этиологический к типологическому. Но в случае диагностики детей с особенностями психофизического развития с учетом того, что первичный дефект ребенка заранее известен из медицинских источников, диагностическое мышление психолога может иметь обратный ход – от эмпирико-типологического диагноза через этиологический к симптоматико-феноменологическому. Так, если известно, что ребенок имеет нарушения функций опорно-двигательного аппарата, то типологическая психологическая характеристика его уже известна из специальной психологии. Специалисту остается только уловить причинно-следственные связи между феноменологическими особенностями обследуемого. Естественно, что эти связи учитываются при построении прогностической картины развития личности, построении и реализации программ коррекционно-психологической помощи ребенку.

Типологический диагноз неразрывно связан с педагогическим прогнозом. В этой взаимосвязи диагноза и прогноза, с нашей точки зрения, важен учет двух методологических положений Л.С. Выготского, основанных на понятиях социальной ситуации развития и зоны ближайшего развития.

Как известно, под социальной ситуацией развития ученый понимал не просто социальную среду, в которой живет ребенок, а то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является особенным, неповторимым и уникальным для него и которое определяет и динамику психического развития, и важнейшие

психические новообразования. Очевидно, что типологический диагноз, будучи высшим уровнем психологической диагностики, должен сочетать в себе, во-первых, анализ развития высших психических функций, во-вторых, оценку социальных условий, в которых воспитывается ребенок, и, в-третьих, наконец, определение того уникального, «особого сочетания» внутренних и внешних факторов развития личности. Характеристика только психических особенностей даже в случае выявления их интраиндивидуальных связей без учета особенностей социальной среды лишена почвы, как бы повисает в воздухе. Результаты такого способа обследования, который основывается на анализе «социальной ситуации развития», указывают путь к разработке конкретных программ вмешательства, способных эффективно влиять на ход личностного развития ребенка в желательных направлениях.

Что касается зоны ближайшего развития ребенка, то именно она задает основания для формулирования прогноза. Как известно, эта зона теоретически определяется как разница между уровнем возможного и уровнем достигнутого развития. У разных детей она индивидуальна и практически может быть выявлена благодаря дозированной помощи психолога в решении разного рода познавательных задач. Значение имеет не только сам факт возможности достижения цели с помощью взрослого, но и мера такой помощи. Чем меньше эта помощь, тем выше чувствительность к ней, выше способность к разрешению поведенческих коллизий или интеллектуальных задач. Оценка зоны ближайшего развития ребенка создает возможность выдвижения как минимум двух прогностических альтернатив: что будет, если сохранить существующее положение вещей, и что будет, если осуществить психолого-педагогическое вмешательство. В последнем случае диагностический процесс завершается формулированием рекомендаций в адрес лиц, заинтересованных в оптимизации состояния ребенка, или составлением обстоятельной коррекционной программы.

Таким образом, инструментальный процесс психологической диагностики, учитывающий наш подход к психолого-педагогической диагностике, хорошо открывается методологическим «ключом» Л. С. Выготского к пониманию взаимосвязи типологического диагноза и педагогического прогноза. А формат культурно-исторической психологии позволяет удержать саму психолого-педагогическую оценку от размытости ее процессуальной стороны.

Список цитированных источников

1 Выготский, Л. С. Основы дефектологии // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.5 / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.

PSYCHO-PEDAGOGICAL DIAGNOSIS IN THE FORMAT OF A CULTURAL-HISTORICAL CONCEPT

Alexander A. lytko – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Gomel, Republic of Belarus, alexlytko@mail.ru

Key words: psychological and pedagogical diagnosis, cultural and historical concept Of L. S. Vygotsky, levels of diagnosis, social situation of development, zone of immediate development, psychologist's thinking.

In the article on the basis of cultural and historical concept of L. S. Vygotsky the interpretation of definition "psychological and pedagogical diagnosis" is given, allowing the psychologist-practice to build instrumental psychodiagnostic process in educational institution.

УДК 159.928.234:364-32

О. М. Медведева,

ассистент кафедры психологии, магистр психологических наук,
учреждение образования «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь,
medvedeva@gsu.by

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Ключевые слова: эмоции, эмоциональный интеллект, просоциальное поведение, волонтерская деятельность.

В данной статье рассматривается феномен эмоционального интеллекта на современном этапе развития психологической науки. Проведен анализ актуальности тематики эмоционального интеллекта во всем мире. Кратко представлены основные концепции эмоционального интеллекта. Определена сущность понятия «просоциальное поведение», а также «волонтерская деятельность». Проведено изучение эмоционального интеллекта студентов учреждения высшего образования, занимающихся и не занимающихся волонтерской деятельностью, представлены результаты исследования. Выявлены различия уровня эмоционального интеллекта студентов, занимающихся

и не занимающихся волонтерской деятельностью. Доказано, что студенты-волонтеры лучше понимают эмоции других людей, и в целом имеют уровень межличностного эмоционального интеллекта выше, чем у студентов не занимающихся волонтерской деятельностью. Таким образом, вовлечение в волонтерскую деятельность способствует развитию эмоционального интеллекта. Составлены практические рекомендации студентам-психологам по развитию эмоционального интеллекта.

Актуальность исследования. Современная социокультурная среда и активный ритм жизни характеризуется повышенной эмоциогенностью и стимулируют человеческую психику к постоянным изменениям. Часто изменения предполагают позитивное развитие, однако, говоря о современном человеке, можно заметить и негативные моменты. К негативным последствиям влияния современной социокультурной среды можно отнести изменения в эмоциональном мире человека, которые наблюдаются на данный момент у большого количества людей (например, игнорирование потребностей, искажение эмоциональных переживаний, развитие тревожности, переживание состояния хронического напряжения, эмоциональные вспышки и потеря контроля над эмоциями, конфликтность и др.). В данных условиях особую значимость получает изучение проблематики мира эмоций и чувств и их регуляции, а именно относительно недавно введенного понятия «эмоциональный интеллект».

Феномен «эмоциональный интеллект» на данный момент становится все более популярным не только в рамках психологической науки, но и во многих других профессиональных сферах. Это наблюдение подтверждают данные 6-го Международного конгресса по эмоциональному интеллекту «ICEI-2017» (г. Порто, Португалия), в котором приняли участие более 300 участников из 41 страны мира и представили различные направления исследований в области эмоционального интеллекта: бизнес, управление персоналом, образование, социально-эмоциональное обучение, оценка и измерение эмоционального интеллекта, социальные и кросс-культурные аспекты, применение эмоционального интеллекта в индивидуальной работе с клиентами и терапии, медицина и здоровье, творчество и самореализация т.д.

Наибольшей популярности данный термин достиг после публикации книги Д. Гоулмана «Эмоциональный интеллект» в 1995 году, в которой автор привел результаты многочисленных научных исследований и практических примеров о том, как сильно эмоции влияют на нашу жизнь, и к каким катастрофическим последствиям порой может приводить неумение их контролировать.

В настоящее время происходит активная разработка проблематики эмоционального интеллекта и на сегодняшний день в научном психологическом сообществе отсутствует единое, общепринятое

определение данного феномена. Наиболее популярными признаны концепции П. Сэловея, Дж. Мейера и Д. Карузо, а также модель Д.Гоулмана, сформулированная на основе концепции предыдущих авторов.

По мнению П. Сэловея, Дж. Мейера и Д. Карузо, эмоциональный интеллект – это способность воспринимать, интерпретировать и воспроизводить эмоции с целью содействия мыслям, понимать эмоции и их значение и рефлексивно их регулировать, способствуя улучшению эмоций и мыслей [1, с.8].

В 1995 г. Д. Гоулманом была изменена и популяризирована модель эмоционального интеллекта Дж. Мейера и П. Сэловея. В дальнейшем Д.Гоулман доработал структуру эмоционального интеллекта. В настоящее время она включает четыре составляющих эмоционального интеллекта: самосознание, самоконтроль, социальная чуткость, управление взаимоотношениями, и 18 связанных с ними навыков [2, с.269].

Модель П. Сэловея, Дж. Мейера и Д. Карузо считается в психологии основной на данный момент, именно её, как правило, используют для описания понятия эмоционального интеллекта, хотя также большой популярностью пользуется модель Д. Гоулмана.

В отечественной психологии вопросами эмоционального интеллекта активно занимается сотрудник Института Психологии Российской Академии наук, Д. В. Люсин. Ученый предложил собственную модель эмоционального интеллекта, а также разработал методику по измерению указанной способности – опросник «ЭмИн» [3, с.7].

Однако, на наш взгляд, данная тематика не раскрыта в полной мере и вопрос эмоционального интеллекта по-прежнему остается открытым и мало изученным в отечественной психологии.

Можно сказать, что эмоциональный интеллект – это актуальная тема и во всем мире, о чем свидетельствует заинтересованность в данной теме специалистов из различных областей, а именно: бизнес, медицина, образование, авиация и другие.

Цель нашего исследования состоит в выявлении специфики эмоционального интеллекта у студентов учреждения высшего образования с просоциальным поведением.

Под эмоциональным интеллектом мы понимаем группу ментальных способностей, которые позволяют человеку осознавать и понимать собственные эмоции и эмоции окружающих, а также управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей.

Под просоциальным поведением мы понимаем любые действия, совершенные с целью принести пользу другому существу (Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт, Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг) [4; 5]. В работе в качестве просоциального поведения рассматривается участие студентов в волонтерской деятельности. Волонтерская деятельность – это деятельность, которая осуществляется добровольно на благо людям, без расчета на денежное вознаграждение.

Организация исследования. Исследование было проведено на базе учреждения образования «Гомельский Государственный университет имени Ф. Скорины». В исследовании приняли участие 124 обучающихся

в возрасте 18-20 лет. Респонденты были разделены на две исследовательские группы: 66 студентов факультета психологии и педагогики, не занимающихся волонтерской деятельностью; 58 студентов биологического факультета, математического факультета, факультета иностранных языков, занимающихся волонтерской деятельностью.

Гипотеза исследования: вовлеченность студентов в волонтерскую деятельность способствует развитию эмоционального интеллекта.

Методы исследования.

Для решения поставленных задач в исследовании применялся комплекс методов:

– теоретические методы: анализ психологической литературы по теме исследования;

– эмпирические методы: методика «ЭмИн» (Д.В. Люсин); опросник «Эмоциональный интеллект» (Н. Холл);

– статистические методы: непараметрический критерий Манна-Уитни, критерий ϕ^* Р. Фишера, ранговый коэффициент линейной корреляции Ч. Спирмена.

Результаты исследования. Проведено эмпирическое исследование различных аспектов эмоционального интеллекта с помощью методики «ЭмИн» Д.В. Люсина и опросника Н. Холла «Эмоциональный интеллект».

Рассмотрим подробнее результаты по методике «ЭмИн» Д.В. Люсина. Результаты студентов двух выборок представим с целью наглядности на рисунке 1 по шкалам понимание чужих эмоций (МП) и управление чужими эмоциями (МУ):

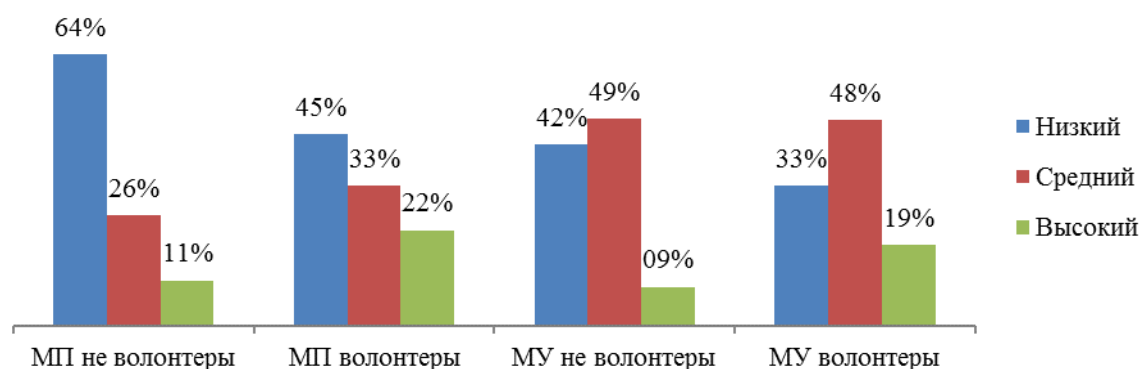


Рисунок 1 - Сравнение показателей по методу «ЭмИн» Д.В. Люсина по шкалам МП (понимание чужих эмоций) и МУ (управление чужими эмоциями) между выборкой студентов, занимающихся волонтерской деятельностью и выборкой студентов не занимающихся волонтерской деятельностью.

На рисунке 2 представим результаты студентов двух выборок по методике «ЭмИн» Д.В. Люсина по шкалам понимание своих эмоций (ВП), управление своими эмоциями (ВУ), контроль экспрессии (ВЭ):

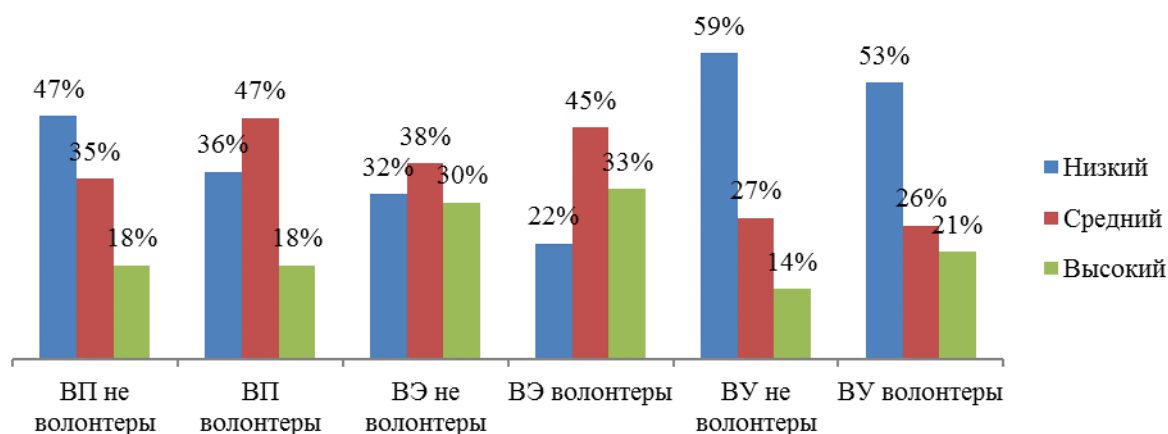


Рисунок 2 Сравнение показателей по методу «ЭмИн» Д.В. Люсина по шкалам ВП (понимание своих эмоций), ВУ (управление своими эмоциями) и ВЭ (контроль экспрессии) между выборкой студентов, занимающихся волонтерской деятельностью и выборкой студентов не занимающихся волонтерской деятельностью.

Проведя статистический анализ с помощью критерия ϕ^* – углового преобразования Р. Фишера было установлено, что по шкале понимание чужих эмоций (МП) среди студентов не занимающихся волонтерской деятельностью статистически значимо чаще ($p \leq 0,02$, $\phi^*_{мп} = 2.106$) встречается низкий уровень эмоционального интеллекта, чем среди студентов занимающихся волонтерской деятельностью. Таким образом, можно говорить о том, что у студентов-волонтеров лучше, чем у студентов не занимающихся волонтерской деятельностью, развита способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикуляция, звучание голоса) или интуитивно, а также больше развита чуткость к внутренним состояниям других людей.

Также, в целом по шкале межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ) среди студентов не занимающихся волонтерской деятельностью статистически значимо чаще ($p \leq 0,02$, $\phi^*_{мп} = 2.039$) встречается низкий уровень эмоционального интеллекта, чем среди студентов занимающихся волонтерской деятельностью. Таким образом, можно утверждать, что студенты-волонтеры лучше владеют навыками понимания эмоций других людей и управление ими.

Эти данные подтверждаются расчётами с использованием статистического U-критерия Манна-Уитни.

Далее рассмотрим результаты, полученные по опроснику «Эмоциональный интеллект» (Н. Холл). Результаты представим на графике 3 по шкалам.

Исходя из представленных данных видно, что студенты обеих выборок на низком уровне обладают навыками управления своими эмоциями и в целом имеют низкий уровень эмоционального интеллекта. Также студенты обеих выборок способны распознавать свои собственные эмоции и эмоции других людей на среднем уровне.

Проведя статистический анализ с помощью критерия χ^2 – углового преобразования Р. Фишера различия между выборками не были выявлены. Эти данные подтверждаются расчётами с использованием статистического U-критерия Манна-Уитни.

Согласно измерению различных аспектов эмоционального интеллекта с помощью методики «Эмоциональный интеллект» Н. Холла, можно сделать вывод, что студенты обеих выборок на низком уровне владеют навыками управления своими эмоциями и в целом имеют низкий уровень эмоционального интеллекта. Также студенты обеих выборок способны распознавать свои собственные эмоции и эмоции других людей на среднем уровне.

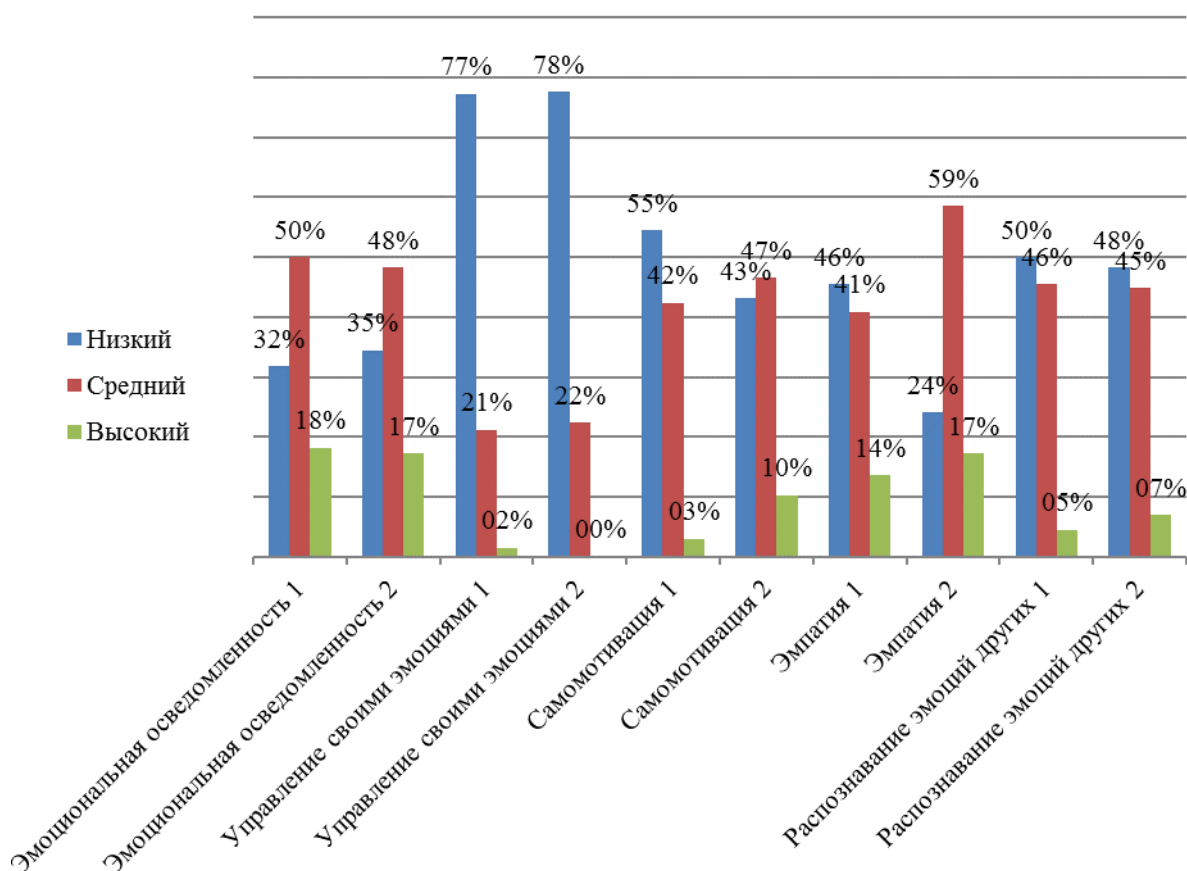


Рисунок 3 Сравнение показателей по шкалам методики «ЭИ» Н. Холла между двумя выборками: (1 – выборка студентов, занимающихся волонтерской деятельностью; 2 – выборка студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью).

Выводы. Выявлены различия в показателях эмоционального интеллекта у студентов с различными типами просоциального поведения. Под просоциальным поведением мы подразумевали вовлеченность студентов в волонтерскую деятельность.

У студентов-волонтеров лучше развиты навыки понимания эмоций других людей, чем у студентов не занимающихся волонтерской деятельностью. В целом, уровень межличностного эмоционального интеллекта у студентов-волонтеров выше, чем у студентов, не занимающихся волонтерской деятельностью, что говорит о том, что студенты-волонтеры на среднем уровне владеют навыками понимания эмоций других людей и управления чужими эмоциями.

Также необходимо отметить, что студенты обеих выборок имеют сложности в произвольном управлении своими эмоциями, т.е. слабо эмоционально отходчивы, эмоционально ригидны, однако стремятся контролировать эмоции других людей.

Практические рекомендации. Результаты данного исследования применимы относительно вопроса улучшения подготовки специалистов помогающих профессий, в частности психологов, так как в белорусском обществе имеется повышенная потребность в квалифицированных специалистах в области психологии для решения актуальных психологических проблем, появившихся в последнее десятилетие. Так как в исследовании приняли участие студенты-психологи, считаем необходимым указать компоненты эмоционального интеллекта, которые необходимо развивать студентам-психологам:

- навыки распознавания эмоций других людей, т.е. умение понять состояние человека по мимике, жестам, оттенкам речи, позе;
- эмпатию – чуткость к внутренним состояниям других людей;
- навыки произвольного управления своими эмоциями, т.е. эмоциональную отходчивость, эмоциональную гибкость.

Для развития данных компонентов эмоционального интеллекта студентам-психологам рекомендуется принимать участие в волонтерской деятельности, посещать индивидуальные психологические консультации, а также тематические тренинги.

Список цитированных источников

1. Mayer, J. D. What is emotional intelligence? / J. D.Mayer. – New York: Basic books, 1997. – 30 p.

2. Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Энни Макки. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 384 с.

3. Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 36 с.

4. Аронсон, Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Эйкерт. – СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2002. – 560 с.

5. Чалдини, Р. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 256 с.

VOLUNTEER ACTIVITY AS A WAY OF DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE

Medvedeva Olga – assistant of the Department of Psychology, Master of Psychological Sciences, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, medvedeva@gsu.by

Keywords: emotions, emotional intelligence, prosocial behavior, volunteer activity.

The phenomenon of emotional intelligence at the present stage of the development of psychological science is considered in this article. The analysis of the relevance of the subject of emotional intelligence throughout the world is carried out. The basic concepts of emotional intelligence are briefly presented. The essence of the concept "prosocial behavior", as well as "volunteer activity" is defined. The study of the emotional intelligence of university students engaged and not engaged in volunteer activity was conducted, the results of the research are presented. Differences in the level of emotional intelligence of students engaged and not engaged in volunteer activity are revealed. It's proved that volunteer students understand the emotions of other people better than students who do not engage in volunteer activity, and have a higher level of interpersonal emotional intelligence in general. Thus, involvement in volunteer activity contributes to the development of emotional intelligence. Practical recommendations were made to psychology students on the development of emotional intelligence.

О.Н. Мельникова,

ст. преподаватель кафедры психологии, учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»,
Гомель, Республика Беларусь, gssg@inbox.ru

МОТИВЫ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Ключевые слова: учебная деятельность, потребность, мотив, мотивация, доминирующие мотивы, успешность учебной деятельности, профессиональное самоопределение, успешность профессионального обучения

В статье рассматривается проблема мотивации в психологии. Так как формирование устойчивой системы мотивов учения, мотивационной сферы в целом является важнейшей предпосылкой психологической готовности студентов к профессиональной деятельности в области психологии, рассматриваются особенности учебной деятельности студентов-психологов. Представлены результаты эмпирического исследования ведущих мотивов обучения студентов-психологов разных курсов в их динамике. Отмечается возможность использования полученных данных в профилактической, консультационной и психокоррекционной работе психологической службы высшего образования, профессиональной ориентации и профотборе будущих психологов. Выявленные особенности мотивации учебной деятельности студентов-психологов позволяют осуществить дифференцированный подход в процессе подготовки к предстоящей профессиональной деятельности.

Актуальность исследования. Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Этой проблеме посвящено достаточное количество публикаций, среди которых труды российских авторов: В.Г. Асеева, М.Ш. Магомед-Эминова, В.К. Виллонаса, Б.И. Додонова, Е.П. Ильина, В.И. Ковалёва, Е.П. Кринчик, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина, П.В. Симонова, А.А., П.М. Якобсона; а также зарубежных авторов: Х. Хекхаузена, Д.В. Аткинсона, Д. Халла, А.Г. Маслоу.

Мотивация является не только одним из основных компонентов структурной организации учебной деятельности, но и, что очень важно, существенной характеристикой самого субъекта этой деятельности. Мотивация, как первый обязательный компонент, входит в структуру учебной деятельности. Мотивация учения представляет собой решающий фактор эффективности учебного процесса. Она системна, характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью [1-4].

Термины «учебная мотивация», «мотивация учения», «мотивация учебной деятельности», «мотивационная сфера учащегося» используются как синонимы в широком или узком смысле. В первом случае эти термины обозначают всю совокупность мотивирующих факторов, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность (А.К. Маркова). Во втором случае данными терминами обозначают сложную систему мотивов (В.Я. Лоуис, М.В. Матюхина, Н.Ф. Талызина) [1].

Мотивы учения разделяют на внешние и внутренние. Внутренние мотивы носят лично значимый характер, обусловлены познавательной потребностью субъекта. Доминирование внутренней мотивации характеризуется проявлением высокой познавательной активности личности в процессе учебной деятельности. Внешние мотивы характеризуются тем, что овладение содержанием учебного предмета не является целью учения, а выступает средством достижения других целей [3, с. 39].

Цель исследования. Целью нашего исследования, которое проводилось на базе Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины на протяжении двух лет, являлось выявление ведущих мотивов учебной деятельности студентов-психологов. На первом этапе в исследовании приняли участие студенты-психологи 1 и 3 курса. Общий объем выборки составил 60 человек, из них 30 человек студентов 1-го курса факультета психологии (50%) и 30 человек студентов 3-го курса этого же факультета (50%). На втором этапе в исследовании принимали участие эти же студенты, которые уже обучались на 2-м и 4-м курсах соответственно.

Методы исследования. В нашем исследовании для определения мотивов обучения в вузе использовалась методика Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе». Данная методика включает три шкалы: приобретение знаний – отражает уровень познавательной мотивации студентов; овладение профессией – указывает на стремление студентов овладеть профессиональными знаниями и навыками; получения диплома – показывает стремление личности приобрести диплом при формальном усвоении знаний и искать обходные пути при сдаче экзаменов и зачетов [5].

Для изучения доминирующих мотивов учебной деятельности студентов использовалась методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана и В.А. Якунина. Данная методика дает возможность определить наиболее значимые мотивы учебной деятельности, из 16 предложенных. Каждому испытуемому нужно выбрать пять, наиболее значимых для него мотивов. Далее, по всей выборке (группе) определяется частота выбора того или иного мотива. Результаты заносятся в групповой протокол [5].

Результаты исследования. В ходе диагностики по методике Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе» было выявлено, что 60% студентов-психологов на первом курсе и 47 % на втором курсе в качестве

ведущего мотива выбрали мотив «получение диплома», 30 % и, соответственно, 36% студентов выбрали мотив «приобретение знаний, и 10 % и 17 % студентов выбрали мотив «овладение профессией».

Таблица 1

Доминирующие мотивы обучения в вузе
студентов-психологов разных курсов

№№ пап	Название мотива	1 курс %	2 курс %	3 курс %	4 курс %
1	Приобретение знаний	30	36	47	37
2	Овладение профессией	10	17	33	50
3	Получение диплома	60	47	20	13

Ситуация несколько меняется к 3-му курсу. Мотивы, которые выбирают студенты, уже располагаются в ином порядке: первое место (47%) занимает мотив «приобретение знаний», на втором месте (33%) стоит мотив «овладение профессией» и на третьей позиции стоит мотив «получение диплома». К 4-му курсу уже 50% испытуемых в качестве ведущего мотива выбирают мотив «овладение профессией», 37% – мотив «приобретение знаний», и 13 % - «получение диплома».

На основании данных статистической обработки по t-критерию Стьюдента для зависимых выборок различий между ведущими мотивами у студентов-психологов на 1-м курсе и на 2 курсе не было выявлено, а у студентов-психологов на 3-м и на 4 курсе были выявлены различия по мотивам «приобретение знаний» и «овладение профессией».

Результаты исследования по методике А.А. Реана и В.А Якунина. «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» показали, что что и на 1-м и 2-м курсах были выявлены идентичные доминирующие мотивы учебной деятельности, а именно: «стать высококвалифицированным специалистом», «получить диплом», «успешно продолжать обучение на последующих курсах», «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», «приобрести глубокие и прочные знания». Наименее значимыми оказались мотивы «быть постоянно готовым к очередным занятиям», «не отставать от сокурсников», «выполнять педагогические требования», «быть примером для сокурсников», «избежать осуждения и наказания за плохую учебу».

Для студентов 3-го курса доминирующими мотивами оказались следующие: «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», «приобрести глубокие и прочные знания», быть постоянно готовым к «очередным занятиям», «не запускать изучение предметов учебного цикла», «выполнять педагогические требования».

Наименее актуальными оказались мотивы «постоянно получать стипендию», «получить диплом», «добиться одобрения родителей и окружающих», «избежать осуждения и наказания за плохую учебу».

У студентов 4-го курса доминирующие мотивы практически идентичны мотивам студентов 3-го курса, лишь мотив «выполнять педагогические требования» получил среднюю оценку, а мотив «достичь уважения преподавателей» получил самую низкую оценку и сместился в самый конец списка.

Таким образом, ведущими учебными мотивами студентов на 1-м и 2-м курсах оказались прагматические мотивы, определяемые как мотивы, которые обуславливают формальное отношение студентов к учёбе, стремление к получению оперативной выгоды.

На 3-м курсе обучения у студентов ведущими учебными мотивами становятся познавательные мотивы, такие как познавательный интерес, потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями. А на 4-м курсе ведущими мотивами стали профессиональные. Профессиональные мотивы – это «действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией» [6].

Выводы. Результаты проведенного нами исследования показывают, что мотивы обучения студентов-психологов меняются в процессе обучения. На первом этапе обучения (1-2 курс) студентами «движут» внешние мотивы, которые характеризуются тем, что овладение содержанием учебного предмета не является целью учения, а выступает средством достижения других целей, например, получение хорошей оценки (диплома), получение стипендии, и др. При внешней мотивации студенты, как правило, отчуждены от процесса познания, проявляют пассивность, переживают бессмысленность происходящего, либо их активность носит вынужденный характер. Содержание учебных предметов не является для студентов лично значимым.

Изменение мотивации обучения происходит к третьему курсу. У студентов 3-го и 4-го курса были выявлены некоторые различия. Так, у 3-го курса мотив «приобретение знаний» преобладает над мотивами «овладение профессией» и «получение диплома». На 4-м курсе мотив «овладение профессией» преобладает над мотивами «приобретение знаний» «овладение профессией». Результаты исследования показывают, что студентами 3-го и 4-го курсов «движут» внутренние мотивы, которые носят лично значимый характер. Эти мотивы обусловлены познавательной потребностью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания и реализации своего личного потенциала. Доминирование внутренней мотивации характеризуется проявлением высокой познавательной активности студента в процессе учебной деятельности. В этом случае овладение учебным материалом является и

мотивом, и целью учения, студент непосредственно вовлечен в процесс познания, это доставляет ему эмоциональное удовлетворение.

Было также выявлено, что ведущими учебными мотивами студентов на 1-м и на 2-м курсе явились «прагматические». Под прагматическими мотивами понимаются мотивы, которые обуславливают формальное отношение студентов к учёбе, стремление к получению оперативной выгоды. Такие мотивы направлены не на получение качественного образования, глубоких и всесторонних знаний, а на получение диплома с целью дальнейшего трудоустройства. На 3-м курсе обучения у студентов ведущими учебными мотивами становятся «познавательные». Познавательные мотивы – это познавательный интерес, потребность в интеллектуальной активности и овладении новыми умениями, навыками и знаниями. А к 4-му курсу ведущими мотивами становятся «профессиональные». Профессиональные мотивы – это «действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией», или «совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к трудовой деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей».

Таким образом, можно говорить о том, что роль мотивов, направленных на приобретение знаний и овладение профессией, творческое отношение к учёбе возрастает при переходе студентов на последующие курсы обучения, а роль мотивов, определяющих формальное отношение к учёбе, наоборот, снижается. Вместе с тем, смена доминирующей мотивации является глубоко индивидуальным процессом и зависит от личностных особенностей, условий обучения, организации деятельности. Правильное выявление профессиональных мотивов, интересов и склонностей является важным прогностическим фактором отношения к будущей профессии, которое обуславливает успешность профессионального обучения и удовлетворённость профессией в будущем.

Список цитированных источников

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб., 2002. – 512 с.
2. Леонтьев, Д.А. Современная психология мотивации / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2002. – 342 с.
3. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова // Мотивация учения в подростковом возрасте: учеб. пособие / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1999. – 96 с.
4. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1986. – 375 с.

5. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2006. – 688 с.

6. Воронкова, Н.Ю. Динамика развития профессиональной мотивации студентов педагогических специальностей в процессе вузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.Ю. Воронкова. – М., 2008. – 25 с.

TRAINING MOTIVES OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Melnikova Olga Nikolaevna - Senior Teacher, Psychology Department, Gomel State University named after Francis Skaryna, Gomel, Republic of Belarus, gssg@inbox.ru

Keywords: educational activity, need, motive, motivation, dominant motives, academic success, professional self-determination, successful vocational training

The article considers the problem of motivation in psychology.. Since the formation of a stable system of teaching motives, the motivational sphere as a whole is the most important prerequisite for the students' psychological readiness for professional activity in the field of psychology, the peculiarities of the educational activity of students-psychologists are considered. The results of an empirical study of the leading motives for the training of psychology students of different courses in their dynamics are presented. The possibility of using the data obtained in the preventive, counseling and psychocorrectional work of the psychological service of higher education, vocational guidance and the selection of future psychologists is noted. The revealed features of motivation of educational activity of students-psychologists allow to carry out the differentiated approach in the course of preparation for forthcoming professional activity.

УДК 159.923.2:796.07:316.622:316.48

О. Н. Мельникова¹, А. А. Молчанова²,

¹ст. преподаватель кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, gssg@inbox.ru

²студентка 4 курса факультета психологии и педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, Molchanova_96@inbox.ru.

САМООТНОШЕНИЕ СПОРТСМЕНОВ КАК УСЛОВИЕ ВЫБОРА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Ключевые слова: конфликт, конфликтная ситуация, самоотношение, спорт, спортсмены, стили поведения в конфликтной ситуации.

Статья посвящена проблеме возникновения конфликтных ситуаций в спортивной команде. Рассмотрена специфика спортивной деятельности и возможные причины возникновения конфликтной ситуации. Выявлено, что конфликты в спорте обусловлены не только рядом внешних факторов, к которым, прежде всего, относятся условия деятельности, но и внутренними, т. е. свойствами самоотношения спортсмена. На основе проведённого исследования выявлена взаимосвязь между стилями поведения спортсмена в конфликтной ситуации и некоторыми компонентами самоотношения.

Актуальность. Важной составляющей функционирования спортивной команды является продуктивное межличностное общение. Результативность спортивной команды на соревнованиях во многом зависит от того, какие отношения складываются между членами команды, какой психологический климат складывается внутри команды, как члены команды решают различные проблемные ситуации, которые неизбежно возникают в процессе межличностного взаимодействия. Вероятность нарушения межличностных отношений в спортивной команде велика еще и потому, что спортивная деятельность, как тренировочная, так и соревновательная, всегда сопряжена с высоким уровнем физического и эмоционального напряжения. В связи с этим заслуживает внимания проблема профилактики конфликтов в спортивной команде, т.к. от умения конструктивно разрешать конфликтные ситуации, выбирать правильную стратегию поведения в конфликте зависит эмоциональное состояние членов спортивной команды, адекватность их поведения на тренировках и соревнованиях и, в конечном итоге, успешность выступления на соревнованиях.

В работах Н.И. Леонова, Т.И. Марголиной и других исследователей анализировалось воздействие на поведение в конфликтных ситуациях различных личностных особенностей, проявление которых является важным условием понимания причин изменения межличностных отношений и прогнозирования исходов конфликта [1; 2].

В связи с этим предметом нашего исследования стало самоотношение спортсменов, которое рассматривается как условие выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации.

Целью исследования выступило выявление взаимосвязи между индивидуальным стилем поведения в конфликте и различными аспектами самоотношения спортсменов

Организация и методы исследования. В качестве базы проведения исследования выступили «Гомельский ледовый дворец спорта», «Гомельский государственный технический университет имени П.О. Сухого» и «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины». В исследовании приняли участие 70 юношей в возрасте 17-22 лет, представителей таких видов спорта как хоккей, баскетбол, волейбол, лёгкая атлетика.

Для проведения эмпирического исследования была использована методика исследования самоотношения, разработанная С. Р. Пантилеевым и В. В. Столиным [3], которая позволяет выявить выраженность отдельных компонентов самоотношения, таких как: закрытость, самоуверенность, саморуководство, отраженное самоотношение, самоценность, самопривязанность, внутренняя конфликтность и самообвинение.

Также была использована методика Кеннета Томаса для выявления индивидуального стиля поведения в конфликте в адаптации Н.В. Гришиной [4], которая позволяет выявить следующие стили поведения в конфликтных ситуациях: соперничество (конкуренция), сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ результатов проведенного исследования по обеим методикам показал, что для спортсменов, выбирающих стили взаимодействия в конфликте *соперничество и сотрудничество* характерны высокие средние баллы по шкалам *саморуководство* (6,8), *самоценность* (5,7), *отраженное самоотношение* (5,7) и низкие баллы по шкале *самообвинение* (4,5). Саморуководство отражает представление спортсмена о себе как об основном источнике развития своей личности, регуляторе достижения успеха. Ощущение самоценности помогает противостоять внешним воздействиям, отстаивать свою точку зрения, воспринимать критику в свой адрес без ущерба самооценке. Однако при сотрудничестве самоценность сочетается с нацеленностью на совместный поиск решения проблемы, а при соперничестве – с доминированием. Низкий балл по шкале *самообвинение* означает, что такие спортсмены уважительно относятся к собственной личности, не акцентируют внимание на собственных промахах и недостатках.

Также в группах спортсменов, выбирающих стратегии поведения в конфликтных ситуациях *компромисс и избегание*, были выявлены близкие средние значения по шкалам *закрытость* (6,2 и 6,3), *самопривязанность* (4,5 и 4,7), *внутренняя конфликтность* (5,3 и 5,4).

Высокие показатели по шкале *закрытость* свидетельствуют о склонности избегать открытых отношений с самим собой, причиной

которых, возможно, является нежелание раскрывать себя, признавать существование личных проблем, тем самым закрывая себе путь саморазвития и самосовершенствования. *Избегание конфликтных ситуаций* – это своего рода продолжение внутренней тенденции избегания открытых отношений с самим собой в силу нежелания признавать различные противоречия внутреннего мира как реально существующие.

Внутренняя конфликтность определяет наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласий с собой, выраженность тенденций к самокопанию и рефлексии.

Спортсмены, выбирающие *приспособление* как стратегию поведения в конфликтной ситуации, показали высокие баллы по шкале *саморуководство* (6,5), *внутренняя конфликтность* (6,5), и низкие баллы по шкале *самопринятие* (4,5), *самоуверенность* (4,8), *самопривязанность* (4,3). Эти спортсмены показывают высокую готовность к изменению «Я», открытость новому опыту, желание развивать и совершенствовать собственное «Я». В то же время эта группа спортсменов видит в себе, прежде всего, именно недостатки, не обращая внимания на свои достоинства. Для них характерно наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласий с собой, выраженность тенденций к самокопанию и рефлексии; также присуща внутренняя тенденция приспособляться к себе самому независимо от конструктивности данной тенденции. Симпатия к себе недостаточно выражена и проявляется эпизодически. Проблемные и конфликтные ситуации могут актуализировать сложившиеся психологические защиты, в виде порицания, осуждения себя или рационализации своих действий. Данная стратегия характеризуется принесением в жертву собственных интересов ради интересов другого субъекта конфликтной ситуации.

Выводы. Обобщая всё вышесказанное, можно говорить о том, что спортсменам, проявляющим стиль *соперничество* и *сотрудничество* в конфликтных ситуациях, присущи осознание самооценности и важности собственной личности. Юноши, решающие свои конфликтные ситуации с помощью стиля *компромисс*, могут демонстрировать защитное поведение в общении с другими, нежелания изменять какие-либо свои качества, чтобы не потерять свою обычную личностную целостность. Те же спортсмены, которые стараются как можно мягче сгладить конфликт, в ущерб себе и в угоду другим, прибегая к стратегии «приспособление», демонстрируют внутреннюю конфликтность, самообвинение, что может влиять не только на поведение в конфликтных ситуациях, но и отражаться на их общении с окружающими вне конфликтной ситуации.

Таким образом, основываясь на полученных данных, можно говорить о том, что одним из условий выбора стратегии поведения в конфликтных ситуациях могут стать некоторые компоненты самоотношения личности. Результаты данного исследования могут быть

использованы в деятельности спортивного психолога при работе как с отдельными спортсменами, так и, спортивными командами для создания благоприятного психологического климата в коллективе и для обучения продуктивным способам разрешения конфликтов.

Список цитированных источников

1. Леонов, Н. И. Основные тенденции поиска детерминант поведения личности в конфликтной ситуации / Н.И. Леонов // *Alma mater: Юбилейный сборник научных статей по педагогике и психологии* / сост. С. Л. Копотев, С. Ф. Сироткин, В. С. Черепанов. – Ижевск, 1995. – С. 144 – 149.

2. Марголина, Т. И. Конфликтность как метаиндивидуальная характеристика / Т.И. Марголина // *Ежегодник Российского психологического общества: материалы учредительного съезда РПО в г. Москве 22 – 24 ноября 1994 г.* – Т. 1. Вып. 2. – М., 1995. – С. 134 – 136.

3. Столин, В.В. Опросник самоотношения / В.В. Столин, С.Р. Пантлеев // *Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы.* – М., 1988. – 130 с.

4. Гришина, Н.В. Тест описания поведения К. Томаса / Н.В. Гришина // *Психологические тесты* / под ред. А.А. Карелина: в 2т. – М., 2001. – С.69 – 77.

ATHLETES' SELF-ATTITUDE AS A CONDITION FOR CHOOSING A STRATEGY OF BEHAVIOR IN THE CONFLICT SITUATION

Melnikova Olga Nikolaevna - Senior Teacher, Psychology Department, Gomel State University named after Francis Skaryna, Gomel, Republic of Belarus, gssg@inbox.ru

Molchanova Anastaciya, 4th year student in the Faculty of Psychology and Educational Sciences, Gomel, Republic of Belarus, Molchanova_96@inbox.ru.

Key words: conflict, conflict situation, self-attitude, sport, sportsmen, behavior styles in a conflict situation.

The article is devoted to the problem of conflict situations in a sports team. The specifics of sports activity and possible reasons for the conflict situation were considered. It was revealed that conflicts in sport are caused not only by a number of external factors, which, first of all, the conditions of activity concern, but also internal, i.e., the properties of the athlete's self-relationship. Based on the research carried out by the author, the relationship between the behaviors of the athlete in the conflict situation and some components of the self-relationship was revealed.

А. Н. Певнева,

старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь, pevneva.angela@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МАТЕРИ РЕБЕНКА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: инклюзивное образование, психическое состояние, психологическая помощь.

В статье обосновывается актуальность психологической помощи матерям, оказывающим сопровождение детей с церебральным параличом в процессе инклюзивного образования. Приводится сравнительный анализ результатов исследования психического состояния данной группы матерей и матерей типично развивающихся детей.

Актуальность исследования. В настоящее время в связи с реализацией Концепции развития инклюзивного образования детей с особенностями психофизического развития (ОПФР) в Республики Беларусь встает вопрос, направленный на поиск путей формирования готовности родителей к содействию в инклюзивном образовании детей с ОПФР. Сохранение, поддержание здоровья, улучшение психического состояния, повышение качества жизни матери является определяющим в создании необходимых условий для социально-психологической адаптации ребенка с ОПФР, его успешной социализации и участия в процессе инклюзивного образования. Психологическая помощь матери ребенка с церебральным параличом (другими вариантами дизонтогенеза) будет способствовать реализации целей непрерывного образования и инклюзивного образования лиц с ОПФР, сформулированных в «Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь» [1; 2, с. 5] и в Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2016-2020 гг., акцентирующей особенности каждого члена общества как потенциал для его развития, как априорную ценность, придающую обществу многообразие и способствующую его совершенствованию. Реализация поставленной цели инклюзивного образования лиц с ОПФР в Республике Беларусь связывается с созданием в учреждениях образования условий для удовлетворения образовательных потребностей

обучающихся с учетом их способностей и особенностей (в т.ч. психофизических), осознания всеми участниками инклюзивного образовательного процесса трудовой и умственной активности как условия социальной и личностной успешности.

Качественные изменения, как указывают исследователи И.Л. Белопольская (1987), Е.В. Бурмистрова (2008), Д.Н. Исаев (2003), М.М. Семаго (1992), Г. Фюр (2008) и др., происходящие в результате рождения и воспитания ребенка с ОПФР, затрагивают все уровни жизни семьи: деформирование репродуктивного поведения супругов, отношений между супругами, родителями и детьми, сиблингами, взаимодействия родителей и социального окружения (родными, близкими, друзьями, сотрудниками). При рождении ребенка с психофизическими нарушениями часть матерей: уклоняется от воспитания, является недееспособной и осужденной, употребляет наркотики и алкоголь. В результате увеличивается количество детей с ОПФР, находящихся на частной (1,6%) и государственной опеке (2,6%) в интернатных учреждениях РБ (анализ данных банка «О детях с ОПФР, нуждающихся в специальном образовании» областного центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Гомеля, актуализированного по состоянию на 15.09.2015 г.). Негативные трансформации института семьи (высокий уровень разводов, увеличение числа неполных семей, социальное сиротство и иное), ухудшение здоровья матери ребенка с ОПФР, снижение степени потребности в детях, уровня благосостояния и качества жизни родителей, воспитывающих детей с психофизическими нарушениями, будет препятствовать установлению партнерского взаимодействия между специалистами учреждения образования и родителями в процессе инклюзивного образования их детей.

Воспитание родителями ребенка с ОПФР согласно диагностическим критериям, установленным Всемирной Организацией Здравоохранения и записанным в МКБ-10 (десятое издание международной классификации болезней) ICD-10 (WHO/ 1987), описывается как «другие проблемы, связанные с близкими людьми, включая семейные обстоятельства (Z63)», а ребенок является зависимым членом семьи, нуждающимся в уходе в домашних условиях (Z63.6) [3, с. 219]. Зависимость матери от ребенка с ОПФР, нуждающегося в уходе в домашних условиях, обуславливает психологические проблемы. «Рождение больного ребенка, а затем его воспитание, обучение и, в целом, общение с ним является длительным патогенно действующим психологическим фактором, личность родителей претерпевает существенные изменения», – отмечает В.В. Ткачева [6, с. 56]. Трудности в адаптации, стрессогенная ситуация, регулярные физические, психологические и моральные нагрузки в совокупности изменяют психическое состояние матери ребенка с церебральным параличом.

Организация исследования. В исследовании приняли участие матери (n=66) детей 3–7 лет с церебральным параличом (ОГ). Все дети проходили курс реабилитации в Областном центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Гомеля. В контрольную группу (n=66) были включены матери (КГ) детей 3–7 лет, которые посещали массовый детский сад. При выборе респондентов учитывались: состав семьи (полная) и количество детей (1 ребенок), год рождения ребенка, диагноз (для респондентов ОГ), т.е. факторы, которые способны повлиять на результаты выполнения тестовых заданий.

Методы исследования. Психическое состояние исследовалось при помощи «Клинического опросника для выявления и оценки невротических состояний» К.К. Яхина, Д.М. Менделевича [5]. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы Statistika 6.0 (Stat Soft. Ins.). Для выявления достоверных различий между средними значениями выборок использовался t – критерий Стьюдента.

Результаты исследования. В процессе сравнительного анализа полученных результатов исследования психического состояния, было установлено, что для 93,93% респондентов ОГ и 18,18% КГ характерны ощущения беспокойства, нетерпеливости, суетливости и тревоги. Проявление медлительности, вялости, безразличия и отсутствие прежних интересов, ощущение одиночества, подавленности и угнетенности отмечается у опрошенных ОГ – 96,96%, в то время как число респондентов КГ составило – 15,15%. Повышенная утомляемость и усталость, раздражительность и вспыльчивость, быстрая смена настроения характерны для 92,4% матерей ОГ и 3,03% КГ.

У 93,9% респондентов ОГ отмечается повышенная обидчивость и ранимость, у опрошенных КГ это число составило 13,63%. Для 92,4% респондентов ОГ и 12,12% КГ характерен страх заболеть тяжелой болезнью, присутствие навязчивых воспоминаний, мыслей, действий, сомнений в правильности поступков и принятии решения. Проблемы со здоровьем отмечают у 92,4% матерей ОГ, и 9,09% КГ. В среднем ощущение беспокойства, нетерпеливость, непоседливость, суетливость и тревога выражены значительно больше у опрошенных ОГ ($-4,15 \pm 2,42$). Им с трудом удается заниматься повседневными делами, так как они охвачены ожиданием неприятного события (реального или мнимого). Чувство страха появляется при принятии какого-либо решения, или что-либо сделать, опасаясь неприятных последствий.

Для матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом, в большей степени характерно проявление медлительности, вялости, безразличия, отсутствие прежних интересов, ощущение одиночества, подавленности, угнетенности ($-7,62 \pm 4,38$), по сравнению с матерями типично развивающихся детей. Депрессивное состояние респондентов ОГ является результатом постоянной зависимости от потребностей ребенка,

отсутствия положительных изменений. Это проявляется в снижении настроения, появлении чувства вины и идеи самоуничужения, вялости, угнетенности, подавленности, неуверенности матери в себе и своих силах, пессимистической оценке перспективы, хронической усталости, потребности в одиночестве и отдыхе. Чувство ущербности и неспособности организовать свою жизнь, справиться с ее тяготами, детерминирует апатию, и со временем у родительниц больных детей появляется чувство статичности. Возникает боязнь общества, замкнутость.

Повышенная утомляемость и усталость, «разбитость», снижение физической и нервно-психической работоспособности у матерей ($-4,09 \pm 3,78$), воспитывающих детей с двигательными нарушениями, зачастую связаны с физической нагрузкой. Они, в силу психофизических особенностей ребенка, вынуждены постоянно перемещать его по дому, удовлетворяя различного рода потребности. Обидчивость и ранимость в большей степени выражены у матерей ОГ ($-6,61 \pm 4,11$), по сравнению с матерями типично развивающихся детей $3,01 \pm 3,04$. Чувство страха свойственно в большей степени респондентам ОГ ($-3,95 \pm 3,08$), наряду с опрошенными КГ. Матери, воспитывающие детей с церебральным параличом, испытывают страх заболеть тяжелой болезнью, возникновения новых проблем, возвращения старых, что лечение не будет удачным, а также за жизнь ребенка, его дальнейшую судьбу. Зачастую их беспокоят навязчивые воспоминания, мысли, действия, сомнения в правильности поступков и принятии решения. Проблемы со здоровьем (головные боли, головокружение, похолодание конечностей, частая бессонница, потливость) выражены у матери ребенка с двигательными нарушениями ($-6,08 \pm 6,42$) в большей степени, по сравнению с матерями типично развивающихся детей.

В ходе исследования, мы присвоили ранги средним значениям показателей психического здоровья респондентов ЭГ1 и КГ1 и провели сравнительный анализ. Анализ ранжирования средних значений позволяет установить и проанализировать иерархию шкал психического здоровья, характерных для Респондентов ЭГ и КГ.

В процессе ранжирования средних значений показателей психического здоровья было установлено, что у респондентов ЭГ1 первый ранг занимает показатель навязчивых воспоминаний, мыслей, колебаний в принятии решений с максимальным значением ($x_{\square} = -3,75$), в то время для респондентов КГ1 важным является забота о состоянии здоровья ($x_{\square} = 7,17$). Состояние усталости, забывчивости, частой смены настроения не менее важными (второй ранг) являются как для респондентов ЭГ1, так и КГ1. У испытуемых обеих выборок тревога занимает третий ранг. Наиболее характерным состоянием для респондентов ЭГ1 является состояние подавленности и угнетенности, чувства безразличия со стороны окружающих и одиночества (шестой ранг, $x_{\square} = -3,75$). В то время как для респондентов КГ1 наиболее

характерным является состояние здоровья в целом ($x^2 = 3,00$). Отличительным признаком является чрезмерная выраженность вышеперечисленных состояний у респондентов ЭГ1 по сравнению с испытуемыми КГ1. Существующие различия между показателями психического здоровья респондентов ЭГ1 и КГ1 статистически проверены при помощи t – критерия Стьюдента (при $p \leq 0,0001$).

Обсуждение результатов исследования. Выявленные в исследовании результаты согласуются с результатами исследования ряда ученых, в которых отмечается, что матери, независимо от характера заболевания ребенка, имеют те или иные психологические особенности. Д. Н. Исаев пишет, что у матерей, воспитывающих умственно отсталых детей, «катамнез показывает преобладание аффективных расстройств» [2, с. 375]. Динамика психогенного заболевания, по мнению исследователя, представляет смену острой психопатологии затяжных невротических реакций формированием патологического развития. Большинство матерей зачастую не способны осознать глубинные переживания, лежащие в основе их душевного дискомфорта, депрессивного состояния, чувства безнадежности, беспомощности, вины, фрустрации, тревоги, астении и апатии. Мать более подвержена изменениям в эмоционально-личностной сфере: раздражительность, переключение ее внимания на больного ребенка.

Полученные данные дополняют результаты исследований О.Б. Чаровой, Е.А. Савиной [7, с. 38]. Исследователями установлено, что 72% матерей, воспитывающих детей с интеллектуальным недоразвитием, находятся в состоянии хронической депрессии, а свою настоящую жизнь воспринимают негативно. Полученные данные соотносятся с результатами исследования О.Б. Чаровой, Е.А. Савиной [7, с. 38]. Исследователями установлено, что 72% матерей, воспитывающих детей с интеллектуальным недоразвитием, находятся в состоянии хронической депрессии, а свою настоящую жизнь воспринимают негативно.

О наличии проблем со здоровьем у матерей тяжело и глубоко умственно отсталых детей отмечает исследователь Р.Ф. Майромян. Ученым установлено, что у матерей, после того как они узнавали диагноз ребенка, в большей части случаев (48%) возникала депрессия, в том числе и с идеями самообвинения, менее чем в 20% – тревога, в 16,7% было суицидальное поведение, в 24,5% наблюдались аффективно-шоковые и истерические расстройства. Часто (22,4%) появлялись психосоматические расстройства в форме дисменореи, поседения, похудания [3]. Острый период продолжался от нескольких месяцев до двух лет. Особенно тяжело, как отмечает исследователь, переживалось рождение больного первенца.

Исследователи Е.В. Бурмистрова, Е.А. Савина, О.Б. Чарова и др. подтверждают, что основной потребностью данной группы матерей является потребность в психологической помощи [1; 7]. Не вызывает сомнения тот факт, что от состояния матери зависит психическое,

психологическое состояние ребенка, а также процесс его социально-психологической адаптации в обществе, коррекции и компенсации нарушений в развитии, и в целом, включение в инклюзивное образование.

Вывод: матери, не зависимо от заболевания ребенка (в т.ч. воспитывающие детей с церебральным параличом), нуждаются в серьезной психотерапевтической, психологической помощи, направленной на сохранение, поддержание психического, психологического здоровья и адаптацию к ситуации жизнедеятельности. Оказание психологической помощи матерям детей с церебральным параличом (другими вариантами дизонтогенеза) во многом определит успех партнерского взаимодействия между родителями и специалистами учреждения образования в процессе инклюзивного образования детей с ОПФР и будет способствовать повышению ответственности родителей за обучение и воспитание своих детей.

Список цитированных источников

1. Бурмистрова, Е. В. Семья с «особым ребенком»: психологическая и социальная помощь // Вес. практической психол. образования. – 2008. – № 4. – С. 81–86.
2. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость детей и подростков: руководство / Д. Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2007. – 391 с.
3. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь от 22 июля 2015 г., № 608 // Специальная адукацыя. – 2015. – № 5. – С. 3-10.
4. Майрамян, Р. Ф. Семья и умственно отсталый ребенок: авт. дисс. ... на соиск. ученой степени канд. мед. наук: 14.00.18. / Р.Ф. Майромян; I Моск. мед. ин-т км. И.М. Сеченова. –М. 1976. – 24 с.
5. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. Десятый пересмотр (МКБ-10): Краткий вариант. – Мн.: ООО «Асар», 2001. – 400 с.
6. Менделевич, В. Д. Клиническая и медицинская психология / В.Д. Менделевич. – М.: Медпресс, 1999. – 587 с.
7. Ткачева, В. В. Психологические особенности родителей, имеющих детей с детским церебральным параличом / В.В. Ткачева // Специальная психология. – 2009. – № 1. – С. 53–62.
8. Чарова, О. Б. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием / О.Б. Чарова, Е.А. Савина // Дефектология. – 1999. – № 5. – С. 34–39.

SUPPORT OF THE MOTHER OF THE CHILD WITH A CEREBRAL PARALICK IN THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION

Pevneva Angela N. – Senior lecturer of the Department of Social and Pedagogical Psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, pevneva.angela@rambler.ru

Keywords: Inclusive education, Mental condition, Psychological help.

The article substantiates the relevance of psychological assistance to mothers who provide support for children with cerebral palsy in the process of inclusive education. The comparative analysis of the results of the study of mental state of this group of mothers and mothers of typically developing children.

УДК 159.922:37.018-055.52-056.24:616.831-009.11

А. Н. Певнева,

старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь, pevneva.angela@rambler.ru

РЕЗУЛЬТАТ ОСМЫСЛЕНИЯ МАТЕРЯМИ СИТУАЦИИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, осмысленность жизни.

В статье обосновывается актуальность исследования осмысления матерями ситуации воспитания детей с церебральным параличом. Приводится сравнительный анализ результатов исследования смысложизненных ориентаций данной группы матерей и матерей нормативно развивающихся детей, принявших участие в первом и втором исследованиях. Проводится дополнительно исследование психического состояния и его связь со смысложизненными ориентациями матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом.

Актуальность исследования. Ближайшее окружение, т.е. члены семьи, играют значительную роль в формировании индивидуально-психологических, личностных особенностей, в т.ч. и смысложизненных ориентаций, а также осмысленности жизни матери ребенка с церебральным параличом. Ситуация жизнедеятельности, влияет на

психическое развитие, функционирование и отражается на индивидуальном психическом облике, формировании специфических стереотипов восприятия и системы отношений субъекта к действительности [1]. В связи с этим, предполагается, что ощущение бессмысленности прошлого, настоящего и неопределенности будущего *матери, появление неуверенности в своих силах, потеря чувства контроля над событиями своей жизни, обусловлено ситуацией жизнедеятельности, связанной с воспитанием и лечением ребенка с церебральным параличом, отсутствием в семье других детей, недостатком материальных средств для его лечения, ограничением ее социальной активности, неудовлетворительными условиями проживания.*

Цель исследования: определить результат осмысления матерями ситуации воспитания детей с церебральным параличом.

Организация исследования: в первом ($n = 66$) и втором ($n = 48$) исследованиях приняли участие матери детей с церебральным параличом (ОГ). Все дети проходили курс реабилитации в Областном центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Гомеля. В контрольную группу, в первом ($n = 66$) и втором ($n = 48$) исследованиях, были включены матери (КГ) детей, которые посещали массовый детский сад. При выборе респондентов учитывались: состав семьи и количество детей, год рождения ребенка, диагноз (для респондентов ОГ), т.е. факторы, которые способны повлиять на результаты выполнения тестовых заданий.

Методы исследования: смысложизненные ориентации респондентов изучались при помощи методики «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева [2]. Психическое состояние исследовалось при помощи «Клинического опросника для выявления и оценки невротических состояний» К.К. Яхина, Д.М. Менделевича [0]. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы Statistika 6.0 (Stat Soft. Ins.). Установление взаимосвязи между двумя нормально распределенными признаками осуществлялось методом линейной корреляции (Пирсон). Упорядочение данных, в сравнительно однородные группы проводилось при помощи кластерного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение: в ходе исследования показатели субшкал теста смысложизненных ориентаций «Цели в жизни» – с будущим, «Процесс жизни» – с настоящим, «Результативность жизни» мы проанализировали в соответствии с осмысленностью жизни респондентов ЭГ и КГ первого и второго исследований. В *первом* исследовании среднее значение общего показателя осмысленности жизни у матери ребенка с церебральным параличом составило 50,48 балла, наряду с показателями субшкал «Цели в жизни» (16,73), «Процесс жизни» (14,31) и «Результативность жизни» (12,71). Во *втором* исследовании среднее значение общего показателя осмысленности жизни у матери ребенка с церебральным параличом составило 69,34 балла, при

повышении показателей субшкал «Цели в жизни» (22,37), «Процесс жизни» (19,51) и «Результативность жизни» (16,75).

Средние значения показателей по шкалам «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Результативность жизни» и осмысленность жизни у респондентов КГ1 и КГ2 оказались высокими по сравнению с респондентами ЭГ1 и ЭГ2. Отметим, что высокий уровень осмысленности жизни личности обусловлен оптимальным соотношением трех времен человеческой жизни, а не преобладанием одного из них: прошлого, настоящего, будущего. В целом, осмысленность жизни изменяется от направленности, временной перспективы, эмоциональной насыщенности и удовлетворенности самореализацией, продуктивности прожитой части жизни личности. То, что способствует развитию осмысленности жизни находится и в будущем (цели), и в настоящем (чувство полноты и насыщенности жизни), и в прошлом (удовлетворенность итогами прожитой жизни).

В ходе *регрессионного анализа* было установлено, что изменение осмысленности жизни респондентов зависит от вариативности целей в жизни, процесса и результативности их жизни: $R^2 = 97,47\%$ данной зависимости отмечается у респондентов ЭГ1, испытуемых КГ1 – $R^2 = 95,84\%$, опрошенных ЭГ2 – $R^2 = 60,59\%$, респондентов КГ2 $R^2 = 75,37\%$. Предположительно, низкий уровень осмысленности жизни респондентов ЭГ1 соотносится с аморфностью целей, фиксацией на настоящем в сочетании со слабой ориентацией на будущее и временную перспективу, со склонностью жить сегодняшним днем.

Для более глубокого исследования изменения показателей смысложизненных ориентаций и общего показателя осмысленности жизни мы проанализировали их соотношение с количеством детей в семье, условиями проживания и материальным доходом, образованием респондентов ЭГ и КГ в первом и втором исследованиях. С целью анализа близости соотношения показателей осмысленности жизни и вышеописанных условий ситуации, нами был проведен кластерный анализ, в результате которого было выявлено, что наиболее близкое расстояние отмечается у респондентов, которые не получили высшее образование, воспитывают одного ребенка с церебральным параличом, проживают в неудовлетворительных условиях и имеют неудовлетворительный уровень материального положения. Данный кластер в основном составляют респонденты ЭГ1. Другой кластер респондентов отличается наличием высшего образования (49%), появлением в семье других детей (60%), улучшением материального положения (8%) и жилищных условий (78%). Для них характерна тенденция к *определению* и *осознанию* целей в жизни; *восприятию* процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного; *переоценке* прожитой части жизни; *представлению* о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить

жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле; *убежденности* в контроле жизни, свободном принятии решения.

На основании полученных результатов можно отметить, что низкие значения показателей смысложизненных ориентаций матери ребенка с церебральным параличом определяются ситуацией жизнедеятельности, включающей воспитание и лечение ребенка с церебральным параличом, неудовлетворительные условия проживания и материальное положение семьи. В целом, изменение ситуации жизнедеятельности трансформирует смысложизненные ориентации личности.

Обобщая взгляды предшественников Б. Ф. Ломов акцентирует внимание на системном изучении психических явлений, включая взаимосвязь изучаемого явления с явлениями того же класса, и нами дополнительно *проводилось исследование психического состояния и его связь со смысложизненными ориентациями респондентов ЭГ и КГ*. Анализ результатов *психического здоровья* показал, что в состоянии беспокойства, нетерпеливости, непоседливости, суетливости, тревоги и страха наиболее выражено у респондентов ЭГ1 по сравнению с респондентами КГ1, так как показатель больше 1,28 указывает на уровень здоровья, меньше 1,28 – болезненный характер выявляемых состояний. Многие страхи матери ребенка с церебральным параличом могут быть связаны с тревогой и опасением за себя и будущее своего ребенка.

Далее, мы исследовали психическое здоровье матерей нормативно развивающихся детей, которые участвовали в проведенном нами *втором* исследовании. Необходимо отметить, что все значения психического здоровья респондентов КГ2 имеют положительный знак, и оказались выше значения +1,28, что служит показателем их удовлетворительного здоровья. В ходе исследования выявлены различия в показателях тревоги, беспокойства, подавленности, обидчивости, угнетенности, утомляемости, раздражительности, ранимости, страха, навязчивых состояний респондентов ЭГ и КГ, которые проверены результатами статистического анализа: средние значения по шести шкалам опросника у респондентов КГ статистически значимо выше средних значений по шести шкалам у опрошенных ЭГ с уровнем значимости $p \leq 0,0001$.

Далее исследована *взаимосвязь смысложизненных ориентаций и психического здоровья*, так как, по мнению Б. Ф. Ломова, важно иметь в виду множественность тех отношений, в которых они существуют. В ходе проведенного корреляционного анализа между показателями смысложизненных ориентаций и психического здоровья респондентов ЭГ1 было выявлено 33 статистически значимых положительных корреляций. Коэффициенты корреляции варьируют от 0,30 («Лocus контроля – Я» и «Шкала вегетативных нарушений») до 0,60 между показателем осмысленности жизни и повышенной утомляемостью, раздражительностью, страхом. Наиболее тесные корреляции (при

$p < 0,001$) были выявлены между процессом жизни и тревогой ($r = 0,87$), подавленностью ($r = 0,59$), усталостью ($r = 0,44$), одиночеством ($r = 0,49$), сомнениями в правильности поступков и принятии решения ($r = 0,54$), ухудшением самочувствия ($r = 0,42$). Смыслоразнонаправленности ориентаций и психическое здоровье существенно определяются ситуацией жизнедеятельности матери ребенка с церебральным параличом. Сложившаяся ситуация затрудняет задачу реализации смысла жизни матери на прежнем уровне.

При исследовании смыслоразнонаправленности ориентаций респондентов КГ первого исследования отмечается максимальное количество корреляций (6) осмысленности жизни с наибольшими значениями (от $r = 0,40$ до $r = 0,73$) со шкалами психического здоровья.

Во *втором исследовании в процессе анализа* полученных результатов взаимосвязи смыслоразнонаправленности ориентаций и психического здоровья респондентов ЭГ и КГ было выявлено 4 статистически значимых положительных корреляций, и 2 отрицательные, статистически не значимые корреляции. Коэффициенты корреляции варьируют от $r = 0,29$ при $p \leq 0,05$ («Цели в жизни» и «Шкала невротическая депрессия») до $r = 0,41$ при $p \leq 0,01$ («Процесс жизни» и «Шкала истерического типа реагирования»). Выявлена взаимосвязь между состоянием медлительности, подавленности («Шкала невротическая депрессия») и осмысленностью, направленностью, временной перспективой (субшкала «Цели в жизни») $r = 0,29$ при $p \leq 0,05$ респондентов ЭГ2; возможностью контролировать события собственной жизни (субшкала «Локус контроля – Я») $r = 0,35$ при $p \leq 0,05$; осмысленностью жизни $r = 0,34$ при $p \leq 0,05$.

Продолжая анализировать полученные результаты *второго исследования* взаимосвязи смыслоразнонаправленности ориентаций и психического здоровья матерей нормативно развивающихся детей нами выявлено пять статистически значимых положительных корреляций и две отрицательные, статистически не значимые корреляции. Коэффициенты корреляции варьируют от $r = 0,30$ при $p \leq 0,05$ («Процесс жизни» и «Шкала обсессивно-фобических нарушений»; «Результат жизни» и «Шкала истерического типа реагирования») до $r = 0,37$ при $p \leq 0,05$ («Процесс жизни» и «Шкала невротической депрессии»). Данная ситуация объясняется увеличением разводов в семьях воспитывающих двух и более нормативно развивающихся детей, негативным восприятием своего социально-семейного положения, и как следствие изменение психического здоровья матерей. Эта гипотеза нуждается в дальнейшем проведении исследования социально-демографических факторов.

Смысл жизни ориентирует человека в окружающем и внутреннем мире, при этом психическое состояние, являясь отражением того, что происходит во внешнем и внутреннем мире субъекта, в свою очередь порождает смыслы и опосредуется ими. Ситуация жизнедеятельности

обуславливает психическое здоровье, только эта детерминация опосредуется смысловыми ориентациями субъекта. Ситуация жизнедеятельности матери ребенка с церебральным параличом, обуславливает психическое здоровье, характеризующееся тревогой, беспокойством, подавленностью, угнетенностью, утомляемостью, страхом, однако это воздействие опосредовано смысложизненными ориентациями. Осмысление и осознание состояния обеспечивает смысловое принятие ситуации и жизни в целом, в свою очередь, отражением является психическое состояние матери ребенка с церебральным параличом. В связи с этим, необходимо отметить *связующую и опосредующую роль смысложизненных ориентаций* в системе «ситуация – смысложизненные ориентации – состояние». Для респондентов ЭГ2, по-прежнему, характерны неудовлетворенность прожитой частью жизни, низкая осмысленность жизни в настоящем, осознания целей в будущем. Личностный смысл лишен направленности и временной перспективы, что определяет воздействие ситуации их жизнедеятельности на психическое здоровье. Ситуация жизнедеятельности матери связана с неудовлетворительными условиями проживания, материальным положением семьи, являющимся необходимым для оплаты высококачественных реабилитационных программ ребенка с церебральным параличом.

Выводы. Результатом осмысления матерями детей с церебральным параличом ситуации жизнедеятельности является преобразование психического здоровья. Низкий уровень осмысленности жизни матери в настоящем, отсутствие временной перспективы, неудовлетворенность прошлым и ощущение его бессмысленности, безуспешность в самореализации, не способность воздействовать на ход жизни, неуверенность в возможности самостоятельно осуществлять свой выбор, проявляются в ситуации жизнедеятельности, которая характеризуется воспитанием и лечением ребенка с церебральным параличом, неудовлетворительными условиями проживания, низким материальным достатком, отсутствием в семье других детей.

С изменением ситуации жизнедеятельности матери ребенка с церебральным параличом, обусловленной появлением в семье других детей, улучшением материального положения семьи, жилищных условий, возможностью проводить время с родными и близкими, появляется положительная тенденция в повышении показателей осмысленности, интереса, эмоциональной насыщенности жизни, удовлетворенности самореализацией и прожитой части жизни, возможности контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Матери ребенка с церебральным параличом склонны к планированию, к поиску смысла в будущем. Изменение ситуации жизнедеятельности и трансформация смысложизненных ориентаций способствует

трансформации психического здоровья, которое является одним из компонентов качества ее жизни.

Список цитированных источников

1. Ковалев, Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев // Вопросы психол. – 1993. – № 1. – С. 13–23.
2. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
3. Менделевич, В. Д. Клиническая и медицинская психология / В. Д. Менделевич. – М.: Медпресс, 1999. – 587 с.

THE RESULT OF MEMORIZATION OF THE SITUATION OF THE EDUCATION OF CHILDREN WITH CEREBRAL PARALICH

Pevneva Angela N. – Senior lecturer of the Department of Social and Pedagogical Psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, pevneva.angela@rambler.ru

Keywords: Smyslozhiznennye orientation, meaningfulness of life.

The article proves the urgency of the study of the mother's understanding of the situation of the upbringing of children with cerebral palsy. The comparative analysis of the results of the study of the meaningful orientations of this group of mothers and mothers of normatively developing children who took part in the first and second studies is given. An additional study of the mental state and its relationship with the sense of life of mothers who raise children with cerebral palsy is conducted.

УДК 316.622:316.613.43-055.1/.3-053.6

Е. В. Приходько,

старший преподаватель кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины», Гомель, Республика Беларусь, Ekaterina0308@mail.ru

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, подростки, возраст, пол, гендерные особенности.

В данной статье представлены результаты исследования уровня и форм агрессивности в зависимости от пола, возраста и гендера. В результате проведенной работы было установлено, что преобладающей формой агрессии у мальчиков старшего подросткового возраста является физическая и вербальная агрессия. Преобладающей же реакцией у девочек старшего подросткового возраста является вербальная агрессия. Преобладающей формой агрессии у мальчиков младшего подросткового возраста является физическая агрессия и негативизм. У девочек младшего подросткового возраста преобладающая форма агрессии – вербальная агрессия и негативизм. Есть статистически значимые различия уровня агрессивности между девочками младшего подросткового возраста и мальчиками младшего подросткового возраста. Установлена связь между гендерной принадлежностью и проявлением агрессии.

Актуальность исследования. Шокирующая примета времени – тенденция агрессии и жестокости в подростковой среде, которая отражает одну из главных социальных проблем. За два последних десятилетия преступность молодежи в нашей стране увеличилась в полтора раза, а подростков – почти в два раза. Также нужно обратить внимание на то, что увеличивается количество преступлений против человека, влекущих тяжкие телесные повреждения. Психологов, педагогов, юристов, социологов очень беспокоит участвовавшие случаи групповых драк мальчишек и парней, отличающиеся особой жестокостью.

Среди молодежи усилился нигилизм, демонстративное и вызывающее поведение по отношению к взрослым, чаще и в крайних формах стала проявляться жестокость и агрессивность. Резко возросло количество правонарушений несовершеннолетних, увеличилось число молодежи, проходившей лечение от наркомании, алкогольной зависимости и т.д., появляются все новые виды отклоняющегося поведения. Молодежь участвует в военизированных формированиях политических организаций экстремистов, занимается проституцией и сутенерством, совершает экономические преступления.

Итак, агрессивность в наше время стала реальной социально-педагогической проблемой общества. В этих условиях ни у кого не вызывает сомнения актуальность проблемы анализа психологических механизмов агрессивного поведения подростков.

Различные авторы в своих исследованиях по-разному определяют агрессию и агрессивность: как врожденную реакцию человека для «защиты занимаемой территории» (К. Лоренц, В. Анри); как стремление к господству (Моррисон Л.), реакцию личности на враждебного человека окружающую действительность (К.Хорни, Э. Фромм). Очень широкое

распространение получили теории, связывающие агрессию и фрустрацию (Дж. Миллер, Н.Э. Доллард) [1, с. 34].

Л. Берковиц обратил внимание на то, что одна из главных проблем в определении агрессии заключается в том, что в английском языке этот термин подразумевает большое разнообразие действий [2, с. 25].

Э. Фромм определяет агрессию как нанесение ущерба не только человеку или животному, но и любому неодушевленному предмету [3, с. 55].

При таких условиях анализ проблемы агрессивного поведения у мальчиков и девочек в контексте их гендерной принадлежности становится наиболее актуальным.

Гендер – это социокультурный пол, социокультурная составляющая, которую создает общество, в отличие от биологического пола, который даётся человеку при рождении. Человек рождается мальчиком или девочкой, а вот гендер уже приходит в жизнь каждого человека в процессе социализации и воспитания.

Цель - исследовать уровень и формы проявления агрессивности у учеников школы среднего звена, а также выявить зависимость между уровнем, формой проявления агрессивности и гендером испытуемых.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе средних общеобразовательных школ г.Гомеля, в нём приняли участие исследования 40 девочек и 40 мальчиков, в возрасте 11-15 лет (ученики 6-10 классов). Выборка в целом составила 80 человек.

Методы исследования. Исследование было проведено в форме опроса с помощью методик: опросник состояния агрессии Басса-Дарки в модификации А.К. Осницкого опросник ВРАQ-24, а также методика «Маскулинность – феминность» С. Бем, с помощью которой определяется гендерная принадлежность испытуемого.

Результаты исследования. Проанализировав результаты, полученные с помощью опросника состояния агрессии Басса-Дарки в модификации А.К. Осницкого, мы получили следующие результаты: преобладающей формой агрессии у мальчиков – старших подростков является физическая и вербальная агрессия. Данную закономерность можно объяснить тем, что такие проявления агрессии, как косвенная агрессия, раздражительность, подозрительность, а также чувство вины менее свойственны для данных испытуемых и соответственно находятся на среднем уровне выраженности. Менее всего выражены проявления негативизма. Примечательно то, что негативизм также является самой мало выраженной реакцией у девушек подростков.

Преобладающей же реакцией у девочек – старших подростков, является вербальная агрессия. Такие проявления агрессии, как косвенная агрессия, физическая агрессия, подозрительность менее свойственны для респондентов нашего исследования.

Также можно сделать вывод о том, что преобладающей формой агрессии у мальчиков – младших подростков является физическая

агрессия, а также негативизм. У девочек – младших подростков преобладающая форма агрессии – вербальная агрессия, а также – негативизм. Такие результаты не свойственны для данного возраста, об этом можно говорить, если учитывать результаты подобных исследований, например, проведенное Л.М. Семинюк. Обычно, негативизм является преобладающей формой агрессии свойственной для старших подростков. А такие проявления агрессии, как косвенная агрессия, раздраженность, подозрительность, а также чувство вины менее свойственны для данных испытуемых.

В ходе исследования нам было выявлено то, что для девочек-подростков наиболее выражена склонность к косвенной и вербальной агрессии, а у юношей – к вербальной и физической агрессии. В целом же показатели видов агрессии у мальчиков и девочек различаются незначительно.

По данным исследования уровня индекса агрессивности мы получили весьма необычные результаты. У девушек-подростков на десять процентов индекс агрессивности выше, хотя это весьма несвойственно для девушек возрастной категории. Результаты представлены в таблице 1 и таблице 2.

Таблица 1

Показатель уровня агрессивности старших подростков

Уровень ИА	Мальчики	Девочки
Норма	65%	75%
Пониженный	35%	25%
Повышенный	0%	0%

Таким образом, мы видим, что уровень агрессивности старших подростков, независимо от пола, в большинстве случаев находится в пределах нормы. Реже отмечается пониженный уровень агрессивности. Повышенного уровня агрессивности в данной возрастной категории испытуемых не отмечается.

Таблица 2

Показатель уровня агрессивности младших подростков

Уровень ИА	Мальчики	Девочки
Норма	90%	95%
Пониженный	0%	5%
Повышенный	10%	0%

Таким образом, можно говорить о том, что уровень агрессивности младших подростков, независимо от пола, в большинстве случаев находится в пределах нормы. Отмечается пониженный уровень

агрессивности у небольшого количества девочек младшего подросткового возраста. Повышенный уровень агрессивности отмечается только у 10% мальчиков младшего подросткового возраста.

Так как полученные нами данные отличаются от результатов аналогичных исследований, мы предположили, что агрессивность у девочек и мальчиков связана не столько с половыми и возрастными особенностями, сколько с гендерными особенностями. Мы исходили из того, что каждый человек является обладателем множества психологических черт характера. Некоторые черты являются как бы «бесполыми», универсальными, а некоторые черты традиционно связываются с типично мужской или типично женской психологией. Некоторые типичные мужские или женские черты имеют свои эволюционно-генетические и физиологические основания, предпосылки. Например, уровень агрессивности и доминантности (рассматриваемые как типично мужские черты), как оказалось, коррелирует с уровнем концентрации у индивидов мужских половых гормонов – андрогенов. Другие черты формируются в процессе социализации, воспитания и развития личности, что подтверждается существующими социальными стереотипами маскулинности и феминности. Тем не менее приобретение тех или иных типично мужских или типично женских психологических черт преимущественно происходит в результате совместного влияния двух групп факторов – биологического и социального порядка. В этом контексте психологический пол радикально отличается от пола биологического. Для проверки нашей гипотезы, мы исследовали гендерную идентичность подростков данной выборки с помощью методики «Маскулинность – феминность» С. Бем. Результаты исследования представлены в таблице 3

Таблица 3

Процентное соотношение гендерной идентичности между старшими и младшими подростками обоих полов

Возраст/пол	Феминность	Мускулинность	Андрогинность
Старшие подростки (мальчики)	10%	60%	30%
Старшие подростки (девочки)	45%	35%	20%

Младшие подростки (мальчики)	0%	90%	10%
Младшие подростки (девочки)	50%	20%	30%

В данном исследовании нами были получены следующие результаты: у старших подростков мужского пола преобладает (60% испытуемых) мускулинный гендер, феминный гендер у 10% старших подростков мужского пола, а для 30% старших подростков мужского пола характерна андрогинность гендера. У старших подростков женского пола преобладает (45%) феминный гендер, 35% из опрошенных девочек имеют мускулинный гендер, оставшиеся 20% имеют андрогинный гендер. Анализируя гендерную идентичность испытуемых младшего подросткового возраста можно видеть, что 90% мальчиков младшего подросткового возраста имеют мускулинный гендер, 10%, среди опрошенных мальчиков младшего подросткового возраста имеют андрогинный гендер, феминный гендер в данной выборке мальчиков младшего подросткового возраста не имеет ни один испытуемый. Девочки младшего подросткового возраста по гендерному показателю имеют следующие показатели: 50% – феминный гендер, 30% – мускулинный гендер и 20% андрогинны.

Если же говорить непосредственно о гендере и преобладающем виде агрессии, нами были получены следующие результаты (таблица 4).

Таблица 4

Сводная таблица результатов исследования гендерной идентичности и агрессии

	Старшие подростки		Младшие подростки	
	Девочки	мальчики	девочки	мальчики
Андрогинность	Вербальная агрессия, чувство вины	Вербальная агрессия, подозрительность	Вербальная агрессия, негативизм	Физическая агрессия
Феминность	Косвенная агрессия, подозрительность	Косвенная агрессия, подозрительность	Вербальная агрессия	-----

Мускулин- ность	Вербальная агрессия, негативизм	Вербальная агрессия, косвенная агрессия, физическая агрессия	Вербальная агрессия, негативизм	Вербальная агрессия, негативизм
----------------------------	---------------------------------	--	---------------------------------	---------------------------------

Выводы:

1. Для старших подростков мужского пола с мускулиненным гендером преобладающие виды агрессии – физическая, вербальная и косвенная агрессия. Для старших подростков мужского пола с андрогинным гендером наиболее характерны такие виды агрессии, как вербальная агрессия и подозрительность. Для старших подростков мужского пола с феминным гендером самым ярко выраженным видом агрессии является косвенная агрессия и подозрительность.

2. Для старших подростков женского пола с андрогинным гендером наиболее характерны такие виды агрессии, как вербальная агрессия и чувство вины. Для старших подростков женского пола с феминным гендером самым ярко выраженным видом агрессии является косвенная агрессия и также выражена подозрительность. Для старших подростков женского пола с мускулиненным гендером преобладающие виды агрессии – это вербальная агрессия и негативизм.

3. Для младших подростков женского пола с мускулиненным гендером преобладающие виды агрессии – это вербальная агрессия и негативизм. Для младших подростков женского пола с андрогинным гендером наиболее характерны такие виды агрессии, как вербальная агрессия и негативизм. Для младших подростков женского пола с феминным гендером самым ярко выраженным видом агрессии является вербальная агрессия.

4. Для младших подростков мужского пола с мускульным гендером преобладающими видами агрессии являются вербальная агрессия и негативизм. Для младших подростков мужского пола с андрогинным гендером наиболее характерным видом агрессии является физическая агрессия.

Список цитированных источников

1. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон; пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова, С. Шпак. – СПб.: Питер, 2001. – 352 с.
2. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: в 2 кн. – кн.1 / Е. И. Рогов – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 384 с.
3. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм, пер. с нем. Э.М. Телятниковой. – М.: Аст, 2004. – 447 с.

4. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2003. – 350 с.

GENDER PECULIARITIES OF AGGRESSIVE ADOLESCENTS

Prikhodko Ekaterina Vladimirovna - Lecturer of the Department of Psychology, Educational Establishment «Gomel State University named after F. Skorina», Gomel, Republic of Belarus, Ekaterina0308@mail.ru

Keywords: aggression, aggressiveness, adolescents, age, gender, gender-sensitive

Results of a research of level and forms of aggression depending on a sex, age and a gender are presented in this article. As a result of the carried-out work it has been established that the prevailing aggression form at guys of the advanced teenage age is physical and verbal aggression. The prevailing reaction at girls of the advanced teenage age is verbal aggression. The prevailing aggression form at guys of younger teenage age is physical aggression and negativism. Girls of younger teenage age have a prevailing aggression form – verbal aggression and negativism. There are statistically significant differences of level of aggression between girls of younger teenage age and young men of younger teenage age. Connection between gender accessory and manifestation of aggression is established.

УДК 316.622:343.988-053.6:316.362.1-055.52

Е. В. Приходько,

старший преподаватель кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины», Гомель, Республика Беларусь, Ekaterina0308@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВИКТИМНОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ С РАЗНЫМИ СТИЛЯМИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ

Ключевые слова: виктимизация, виктимность, семья, стили семейного воспитания, родительское отношение.

В данной статье раскрыто понятие «виктимность», а также представлены результаты исследования особенностей виктимности

подростков из семей с разными стилями родительского отношения. Установлено, что в подростковом возрасте повышенная ролевая виктимность связана с таким стилем родительского отношения, как потворствование; высокая социальная виктимность связана с гипопротекцией; склонность к агрессивному поведению связана с низким авторитетом родителей; склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению связана с отвержением родителями; склонность к некритичному поведению связана с минимальностью санкций; реализованная виктимность связана с отвержением ребенка родителями.

Актуальность исследования. Проблемой изучения детско-родительских отношений занимались многие зарубежные (Дж. Боулби, М. Кляйн, А. Фрейд) и отечественные (Т.В. Андреева, А.Я. Варга, Е.И. Захарова, А.С. Спиваковская, Г.Т. Хоментausкас и др.) ученые [[1, с.36](#)].

Психологические подходы к пониманию виктимности представлены в работах О.О. Андронниковой, Д.В. Ривмана и В.С. Устиновой, Р.С. Стуколовой и Н.С. Волковой, Р.А. Субботиной, В.В. Сысоевой, Е.С. Фоминых, Д.Ю. Шигапова и Ю.А. Фесенко и др. [[2, с. 42](#)].

Современный исследователь О.О. Андронникова определяет виктимное поведение как совокупность свойств человека, обусловленных комплексом социальных, психологических и биофизических условий, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к ущербу для его физического или эмоционально-психического здоровья [[3, с. 16](#)].

Анализ психологической литературы показал, что виктимность представляет собой динамическое образование, выражающееся в виктимном поведении и свойственное любому человеку. Виктимная личность отличается установкой на беспомощность, нежеланием изменять собственное положение, низкой самооценкой, запуганностью, повышенной готовностью к обучению виктимному поведению, усвоению виктимных стереотипов, повышенной податливостью влиянию. Трусость и податливость могут сочетаться с повышенной агрессивностью и конфликтностью. По мнению Е.С. Фоминых у людей с повышенной виктимностью обнаруживается типичная модель поведения, более характерная для ребенка, чем для взрослого [[4, с. 198](#)].

Цель исследования - выявить особенности виктимности подростков из семей с разными стилями родительского отношения.

Организация исследования. Для выявления связи между стилем родительского отношения и уровнем виктимности личности в подростковом возрасте нами было проведено исследование.

В исследовании приняли участие 150 учащихся 7-9 классов в возрасте 13-15 лет. По итогам проведения начальной диагностики

выборку исследования составили 90 учащихся 7-9 классов, 45 мальчиков и 45 девочек.

Методы исследования. Выбор методов и методик исследования обусловлен информативностью их критериев, возможностями количественного и качественного анализа, их соответствием целям исследования.

Для достижения цели были подобраны следующие методики:

1. Опросник «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой.
2. Опросник «Диагностика склонности к виктимному поведению» О.О. Андронниковой.
3. Опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская) (вариант для подростков).
4. Методика «Родителей оценивают дети» (РОД) (И.А. Фурманов и А.А. Аладьин).

Для выявления взаимосвязи используется коэффициент линейной ранговой корреляции г-Спирмена – непараметрический метод, который применяется с целью изучения статистической связи между явлениями.

Результаты исследования. С целью изучения уровня виктимности и определения ролевой и социальной виктимности с учащимися 7-9 классов в количестве 150 человек был проведен письменный опрос по методике «Тип ролевой виктимности» М.А. Одинцовой.

Среди исследуемых подростков низкий уровень ролевой виктимности показали 10% испытуемых, средний уровень ролевой виктимности имеют 50%, высокий уровень ролевой виктимности 40%. Таким образом, большинство испытуемых не очень часто используют внешние ресурсы для защиты внутренней проблемы; умеют относительно неплохо манипулировать другими, но пользуются этим с умеренной частотой.

Среди исследуемых подростков низкий уровень социальной виктимности показали 10% испытуемых, средний уровень ролевой виктимности имеют 40%, высокий уровень ролевой виктимности 50%. Таким образом, можно говорить о том, что подростков с высоким уровнем ролевой виктимности не покидает ощущение, что они являются изгоями, окружающий мир кажется им враждебным, они зачастую наделены стигмой, чувствует себя одинокими, ненужными и страдают по этому поводу. Склонность обвинять в случившемся обстоятельства у таких подростков сочетается с самообвинениями; они редко прибегают к манипуляциям, любят уединение, характеризуются рефлексией своих поступков и переживаний.

Для выявления предрасположенности к реализации различных форм виктимного поведения у подростков был использован опросник О.О. Андронниковой.

В результате исследования предрасположенности к реализации отдельных форм виктимного поведения у подростков выявлено, что большинство подростков имеют высокий уровень склонности к

агрессивному виктимному поведению; средний уровень склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; низкий уровень склонности к гиперсоциальному поведению; средний уровень склонности к зависимому и беспощадному поведению; высокий уровень не критичного поведения; высокий уровень реализованной виктимности.

Для дальнейшего тестирования среди учащихся были сформированы 3 группы испытуемых:

- 1) подростки с высоким уровнем виктимности (30 человек);
- 2) подростки со средним уровнем виктимности (30 человек);
- 3) подростки с низким уровнем виктимности (30 человек).

Итак, в исследовании стиля родительского отношения приняли участие 90 человек.

С целью выявления особенностей взаимодействия в системе «родитель-ребенок» был проведен опрос трех групп испытуемых по методике «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская).

Анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что взаимодействие в системе родитель-ребенок в группе подростков, с высоким уровнем виктимности характеризуется:

- повышенной требовательностью (53%). Это проявляется в том, что подростки полагают, что родители к ним проявляют требовательность и это влечет за собой ожидание повышенной ответственности от них;

- низким контролем (67%). Т.е. контролирующее поведение выражено слабо, что может приводить к полной автономии подростка, к вседозволенности. Низкий контроль может быть следствием либо безразличного отношения к подростку;

- эмоциональной дистанцией (70%). Т.е. у подростков отмечается отсутствие желания рассказывать родителям о своих переживаниях и тайнах;

- отсутствием сотрудничества (53%). Проявляется в том, что отсутствует равенство и партнерство в отношениях родителей и подростков;

- низкой авторитетностью родителей (70%). Что означает выраженное отрицательное отношение подростков к родителю в целом;

- низкой удовлетворенностью отношениями с родителями в целом (67%).

Анализ результатов исследования особенностей взаимодействия в системе «родитель-ребенок» по опроснику И.М. Марковской в группе подростков со средним уровнем виктимности показывает, что у испытуемых на высоком уровне выражена такая особенность взаимодействия в системе «родитель-ребенок» как принятие ребенка родителем (80%). Дети подросткового возраста поведение родителей воспринимают как принимающее. По мнению подростков, родители принимают их личностные качества и поведенческие проявления.

На низком уровне у испытуемых выражены такие особенности взаимодействия в системе «родитель-ребенок» как несогласие с ребенком (60%), эмоциональная дистанция (53%). Это означает, что во взаимодействии между родителем и ребенком часто проявляется несогласие в различных жизненных ситуациях. В связи с этим можно говорить о различиях во взглядах ребенка и родителя на воспитательную ситуацию в семье. Подростки оценивают эмоциональную близость к родителям на низком уровне, что свидетельствует об отсутствии желания рассказывать родителям о своих переживаниях и тайнах, эмоциональной дистанции.

Таким образом, подростки со средним уровнем виктимности оценивают поведение родителей как принимающее, однако отмечается несогласие подростка с родителями в различных жизненных ситуациях, эмоциональная дистанция в отношениях подростка с родителями.

Анализ результатов исследования взаимодействия в системе «родитель-ребенок» по опроснику «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской в группе подростков с низким уровнем виктимности позволяет сделать вывод о том, что подростки с низким уровнем виктимности оценивают взаимодействие с родителями, как характеризующееся высокой эмоциональной близостью, принятием, наличием сотрудничества, последовательностью требований, авторитетностью родителей в глазах подростка, удовлетворенностью отношениями с родителями в целом.

Далее с целью выявления представлений подростков о стиле семейного воспитания была проведена методика «Родителей оценивают дети» (РОД) (И.А. Фурманов и А.А. Аладьин).

Обобщая результаты исследования стиля родительского отношения среди групп подростков с различным уровнем виктимности можно сделать следующие выводы:

а) подростки с высоким уровнем виктимности оценивают поведение родителей как поведение, характеризующееся повышенной требовательностью, низким контролем, эмоциональной дистанцией, отсутствием сотрудничества, низкой авторитетностью родителей, низкой удовлетворённостью отношениями с родителями в целом;

б) подростки со средним уровнем виктимности оценивают поведение родителей как принимающее, однако отмечается несогласие подростка с родителями в различных жизненных ситуациях, эмоциональная дистанция в отношениях подростка с родителями;

в) подростки с низким уровнем виктимности оценивают взаимодействие с родителями, как характеризующееся высокой эмоциональной близостью, принятием, наличием сотрудничества, последовательностью требований, авторитетностью родителей в глазах подростка, удовлетворенность отношениями с родителями в целом;

В результате исследования представлений о стиле воспитания установлено:

а) в представлениях подростков с высоким уровнем виктимности преобладающими стилями семейного воспитания являются гипопротекция; чрезмерность требований-обязанностей;

б) в представлениях подростков со средним уровнем виктимности преобладающими стилями семейного воспитания являются потворствование, минимальность санкций, недостаточность требований-обязанностей;

в) в представлениях подростков со средним уровнем виктимности преобладающими стилями семейного воспитания являются гиперпротекция, потворствование, фобия утраты ребенка.

С целью определения характера связи между стилем родительского отношения и склонностью к виктимному поведению в подростковом возрасте был проведен корреляционный анализ с использованием критерия линейной ранговой корреляции r -Спирмена. Уровень значимости был выбран $p \leq 0,05$.

Выводы:

1. Существует связь между стилем родительского отношения и склонностью к виктимному поведению в подростковом возрасте.

2. В подростковом возрасте повышенная ролевая виктимность связана с потворствованием ($r=0,67$ при $p \leq 0,05$);

3. Высокая социальная виктимность связана с гипопротекцией ($r=0,71$ при $p \leq 0,05$);

4. Склонность к агрессивному поведению связана с низким авторитетом родителей ($r=-0,80$ при $p \leq 0,05$);

5. Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению связана с отвержением родителями ($r=0,83$ при $p \leq 0,05$);

6. Склонность к некритичному поведению связана с минимальностью санкций ($r=0,83$ при $p \leq 0,05$); реализованная виктимность связана с отвержением ребенка родителями ($r=0,81$ при $p \leq 0,05$).

Можно говорить о том, что использование родителями таких стилей семейного воспитания как гипопротекция, потворствование и включенность в родительское отношение низкого контроля, эмоциональной дистанции, отсутствие сотрудничества, низкого авторитета родителей влекут за собой повышение уровня виктимности личности в подростковом возрасте.

Список цитированных источников

1 Андреева, Т.В. Семейная психология / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.

2 Ривман, Д. В. Виктимология / Д.В. Ривман, В.С. Устинов. – СПб.: Питер, 2000. – 214 с.

Зандронникова, О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.О. Андронникова. – Новосибирск: НГПУ, 2005. – 21 с.

4 Шигашов, Д.Ю. Механизмы виктимизирующего воспитания / Д.Ю. Шигашов, Ю.А. Фесенко // Вестник Ленинградского гос. ун-а им. А.С. Пушкина. – 2012. – № 1, Т. 5. – С. 48 – 54.

FEATURES OF VICTIMITY OF ADOLESCENTS FROM FAMILIES WITH DIFFERENT STYLES OF PARENTAL RELATIONS

Prikhodko Ekaterina Vladimirovna – lecturer of the Department of psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, Ekaterina0308@mail.ru

Keywords: victimization, victimity, family, styles of family education, parental attitude

In this paper the concept of "victimization" is disclosed, as well as the results of a study of the characteristics of victimization of adolescents from families with different styles of parental attitudes. It is established that in adolescence, increased role victimism is associated with such a style of parental affection as indulgence; high social victimization is associated with hypoprotection; the propensity to aggressive behavior is associated with the low authority of parents; propensity to self-damaging and self-destructive behavior is associated with rejection by parents; the propensity to uncritical behavior is related to the minimum of sanctions; The realized victimity is connected with the rejection of the child by the parents.

УДК 364.62:316.35–057.875

К. Л. Соколова,

ассистент кафедры социальной и педагогической психологии,
учреждение образования «Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь,
ksokolova@gsu.by

**ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ
ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Ключевые слова: этнокультурная компетентность, межкультурное взаимодействие, адаптация, личность, открытость, экстраверсия, добросовестность, самоконтроль, гибкость.

В данной статье на основе анализа существующих исследований сделана попытка выявить связь между личностными чертами и показателями этнокультурной компетентности, такими, как межкультурная адаптация, успешность межкультурного взаимодействия, результативность деятельности в инокультурных условиях.

В конце XX - начале XXI века, мировое сообщество столкнулось с этническим парадоксом современности, когда в обществах разных стран и континентов, наряду с тенденцией глобализации, стирания этнических рамок культуры, возникло стремление народов сохранить свою самобытность, к возрождению культуры, к росту значимости этнической идентичности. К сожалению, подобное столкновение разнонаправленных интересов влечет за собой рост межэтнической напряженности, что приводит к открытым противостояниям, конфликтам и кровопролитным войнам. Развитие современного общества во многом зависит от людей, способных на эффективное взаимодействие с представителями различных этносов, умеющих ценить различия и использовать их для взаимовыгодного сотрудничества. Подобная компетентность в условиях многообразия и взаимопроникновения этнокультур становится необходимой как для успешного функционирования современного специалиста, так и для устойчивого развития общества в целом. Понимание различных культур как основа этнокультурной компетентности помогает людям адаптироваться к изменяющейся среде, занимать активную позицию в многообразном мире.

Эмпирические исследования до сих пор сосредоточены главным образом на психологических и поведенческих результатах этнокультурного взаимодействия. Важным шагом в концептуализации этнокультурной компетентности является исследование механизма, посредством которого этнокультурная компетентность способствует этнокультурной эффективности. Кроме того, важно определить условия, которые этому способствуют.

Предыдущие исследования этнокультурной компетентности изучили влияние личности на этнокультурную эффективность отдельных лиц, работающих за рубежом. Некоторые исследователи утверждают, что существует прямая связь между личностью и эффективностью деятельности в инокультурных условиях. Когда люди впервые прибывают в принимающую страну, они сталкиваются со многими неизвестными, такими, как неопределенность в отношении норм поведения, социальных ролей и ожиданий. Когда люди действуют в этих неоднозначных ситуациях, личность может быть доминирующим

фактором, определяющим индивидуальное поведение. Если это так, то вполне вероятно, что некоторые люди, попадая в чужую среду, могут быть более успешными, чем другие.

Анализ имеющихся исследований позволяет предположить, что личность может иметь даже более важное значение для эффективной деятельности в инокультурных условиях, чем профессиональная компетентность. Некоторые исследователи заходят так далеко, что подразумевают, что есть особый «межграничный» тип личности, который легко адаптируется в любой кросс-культурной ситуации.

Черты личности, известные как Большая пятерка, чаще всего используются для выявления связи с различными результатами межкультурного взаимодействия, такими, как межкультурная адаптация, работоспособность и результативность. Большая пятерка включает такие черты, как открытость опыту, добросовестность, экстраверсия, доброжелательность и эмоциональная стабильность (нейротизм). Эти черты были получены эмпирически с помощью различных методов и представляют комплексный подход к структуре личности. Кроме того, эти измерения показывают высокую стабильность в течении жизни.

Исследования показали, что эти черты полезны для прогнозирования результатов, связанных с работой в инокультурных условиях. В мета-анализе, который включал оценку выполнения работ самим работником, его коллегами и руководителем, четыре черты – экстраверсия, эмоциональная стабильность, доброжелательность и добросовестность – были положительно связаны с успешностью выполнения работы, не было выявлено связи только с чертой открытости. Кроме того, хотя эмоциональная стабильность и добросовестность показали сопоставимые корреляции с производительностью для выборок мигрантов и местных, экстраверсия и доброжелательность показали более сильную связь с результатами деятельности у мигрантов [1].

При дальнейшем исследовании этих черт, было выявлено, что экстраверсия и доброжелательность также связаны с меньшим желанием прервать зарубежную командировку. Добросовестность стала самым сильным предиктором рейтинговой оценки производительности американских эмигрантов, работающих за границей, данной их руководителем [2]. Кроме того, когда менеджеры оценивали гипотетических соискателей работы в упражнениях на основе определенного сценария, добросовестность стала наиболее важным аспектом личности для всех рассматриваемых результатов: результат работы, производительность и адаптация. В выборке мигрантов из Ближнего Востока, сотрудники с более высоким уровнем добросовестности и доброжелательности получили больше положительных оценок своей эффективности от супервизоров из их страны [3]. Таким образом, результаты исследования добросовестности

показывают высокую согласованность в ее значимости для оценки результатов деятельности в межкультурных условиях.

Исследования производительности в межкультурных условиях показали противоречивые результаты относительно ее связи с чертой открытости. Несмотря на то, что ее прогностическая валидность не была выявлена в мета-анализе, проведенном С. Молом, затем была выявлена ее связь с результатами задачной и контекстной производительности по оценке эмигрантов и их коллег [4]. Открытость опыту также предсказывает более низкое желание прекратить командировку. Другое исследование показало, что открытость опыту была положительно связана с успешностью прохождения кросс-культурного тренинга.

В исследованиях С. Энга и его коллег фактор экспрессивности (открытость к опыту) позитивно связан со всеми четырьмя факторами культурного интеллекта: метакогнитивным, когнитивным, мотивационным и поведенческим. Концепция культурного интеллекта, на сегодняшний момент, является одной из наиболее обоснованных эмпирически и теоретически моделей этнокультурной компетентности.

Личность с более выраженной открытостью не ограничена нормами и убеждениями собственной культуры. Такие люди заинтересованы в изучении новых ценностей и убеждений. Люди, которые открыты новому опыту, склонны мыслить нестандартно. Они осознают особенности собственной культурной среды и способны задумываться о том, каким образом она влияет на их способ мышления и особенности поведения. Они активно стремятся к тому, чтобы узнавать о схожих и различных чертах с представителями других культур. Открытые личности обычно менее предубеждены и отличаются внутренней мотивацией изучать другие культуры. Открытые личности способны быть высоко наблюдательными по отношению к тому, что их окружает, что очень важно и полезно в условиях кросс-культурного взаимодействия.

С. Энг полагает, что учебные планы программ получения высшего образования должны способствовать поддержанию и развитию открытости студентов к новому опыту. В частности, экспериенциальные методы обучения требуют от студентов изучения и анализа скрытых допущений и убеждений относительно себя, других, и мира в целом, поддерживают идентичность студентов из числа меньшинств за счет повышения собственной эффективности, способствуют оценке личных предубеждений и предвзвешиваний, приобретению практических знаний на собственном опыте [5].

Помимо прогнозирования межкультурной производительности, черты Большой пятерки связаны с субъективными результатами межкультурной адаптации. Эмоциональная устойчивость положительно связана с психологической адаптацией, адаптацией ко взаимодействию и к работе. Открытость предсказывала адаптацию к работе самих мигрантов, а также, для супругов мигрантов, она была связана с

психологической, социально-культурной адаптацией и адаптацией к межкультурному взаимодействию. Экстраверсия, дружелюбие и добросовестность также положительно связаны с адаптацией, хотя и не всегда с одними и теми же областями адаптации. Например, дружелюбие связано с адаптацией ко взаимодействию, в то время как экстраверсия и добросовестность больше связаны с общей адаптацией [4].

Самоконтроль относится к мотивации индивида и способности наблюдать и корректировать поведение социально соответствующим образом в зависимости от требований ситуации. Самоконтроль частично связан с экстраверсией. Самоконтроль позволяет людям определить, когда и как корректировать свое поведение, это способность, которая облегчает социальное взаимодействие в различных ситуациях. Исследование американских эмигрантов, работающих в Европе, показали, что люди с более высоким самоконтролем чувствовали себя более приспособленными к жизни за границей и находили взаимодействие с гражданами принимающей страны более комфортным. Также супервизоры американских эмигрантов работающих в различных странах, предоставили рейтинги контекстной производительности работников (то есть, поведения, которые приносят пользу организации) и их специфической производительности (т.е. передача информации и владение языком / культурой) [6]. Результаты показали, что участники с низким самоконтролем получали более позитивные оценки их контекстной производительности от супервизоров, в то время как участники с высоким самоконтролем получали более высокие оценки их специфической производительности. Кроме того, контекстная производительность людей с более высоким самоконтролем была оценена менее позитивно, чем у участников с более низким самоконтролем, если супервизор был отличной от наблюдаемого национальности.

В целом, анализ результатов исследований показывает, что самоконтроль связан с производительностью, но направление этой связи зависит от типа деятельности и того, кто ее оценивает.

Была продемонстрирована связь регуляции эмоций и субъективной адаптации, удовлетворенностью жизнью и показателей культурного шока в выборках мигрантов и эмигрантов. Кроме того, эмоциональная устойчивость была связана с гибкостью, формируя единый фактор, называемый адаптационным. Участники высокими показателями адаптации оценивали стрессовую межкультурную ситуацию как менее угрожающую, чем участники с худшей адаптацией. Недавние исследования показали, что эмоциональная регуляция может быть наиболее последовательным предиктором адаптации [7].

Гибкость относится к способности корректировать свое поведение или когнитивные схемы в ответ на ситуационные сигналы - в частности, в ответ на культурные сигналы. Исследования показывают связь гибкости с различными межкультурными результатами. Дж. Блэк обнаружил, что

гибкость коррелирует с общей, рабочей и адаптацией ко взаимодействию в выборке японских эмигрантов, работающих в США [8]. Еще одно исследование показало, что гибкость предсказывает успешность как общей, так и рабочей адаптации эмигрантов-менеджеров, работающих в различных странах [4]. Гибкость также показала преимущества в кросс-культурной подготовке для европейских менеджеров, готовящихся к работе в Японии. Результаты показали, что менеджеры-стажеры, которые были готовы приспособиться к изменяющимся требованиям и задачам, показывают лучшие результаты в обучении и набрали больше баллов на тестах на усвоение языка.

Однако, мета-анализ исследований, проведенный С. Молом, не выявил значимости гибкости в качестве значимого предиктора. Вклад этой характеристики остается неясным из-за отсутствия консенсуса относительно ее определения и измерения; гибкость может включать в себя несколько более конкретных навыков, например, умение встать на сторону другого.

Умение посмотреть с другой стороны относится к способности видеть события так, как их видит другой человек. Связанные конструкты включают в себя эмпатию и социальную децентрацию. Для них характерно снижение эгоцентризма для того, чтобы испытать альтернативное аффективное или когнитивное состояние. Хотя эмпирические исследования не рассматривали умение посмотреть с другой стороны в качестве конкретного аспекта этнокультурной компетентности, в перспективе это умение может оказаться очень важным, так как современная индивидуалистичная культура способствует эгоцентризму. Необходимы дальнейшие исследования, чтобы связать данное умение с межкультурными результатами, но косвенные связи уже были продемонстрированы. Более низкий уровень умения посмотреть с другой стороны коррелирует с более сильной стереотипизацией и предубеждением, которые, в свою очередь отрицательно связаны с межкультурной адаптацией и коммуникативной компетентностью [4].

Анализ результатов исследований позволяет сделать вывод о том, что существует связь между показателями этнокультурной компетентности, такими, как успешность межкультурной адаптации, эффективность межкультурного взаимодействия, производительность в инокультурных условиях и личностными чертами экстраверсии, добросовестности, доброжелательности, открытости, самоконтроля, гибкости. Вместе с тем, ряд положений указывает на то, что проблема нуждается в дальнейшем исследовании, а именно: концептуальная запутанность и неопределенность в отношении понятия этнокультурной компетентности, ее структуры, показателей и методов их диагностики; разные подходы к рассмотрению и диагностике связанных личностных конструктов; противоречивые результаты некоторых исследований;

недостаток подобных исследований, проведенных на русскоязычной выборке.

Список цитированных источников

1. Mol, S.T. Predicting expatriate job performance for selection purposes: a quantitative review / S.T. Mol, M.P. Born, M.E. Willemsen, H.T. Van der Molen // *Journal of intercultural psychology*. –2005. –№ 36. – P. 590 – 620.

2. Caligiuri, P. The big five personality characteristics as predictors of expatriate's desire to terminate the assignment and supervisor- rated performance / P. Caligiuri // *Personnel Psychology*. – 2000. – № 53(1). – P. 67 – 88.

3. Dalton, M. The relationship of the Five-Factor model of personality to job performance for a group of Middle Eastern expatriate managers / M. Dalton, M. Wilson // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2000. – № 31(2). – P. 250 – 258.

4. Shaffer, M.A., You can take it with you: individual differences and expatriate effectiveness / M.A. Shaffer, D.A. Harrison, H. Gregersen, J.S. Black, L.A. Ferzandi // *Journal of applied psychology*. –2006. – № 91. – P. 109–125.

5. Ang, S. Personality correlates of the four-factor model of cultural intelligence / S. Ang, L. Van Dyne, C. Koh // *Group & Organization Management*. – 2006. – № 31. – P. 100 – 123.

6. Caligiuri, P. Effects of self-monitoring on technical, contextual, and assignment-specific performance / P. Caligiuri, D. V.Day // *Group & Organization Management*. – 2000. – № 25(2). – P. 154 – 174.

7. Van Oudenhoven, J.P. Predicting multicultural effectiveness of international students: The Multicultural Personality Questionnaire / J.P. Van Oudenhoven, K.I. Van der Zee // *International journal of intercultural relation*. –2002. – № 26. – P. 679 – 694.

8. Black, J. S. Cross-cultural training effectiveness: A review and a theoretical framework for future research / J. S. Black, M. E. Mendenhall // *Academy of Management Review*. –1990. – № 15. – P. 113 – 136.

PERSONALITY TRAITS THAT CONTRIBUTE TO THE DEVELOPMENT OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE

Sokolova Kristina - assistant of the department of social and pedagogical psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, ksokolova@gsu.by

Keywords: Ethnocultural competence, intercultural interaction, adaptation, personality, openness, extraversion, conscientiousness, self-control, flexibility.

The article analyses existing studies in attempt to identify the relationship between personality traits and indicators of ethnocultural competence, such as intercultural adaptation, the success of intercultural interaction and the effectiveness in intercultural settings.

УДК 159.99:159.944.4

Э. А. Соколова,

к. мед. н., доцент кафедры психологии, учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель, Республика Беларусь,
emiliasokolova@yandex.ru

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ПСИХОТРАВМИРУЮЩЕЙ СИТУАЦИИ ИЛИ ПСИХОТРАВМИРУЮЩЕЙ СРЕДЫ

Ключевые слова: психологическая проблема, ситуация, среда, субъект, жизненные трудности, этапы, механизмы.

В статье рассматривается один из механизмов перехода от психотравмирующей ситуации (психотравмирующей среды) к психологической проблеме. Методом исследования явился теоретический анализ литературы и логический анализ. В результате исследования было установлено, что механизм перехода от психотравмирующей ситуации к психологической проблеме включает ряд последовательных этапов. Начинается процесс с возникновения ситуации, создающей жизненные трудности. На следующем этапе осознаются трудности, создающие препятствия реализации потребности, они переживаются. Человек пытается эти трудности преодолеть, но осознает, что его возможности для этого недостаточны. На втором этапе целостная психологическая проблема в сознании человека еще не сложилась. На третьем этапе в сознании человека возникает целостное новообразование – психологическая проблема, включающая взаимосвязанные ее понимание, ее переживания, применяемые способы решения проблемы или выхода из переживаний и их эффективность. Проведенное исследование позволило углубить понимание механизмов возникновения психологической проблемы и может быть полезным практическому психологу, работающему с психологическими проблемами клиентов.

Актуальность исследования. Классики психологии неоднократно подчеркивали роль жизненной ситуации или жизненной среды в создании у человека жизненных трудностей [1]. Однако в научной литературе

недостаточно представлен переход от психотравмирующей ситуации (психотравмирующей среды) к психологической проблеме. Механизмы формирования психологической проблемы недостаточно раскрыты. В ряде источников психологическая проблема отождествляется с психотравмирующей ситуацией. Это мешает пониманию психологической проблемы и работе психолога с ней.

Цель исследования – установить механизмы перехода от жизненной ситуации (среды) к психологической проблеме.

Метод исследования – теоретический анализ литературы и логический анализ.

Результаты теоретического анализа литературы и логического анализа.

К. Муздыбаев приводит перечень трудных жизненных ситуаций, обозначенных разными терминами, жизненные трудности, критические ситуации, негативные жизненные события, стрессовые жизненные события, травматические события, нежелательные события, жизненные кризисы, экономическая депривация, бедствия, катастрофы [2, с. 102], которые объединяет то, что они являются стрессорами, а их негативное воздействие превышает возможности человека с ними справиться. К. Муздыбаев дает определение некоторым из них. Так, «острые, ошеломляющие, неожиданные, не поддающиеся контролю и управлению ситуации называют кризисами» [2, с. 102 – 103]. «Самой ... серьезной и драматической формой кризиса являются бедствия» [2, с. 103]. Психотравмирующий характер чрезвычайной ситуации может быть настолько силен, что человек не всегда успевает осознать ее [3-5]. В настоящее время однозначно считают чрезвычайные ситуации триггерами многочисленных психологических проблем [3].

Психотравмирующей может быть и среда, например, социокультурная среда. Как пишет С.П. Иванова, на «поведение юношей и девушек: для одних — как соблазн, угроза, возможность девиантного самоутверждения; для других – как требующие выработки собственного устойчивого отношения к ним, приемов предохранения и защиты от исходящих от них опасностей» влияет «доступность разнообразной информации (как позитивной, так и негативной) [6, с. 30]. Психотравмирующее воздействие социальной среды связано с ее негативным влиянием на психику, а в некоторых случаях и на состояние здоровья. В психотравмирующей среде проблемы могут носить длительный, и, даже, хронический характер.

Экзосреда также может являться условием возникновения психологических проблем. Как пишет С.П. Иванова, «по сравнению с сельскими сверстниками городские юноши и девушки более подготовлены к использованию новых форм и способов деятельности и познания, более осторожны и искусны в общении с незнакомыми, более подготовлены к неожиданностям в повседневных контактах, склонны к

риску и нестандартным ответам на вызовы жизни. В то же время они менее привязаны к традициям, семье, у него меньше связей с соседями, они менее прочны и т. д.» [6, с. 31]. Среда, воздействуя на человека, формирует у него ряд особенностей, которые могут приводить как к позитивным, так и негативным последствиям. Из этого может вытекать ряд проблем, например, для городских жителей, так как их связи с людьми менее прочны [6] – проблемы одиночества. Для сельских жителей, которые менее осторожны и искусны в общении с незнакомыми [6], возможны проблемы, связанные с чрезмерным доверием к незнакомым людям.

Со ссылкой на других авторов, С.П. Иванова отмечает, что «устойчивость личности к негативным влияниям социальной среды детерминируется, прежде всего, микросредовым фактором, в структуре которого ведущая роль принадлежит родительской семье, одобрение, поддержка, безразличие или отчуждение которой сказываются на социальных притязаниях молодого человека, помогают или мешают ему искать выходы в сложных жизненных ситуациях, адаптироваться к изменившимся обстоятельствам жизни, устоять в меняющихся социальных условиях» [6, с. 29]. Так, «дефицит родительского тепла в раннем детстве ведет к аномалиям социального поведения в подростковом возрасте, а также к повышению уязвимости, сильному нервному напряжению, агрессивности в юношеском возрасте» [6, с. 29].

В определенной макро и микросреде формируются определенные личностные качества. Они могут как усиливать способности человека избегать психологических проблем, предотвращать их появление, решать их быстро и эффективно, владеть эффективными способами выхода из переживаний при сосуществовании с психологическими проблемами, так и наоборот, ослаблять эти способности. Неоднозначность личностного смысла взаимодействия ситуации (среды) и субъекта создает многообразие психологических проблем. Среда, влияя на личность, опосредованно создает для нее ряд ситуаций, в которых для личности возрастает риск возникновения психологических проблем.

На первом этапе перехода к психологической проблеме возникает определенная жизненная ситуация. В этой ситуации находится субъект, обладающий определенными личностными свойствами, который с ней взаимодействует, и он осознает, что для него возникают некоторые трудности.

В отличие от среды, по мнению Л.Ф. Бурлачука и Е.Ю. Коржовой, ситуация всегда субъективна [7]. Субъективность ситуации предполагает, что любая жизненная ситуация принципиально может трактоваться субъектом как психотравмирующая, и не обязательно это будет чрезвычайная ситуация в общепринятом смысле этого слова. Но и среда, в которой находится субъект, также может создавать для субъекта трудности в реализации его потребностей.

В возникновении психологической проблемы играет роль сочетание предпосылок – определенных особенностей личности – и условий – изменение ситуации или среды. На первом этапе возникает именно это сочетание.

На втором этапе «все эти события влекут за собой жизненные трудности» [2, с. 103]. Н.Б. Парфенова отмечает, что «в отличие от среды как комплекса объективных по отношению к человеку условий, которые могут оставаться нейтральными по отношению к нему, ситуация включает и самого человека прежде всего через его субъективное восприятие, переживание ситуации, отражающееся в отношениях субъекта к ближнему окружению, социальной среде и к самому себе, и способы реагирования на нее. Данное определение позволяет условно дифференцировать исследователю объективные условия и субъективный образ мира и себя в нем [8, с. 113]. Актуализированные в данный момент потребности не могут быть реализованы, это человеку мешает и им переживается. Эмоции, лежащие в основе переживаний, выражают результаты оценки на бессознательном уровне смысла возникших трудностей, с учетом пространственных и временных параметров. Человек осознает трудности, свои переживания, свои попытки справиться с этим, и свои неудачи, которые вызывают новые переживания.

На этом этапе проблема только формируется, она не рассматривается человеком в целостности. Например, каждую ссору в семье человек может рассматривать как отдельную кризисную ситуацию и пытаться решать ее. В конце концов, приходит понимание, что ряд отдельных кризисных ситуаций в семье – это не случайность, а проявления психологической проблемы нарушенных семейных взаимоотношений, в причинах которых разобраться он не может и справиться с которой он также не в состоянии. Кризисная ситуация является проявлением психологической проблемы. С другой стороны, поведение человека в отдельной случайно возникшей кризисной ситуации может послужить основой появления психологической проблемы. Неоднократное повторение кризисной ситуации способствует тому, что человек выходит за ее пределы и обобщает отдельные многократные случаи понимания кризисов, переживания и неэффективные попытки справиться с кризисами в единую психологическую проблему. Понятие «психологическая проблема» шире понятия «кризисная ситуация».

На третьем этапе в сознании человека возникает новообразование – психологическая проблема, включающая ее переживание и понимание, по отношению к которой субъект проявляет определенную активность, осознает, что его действия по решению проблемы (или сосуществованию с ней) неэффективны, и переживает из-за этого. Человек осознает, что это – его проблема. С учетом ее наличия он строит свои взаимоотношения в среде существования, и при этом он отделяет эту проблему от себя как нечто чужеродное, пытаясь от нее избавиться.

Проведенное исследование позволяет сделать несколько **ВЫВОДОВ:**

1. Понятия «психотравмирующая ситуация» и «психотравмирующая среда» не равнозначны понятию «психологическая проблема».

2. Несмотря на то, что среда (в отличие от ситуации) не является субъективной, тем не менее, для субъекта, находящегося в психотравмирующей среде, отдельные составляющие ее имеют субъективную составляющую.

3. В переходе от психотравмирующей ситуации к психологической проблеме существует ряд этапов.

4. До какого-то этапа целостного восприятия психологической проблемы нет.

5. Воздействие психотравмирующей ситуации или психотравмирующей среды на субъекта приводит к осознанию, пониманию и переживанию психологической проблемы, в результате чего в сознании субъекта возникает новообразование – психологическая проблема. Субъект, с одной стороны, признает ее своей собственной проблемой, и с учетом ее наличия строит свои взаимоотношения с окружающим миром, с другой – она воспринимается им негативно, по отношению к этой собственной проблеме он проявляет определенные действия, которые предпринимаются с целью избавиться от нее или уменьшить ее негативное влияние.

Обсуждение результатов исследования. Проведенное исследование позволило углубить понимание механизмов возникновения психологической проблемы. Представленные в исследовании этапы формирования психологической проблемы соотносятся с формированием заболеваний. Так при формировании заболевания воздействие комплекса этиологических факторов на личность, обладающую определенными особенностями, сначала приводит к появлению отдельных симптомов заболевания. Затем они складываются в строго определенный регистр – синдром, как систему, указывающую на определенное заболевание [9].

Что касается психологической проблемы, то можно говорить о том, что воздействие психотравмирующей ситуации приводит к переживаниям, а затем в сознании субъекта складывается определенная структура, включающая взаимосвязанные понимание, переживание и способы решения проблем или выхода из переживаний, т.е. психологическая проблема.

Список цитированных источников

1. Техники консультирования и психотерапии. Тексты. /Ред. и сост. У.С. Сахакиан; пер. с англ. М. Будыниной [и др.]; науч. ред. Н. Бурьгина, Р. Римская. – М.: Апрель Пресс, изд – во ЭКСМО Пресс, 2000 – 624 с.

2. Муздыбаев, К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ /К. Муздыбаев //Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – № 2. – Том 1.– С. 102 – 113. Электронный ресурс [Www.jourssa.ru/?q=ru/1998-2](http://www.jourssa.ru/?q=ru/1998-2) \ Дата доступа 30.11.2015.

3. Будыкин, С.В. Психологические последствия экстремальных ситуаций у сотрудников правоохранительных органов и гражданских лиц /С.В. Будыкин, Н.В. Дворянчиков // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 2. – С. 5 – 12.

4. Магомед – Эминов, М.Ш. Трансформация личности / М.Ш. Магомед – Эминов. – М.: ПАРФ, 1998 – 496 с.

5. Scott M.J. Translating the psychobiology of post-traumatic stress disorder into clinically useful analogy /M.J. Scott, S.G. Stradling // British Journal of Medical Psychology. – 2001. – V. 74. – 249 – 254 pp.

6. Иванова, С.П. Социокультурная среда как фактор развития личности / С.П. Иванова // Вестник Псковского государственного университета Серия «Психолого-педагогические науки». – 2015 – № 1 – С. 27 – 36.

7. Бурлачук, Л.Ф. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с. – Кооб. Ру. Дата доступа 27.04.2015.

8. Парфенова, Н.Б. О подходах к классификации и диагностике жизненных ситуаций / Н.Б. Парфенова //Вестник Псковского государственного университета Серия «Социально – гуманитарные и психолого-педагогические науки» 2009. Выпуск 9 - С. 109 – 117.

9. Блейхер, В.М. Клиническая патопсихология: Руководство для врачей и клинических психологов. / В.М. Блейхер, И.В. Крук, С.Н. Боков. – М.: Издательство Московского психолого – социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002. – 512 с.

MECHANISMS FOR THE FORMATION OF THE PSYCHOLOGICAL PROBLEM UNDER THE ACTION OF THE PSYCHOLOGICALLY TRAUMATIC SITUATION OR THE PSYCHOLOGICALLY TRAUMATIC ENVIRONMENT

Sokolov Emilia – PhD, associate professor of the department of psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, emiliasokolova@yandex.ru

Key words: psychological problem, situation, environment, subject, life difficulties, stages, mechanisms.

In the article, the mechanism of the transition from a psychotraumatic situation (psycho-traumatic environment) to a psychological problem is considered. The method of research – a theoretical analysis of the literature and logical analysis. As a result of the research, it was established that the mechanism of transition from a psychotraumatic situation to a psychological problem includes a number of consecutive stages. The process begins with the emergence of a situation that creates life's difficulties. The next stage recognizes the difficulties that create obstacles to the realization of the need, they are experienced. Person tries to overcome these difficulties, but realizes that his abilities are not enough. At the second stage, a holistic psychological problem in the mind of a person has not yet developed. At the third stage, a holistic neoplasm arises in the human mind - a psychological problem that includes its interconnected understanding, its experiences, the ways to solve problems or to break out of experiences, and their respective effectiveness. The study allowed to deepen the understanding of the mechanisms of the emergence of a psychological problem, and can be useful to a practical psychologist working with the psychological problems of clients.

УДК 159.99:159.9.016:615.851

Э. А. Соколова,

канд. мед. наук, доцент кафедры психологии, учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель, Республика Беларусь,
emiliasokolova@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В ПСИХОТЕРАПИИ А. ЧАПМЕН И М. ЧАПМЕН-САНТАНЫ

Ключевые слова: психологическая проблема, проблемно-ориентированная психотерапия, восприятие, энергетические потоки, регуляторы психического здоровья, смысл, переживание.

В статье рассматривается понимание психологической проблемы в проблемно-ориентированном подходе А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны. В понимании авторов подхода проблема воспринимается, переживается, является проблемой субъекта, имеет для него смысл, и человек ищет пути решения проблемы. Проблема, в понимании А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны, имеет когнитивную составляющую, которая недостаточно

сформирована, имеет предпосылки и условия своего возникновения, имеет свою динамику. Психическая травма приводит к нарушению энергетических потоков, что, по мнению А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны, лежит в основе психологической проблемы. А. Чапмен и М. Чапмен-Сантана подробно описывают нормальные и патологические регуляторы психического здоровья. Они показывают проблемы взаимодействия психотерапевта с клиентом, связанные как с особенностями психотерапевта, так и особенностями клиента. Проведенное исследование раскрывает понимание психологической проблемы в проблемно-ориентированном подходе А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны, и может быть полезно практическому психологу при работе с клиентами.

Актуальность исследования. Многочисленные проблемы человеку приходится решать, и не всегда успешно, в течение всей своей жизни. Помощь в решении проблем призван оказывать психолог или психотерапевт. При этом до настоящего времени нет единого общепризнанного определения понятия «психологическая проблема». Существует значительное количество подходов к оказанию психологической помощи клиенту. Одним из них является проблемно-ориентированная психотерапия, разновидностью которой является проблемно-ориентированная психотерапия А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны [1]. Анализ понимания психологической проблемы в проблемно-ориентированной психотерапии А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны не проводился. Возможно, такой анализ позволит установить, что же такое «психологическая проблема», что, в свою очередь, поможет практическому психологу в решении психологических проблем клиента.

Целью исследования является установление понимания психологической проблемы в проблемно-ориентированной терапии А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны. **Метод исследования** – логический анализ и интерпретация текста с позиции интерпретирующего этот текст психолога. Сам текст не приводится, однако, приводится ссылка на высказывание, с указанием страницы текста, где имеется это высказывание. В понимании психологической проблемы мы опирались на собственные исследования, основанные на анализе многочисленных источников, посвященных изучению проблем и психологических проблем [2]. Курсивом выделены итоги обсуждения.

Результаты исследования. А. Чапмен и М. Чапмен-Сантана используют термин «проблема» [1]. Грань между понятием «проблема» и психологическая проблема» также не обозначена в современной психологии, поэтому, возможно, авторы пишут именно о психологической проблеме.

О психологической проблеме можно говорить, если:

– она воспринимается, осознается и понимается [2]. Проблемно-ориентированная психотерапия школы А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны не используют понятия «сознание» и «бессознательное», считая их не научными [1, с. 47]. Одним из основных понятий в проблемно-ориентированной терапии А. Чапмен и М. Чапмен-Сантана считают понятия «восприятие-невосприятие» [1, с. 44]. Они отмечают, что проблема пациента имеет свои причины, которые пациент не всегда воспринимает, как не всегда воспринимает нюансы эмоционального отношения других к себе в процессе межличностных отношений [1, с. 70]. Кроме этого, пациент не всегда отдает себе отчет о своих значимых личностных характеристиках [1, с. 31], имеющих значение, с точки зрения психотерапевта, для возникновения и наличия проблем [1]. То есть, авторы пишут не только о невосприятии, но и о непонимании человека, у которого имеется проблема, – ее предпосылок. *Это свидетельствует о том, что в проблемно-ориентированном подходе А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны, во-первых, речь идет о наличии когнитивной составляющей проблемы, во-вторых, указывается, что эта когнитивная составляющая недостаточно сформирована;*

– проблема для человека имеет смысл [2]. Как пишут А. Чапмен и М. Чапмен-Сантана, психотерапевт получает от пациента информацию о сути проблем пациента и предпосылках этих проблем [1, с. 29]. Это значит, что клиент выделяет проблему, и понимает, что у него имеется проблема. Она для него имеет смысл, иначе бы он не обратился со своей проблемой за помощью к психологу. *Проблема в проблемно-ориентированном подходе А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны имеет смысл для человека;*

– она переживается [2]. Авторы рассматривают многие ситуации взаимодействия с другими людьми, в которых проявлялась проблема пациента, а также многообразие переживаний, которые пациент испытывал при этих ситуациях взаимодействия [1, с. 41]. А. Чапмен и М. Чапмен-Сантана выделяют чувства, сопровождающие событие, как указание на ценность события и самостоятельную ценность чувств [1, с. 71]. Авторы указывают на депрессивные переживания, страхи, сопровождающие проблему [1, с. 72]. *То есть, в проблемно-ориентированной терапии А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны проблема переживается;*

– она является проблемой субъекта [2]. А. Чапмен и М. Чапмен-Сантана указывают, что пациент сам определяет, какой смысл для него имеют те или иные события [1, с. 35]. Это значит, что человек их воспринимает, понимает и придает им тот или иной смысл. Возможно, что смыслом события для него является возникновение вследствие этого события проблемы. То есть, человек проявляет активность в отношении своей проблемы. Активность является качеством субъекта [3], поэтому *человек в проблемно-ориентированном подходе А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны является субъектом своей психологической проблемы;*

– психологическая проблема имеет предпосылки и условия своего существования [2]. В основе возникновения психологических проблем, по мнению А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны, могут лежать нездоровые энергетические потоки или дефицит энергии [1, с. 117]. Про энергетический потенциал и дефицит энергии пишет З. Фрейд [4]. Понятие «понижение» энергетического потенциала рассматривается и в исследованиях В.Н. Мясищева, который считал, что утомление протекает с нарушением силового фонда организма [5].

А. Чапмен и М. Чапмен-Сантана рассматривают нездоровые энергетические потоки, которые, по мнению авторов, приводят к проблеме или лежат в основе проблемы [1]. При этом основной источник нарушения энергетических потоков авторы видят в психической травме, вызванной межличностными отношениями прошлого [1, с. 118], но не склонны связывать все проблемы пациента с психологической травмой детства [1, с. 32]. Авторы указывают, что каждая черта личности пациента имеет свою предысторию в межличностных отношениях [1, с. 60]. А. Чапмен и М. Чапмен-Сантана указывают на роль в формировании личностных черт особенностей энергетических потоков, при разных ситуациях взаимодействия [1, с. 117]. *Авторы описывают предпосылки и условия возникновения проблем;*

– психологическая проблема имеет динамику [2]. А. Чапмен и М. Чапмен-Сантана опираются на понимание энергетических потоков для связи отдельных феноменов в единое целое [1, с. 127]. Понятие «энергетический поток» для них связано с динамикой жизни и динамикой проблемы [1, с. 127]. *Авторы указывают на наличие динамики проблем;*

– психологическая проблема проявляется в субъективных и объективных симптомах [2]. Представления проблемно-ориентированных психотерапевтов школы А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны опираются на наблюдаемые при взаимодействии людей поведенческие и вербальные проявления [1, с. 52]. Авторы указывают на наличие симптомов психологической проблемы [1, с. 32]. *Авторы подробно рассматривают симптомы проблемы;*

– проблема имеет действенную составляющую [2]. А. Чапмен и М. Чапмен-Сантана пишут, что в процессе жизни постоянно возникают эмоциональные проблемы, которые человеку приходится решать [1, с. 79]. *Человек не только воспринимает, понимает и переживает проблему, но и пытается ее решить.*

А. Чапмен и М. Чапмен-Сантана указывают на некоторые виды проблем: эмоциональные проблемы, проблемы взаимодействия, проблемы регуляции психического здоровья. К регуляторам эмоционального здоровья А. Чапмен и М. Чапмен-Сантана относят: способы решения эмоциональных проблем; поведение человека в межличностных отношениях, и ряд других [1].

По мнению А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны, главной проблемой человека может явиться поиск нормальных регуляторов психического здоровья и необходимость ухода от использования его патологических регуляторов [1].

Патологические регуляторы психического здоровья *в проблемно-ориентированном подходе А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны* включают: уход от контактов, который снижает возможности получения при этих контактах риска эмоциональной травмы, и обеспечивает человеку определенную эмоциональную стабильность; регрессию, связанную с избавлением от психического напряжения в контактах; отрицание, которое дает на время избавление от негативных переживаний, связанных с проблемой; навязчивые мысли и действия, которые временно избавляют от негативных переживаний; и другие. Патологические регуляторы, по мнению авторов, с одной стороны, помогают человеку снизить эмоциональную напряженность своих проблем, с другой – приводят к негативным последствиям [1].

Рассматривая взаимодействие клиента с психотерапевтом, авторы указывают на ряд проблем такого взаимодействия. 1. У психотерапевта могут быть проблемы, влияющие на его взаимоотношения с пациентом. 2. В процессе диалога пациента и психотерапевта происходит обмен не только вербальной, но и невербальной информацией. На основе, полученной от психотерапевта, главным образом, невербальной информации пациент решает, о чем ему стоит говорить психотерапевту, а о чем нет, так как, он считает, что психотерапевта это не интересует [1], *то есть психотерапевт во взаимодействии с клиентом является субъектом, у которого также могут быть проблемы, которые он понимает и переживает.*

Во взаимодействии с психотерапевтом патологическими регуляторами являются: безропотное согласие, нападки на психотерапевта, заигрывание, комплименты в адрес психотерапевта [1]. *Клиент во взаимодействии с психотерапевтом ведет себя активно, пытаясь каким-то образом повлиять на психотерапевта.*

Появление проблем во взаимодействии – это негативная составляющая, однако, взаимодействие в психотерапевтическом процессе включает и позитивную составляющую – то, что психотерапевт соучаствует в переживаниях пациента [1], общую направленность на решение проблемы клиента, доверие клиента, активный поиск психотерапевтом симптомов проблемы и способов ее решения. Учитывая, как активность клиента, так и активность психотерапевта во взаимодействии друг с другом, можно отнести понимание взаимодействия психотерапевта и клиента в проблемно-ориентированной психотерапии А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны к межсубъектному.

Обсуждение результатов исследования. В исследовании выявлены особенности понимания психологической проблемы авторами

одного из направлений проблемно-ориентированной психотерапии А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны. Новым, по сравнению с пониманием психологической проблемы другими авторами, является:

- исключение понятия «осознание» применительно к психологической проблеме;
- выделение роли энергетических потоков в ее возникновении;
- обозначение регуляторов психического здоровья, в том числе, патологических регуляторов;
- показ неоднозначности роли патологических регуляторов в профилактике и решении психологических проблем;
- указание на действие патологических регуляторов во взаимодействии психотерапевта и клиента как со стороны психотерапевта, так и со стороны клиента.

Выводы:

1. А. Чапмен и М. Чапмен-Сантана употребляют термин «проблема», однако, учитывая их понимание проблемы, речь идет о проблеме психологической.

2. В понимании А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны, состав психологической проблемы включает взаимосвязанные между собой понимание, переживание, способы решения проблем, что соотносится с пониманием психологических проблем в исследованиях других авторов [2, 6].

3. К особенностям понимания психологической проблемы в проблемно-ориентированной психотерапии А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны относится исключение применительно к пониманию психологической проблемы термина «осознание».

4. В проблемно-ориентированной психотерапии А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны значительное место отводится пониманию регуляторов психического здоровья, среди которых авторы выделяют патологические регуляторы.

5. Авторы подробно описывают симптомы психологической проблемы.

6. За счет понимания роли энергетических потоков в возникновении психологической проблемы, роли регуляторов психического здоровья, подробного анализа симптомов психологической проблемы понимание психологической проблемы обогащается и углубляется.

Список цитированных источников

1. Чапмен, А. Проблемно-ориентированная психотерапия / А. Чапмен, М. Чапмен-Сантана; пер. с англ. и общая ред. А. Копытина. – СПб.: Питер, 2001. – 240 с.

2. Соколова, Э. А. Психологические проблемы человека и социальной группы /Э. А. Соколова. – Гомель, ГГУ им. Ф. Скорины, 2012. – 232 с.

3. Абульханова, К.А. Личность как субъект жизненного пути / К.А. Абульханова // Время как фактор изменений личности: сб. науч. трудов; / под ред. А.В. Брушлинского и В.А. Поликарпова. – Мн.: ЕГУ, 2003. – С. 24–65.

4. Фрейд З. По ту сторону принципа наслаждения З. Фрейд. // «Я» И «Оно»; сб. науч. работ. – Тбилиси. Мерани. 1991. – стр.139 – 192.

5. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы В.Н. Мясищев. – Ленинград. Издательство Ленинградского университета, 1960. – 427 с.

6. Техники консультирования и психотерапии. Тексты. /Ред. и сост. У.С. Сахакиан; пер. с англ. М. Будыниной [и др.]; науч. ред. Н. Бурыгина, Р. Римская. – М.: Апрель Пресс, изд – во ЭКСМО Пресс, 2000 – 624 с.

PSYCHOLOGICAL PROBLEM IN PSYCHOTHERAPY A. CHAPMAN AND M. CHAPMAN-SANTANA

Sokolov Emilia – PhD, associate professor of the department of psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, emiliasokolova@yandex.ru

Keywords: psychological problem, problem-oriented psychotherapy, perception, energy flows, mental health regulators, sense, experience.

The article considers the understanding of the psychological problem in the problem-oriented approach of A. Chapman and M. Chapman-Santana. In the understanding of the authors of the approach, the problem is perceived, experienced, is a subject's problem, makes sense for it, and the person seeks ways to solve the problem. The problem, in the understanding of A. Chapman and M. Chapman-Santana, has a cognitive component that is not sufficiently formed, has prerequisites and conditions for its origin, has its own dynamics. Mental trauma leads to a violation of energy flows, which, according to A. Chapman and M. Chapman-Santana, is the basis of the psychological problem. A. Chapman and M. Chapman-Santana describe in detail normal and pathological regulators of mental health. They show the problems of the interaction of the therapist with the client, related both to the characteristics of the therapist and the characteristics of the client. The study reveals an understanding of the psychological problem in the problem-oriented approach of A. Chapman and M. Chapman-Santana, and can be useful to a practical psychologist when working with clients.

С. А. Станибула,

старший преподаватель кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь,
stanibula.s@yandex.ru

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМ ТИПОМ ПРИВЯЗАННОСТИ

Ключевые слова: копинг, совладающее поведение, копинг-стратегии, привязанность.

В статье дается сущностно-методологический анализ феномену совладающего поведения, а так же актуализации такой категориальной единицы как привязанности, как фактора, влияющего на феноменологию, специфику развития и функционирования совладающего поведения личности. В статье рассматриваются особенности копинг-поведения у студентов с различным типом привязанности. Дается теоретико-методологический анализ структуры и природы копинг-поведения и феноменологии его проявления в жизнедеятельности личности. Рассматривается роль привязанности в формировании адаптационной системы индивида, в частности, копинг-поведения. В статье представлено эмпирическое исследование копинг-стратегий студентов с различной типом привязанности. Выявлено, что респонденты с ненадежным типом привязанности в качестве ведущей стратегии используют дистанцирование. Испытуемые с надежным типом привязанности в качестве ведущей используют копинг-стратегию поиск социальной поддержки. Респонденты с амбивалентным типом привязанности в качестве ведущей используют такую копинг-стратегию как самоконтроль. Результаты исследования могут быть использованы психологами и социальными педагогами при разработке технологий психолого-педагогического сопровождения студентов в условиях высших учебных заведений. Полученные результаты так же расширяют спектр представлений о развитии категорий, рассматриваемых в работе.

На сегодняшний день изучение «копинг-поведения» является достаточно перспективным, так как понимание природы функционирования, проявления и развития данной категории позволяет строить эффективные формы социально-психологического сопровождения любой социально и психологически уязвимой категории.

В научный оборот термин «копинг» (от англ. coping – совладание, преодоление) был введен L. Murphy и означал определенную попытку создать новую ситуацию, будь она угрожающей и опасной или радостной и благоприятной [1]. Ряд авторов рассматривает феномен «копинга» как тенденциозный динамический процесс психики по устранению проблем с целью оптимизации эмоционального состояния. В частности, в таком контексте рассматривал термин «копинг» R. S. Lazarus, определяя его как процесс решения проблем, предпринимаемый индивидом для оптимизации своего психологического состояния и адаптации к окружающей среде [2].

Такие авторы, как R. F. Mollica, B. Cardozo понимали «копинг» как широкий комплекс взаимосвязанных навыков, необходимых для качественного управления обстоятельствами любой степени сложности [3]. В работах отечественных ученых понятие «копинг» рассматривается в рамках концепции стресса. Т. Л. Крюкова [4], Е. П. Белинская [5] рассматривали копинг как способ, который позволяет индивиду справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией.

Исследователи отмечают взаимосвязь копинг-стратегий с индивидуально-психологическими особенностями личности. П. Л. Хьюитт, Г. Л. Флетт, П. Т. Коста, М. Р. Сомерфелд, Р. Р. Маккраэ и другие отмечали влияние на выбор копинг-стратегий таких личностных черт, как оптимизм, негативная аффективность, враждебность, нейротизм, локус контроля. В частности, было выявлено, что люди с высоким уровнем нейротизма используют дезадаптивный стиль совладания со стрессом [6, 7]. V. J. Conway, D. Terry, K. Blankstein обнаружили, что выбор копинг-стратегий коррелирует с самооценкой, самопринятием, самоконтролем и тревожностью [8, 9]. По мнению R. S. Lazarus, копинг-поведение определяется субъективностью переживания той или иной ситуации [2].

Проблема привязанности глубоко проанализирована в отечественных и зарубежных исследованиях. Термин «привязанность» был предложен Дж. Боулби для объяснения эмоционально-поведенческих паттернов поведения детей младенческого и младшего возраста, помещенных в круглосуточные детские сады, а также имеющих в анамнезе раннюю и достаточно продолжительную разлуку со значимыми близкими людьми, прежде всего – с матерью. Он выделил три ярко выраженных и последовательно сменяющих друг друга паттерна поведения: протест, отчаяние, отвержение [10].

В работах A. N. Schore подчеркивается, что опыт и специфика построения ранней привязанности влияет на развитие мозговых структур индивида [11]. отвечает за процессы регуляции состояний гипер- и гиповозбуждения, поддерживает целостность имплицитной я-системы индивида [12]. Параллельно с работами A. N. Schore другие специалисты также концептуализировали фундаментальное влияние привязанности на

различные процессуальные аспекты личности. Так, О. В. Харт подчеркивал влияние отношений привязанности на развитие и функционирование физиологической активности индивида [13].

Привязанность выступает одним из ключевых факторов формирования различных личностных качеств и структур. М. Mikulincer в своих исследованиях подчеркивал важность привязанности в формировании психологических конструкторов, отвечающих за психологическое благополучие и образ Я [14]. Также М. Mikulincer с коллегами пришел к выводу, что в ситуациях стресса у человека актуализируются тенденции, по своей сути отражающие эмоционально-аффективные аспекты отношений к тем людям, к которым он привязан и которые позволяют ему чувствовать себя в безопасности. По большому счету, привязанность выступает в роли фундаментального ресурса личности. У людей с ненадежным типом привязанности наблюдается дефицитарность в адаптационной системе, а именно в специфике совладающего поведения, так как существенный совладающий потенциал направлен на преодоление базисного ощущения небезопасности и незащищенности. У людей с надежным типом привязанности адаптационная система работает четко, так как для достижения эмоциональной стабильности в стрессовых ситуациях они обращаются к внутренним надежным репрезентациям, восстанавливая эмоциональную стабильности и преодолевая стресс [15].

М. Mikulincer доказывает влияние привязанности на совладающее поведение. Однако, недостаточно изученным остается вопрос специфики копинг-стратегий у людей с различными типами привязанности. В нашей работе мы представим анализ результатов исследования основных копинг-стратегий у студентов с различными типами привязанности.

Методика исследования

Исследование проводилось на базе факультета психологии и педагогики и биологического факультета Гомельского государственного университета им. Франциска Скорины (ГГУ им Ф.Скорины) в период с ноября по декабрь 2016 г. Контингент исследования: студенты 3–5 курсов, обучающиеся по специальности «Психология», «Биология». В исследовании приняли участие 123 человека (97 девушек и 26 юношей). Возраст испытуемых: 19 – 22 года.

В методический комплекс вошли «Методика определения типа привязанности» М. В. Яремчук (модификация Г. В. Бурменской, О. В. Алмазовой); «Опросник способов совладания» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адаптирован Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой), а также методы математической статистической обработки данных.

Результаты исследования

Анализ результатов исследования типа привязанности с использованием методики М. В. Яремчук показал, что у большинства студентов выявлена надежная привязанность (таблица).

Таблица
Типы привязанности у студентов

Тип привязанности	Число единиц наблюдения (n):	Число единиц наблюдения в %	Среднее (M) и стандартное отклонение (σ)	Медиана (Me)	Коэффициент вариации (Cv) в %
Надежная привязанность	76	62	8.12 \pm 0.86	8	10.57
Амбивалентная привязанность	34	28	7.50 \pm 0.70	7	9.29
Избегающая привязанность	13	10	7.92 \pm 1.04	8	13.10

Анализ результатов исследования индивидуальных копинг-стратегий позволил выявить, что респонденты с *надежным типом привязанности* в качестве ведущей используют копинг-стратегию поиск социальной поддержки. Следующей, достаточно часто выбираемой копинг-стратегией, является положительная переоценка, позволяющая наиболее адаптивно оценить все возможности ситуации и ресурсы совладания с ней. Менее используемой респондентами копинг-стратегией является дистанцирование. Полученные результаты согласуются с исследованиями К. Bartholomew, который подчеркивал, что люди с надежным типом привязанности в ситуациях конфликта, кризиса и других стрессовых ситуациях используют конструктивные способы преодоления. Ценностно-ориентационная сфера характеризуется преобладанием таких компонентов, как дружба, эмоциональная близость что выступает ресурсами для преодоления с трудными ситуациями [16]. Другие представленные копинг-стратегии по данной категории в исследовании выражены в норме средних значений.

Респонденты с *амбивалентным типом привязанности* в качестве ведущих используют копинг-стратегию самоконтроль. Следующей достаточно часто выбираемой копинг-стратегией является дистанцирование. Менее используемой респондентами копинг-стратегией является принятие ответственности.

Респонденты с *избегающим типом привязанности* чаще всего прибегают к такой стратегии совладания, как дистанцирование. При этом данная характеристика превышает нормативное значение по данной шкале. Следующей, достаточно часто выбираемой ими копинг-стратегией, является бегство-избегание, для которой характерно избегание преодоления сложных ситуаций на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровне. Реже используемой стратегией является поиск социальной поддержки, характеризующийся активным стремление к использованию социальных контактов с целью преодоления

сложных ситуаций. Остальные копинг-стратегии у данной группы студентов в исследовании выражены в норме средних значений.

Установлено, что ненадежный тип привязанности имеет положительную связь с копинг-стратегией дистанцирование ($r = 0,40$ при $p < 0,01$). Надежный тип привязанности имеет положительную связь с копинг-стратегией поиск социальной поддержки ($r = 0,34$ при $p < 0,03$). Амбивалентный тип привязанности имеет положительную связь с копинг-стратегией самоконтроль ($r = 0,37$ при $p < 0,01$).

Проведенное исследование, посвященное изучению особенностей копинг-стратегий у студентов с различным типом привязанности, позволило сделать следующие выводы:

1. Привязанность – это сложный психологический феномен, выступающий фактором формирования различных психологических структур среди которых: самооценка, образ Я, совладающее поведение, специфики построения межличностных отношений, феноменологии эмоциональных переживаний и д.р. Проблема специфики копинг-поведения у людей с различным типом привязанности требует более системного и широкого изучения с позиций адаптивности и актуализации на эмоциональном, поведенческом и когнитивном уровнях.

2. Респонденты с надежным типом привязанности в качестве ведущих используют копинг-стратегию поиск социальной поддержки, то есть в ситуациях конфликта, кризиса и других стрессовых ситуациях наблюдаются конструктивные способы преодоления. Близкие отношения и разделенные с другими переживания могут служить им существенным ресурсом для преодоления различных кризисных ситуаций.

3. Респонденты с амбивалентным типом привязанности в качестве ведущей используют такую копинг-стратегию как самоконтроль. В ситуациях конфликта, кризиса и других стрессовых ситуациях для них характерно существенное переживание тревоги. Можно предположить, что в результате стрессовых ситуаций огромное количество усилий у людей данной категории идет на совладание с тревогой, а не на непосредственно преодоление трудной ситуации как таковой. Респонденты с ненадежным типом привязанности в качестве ведущей стратегии использует дистанцирование.

Список цитированных источников

1. Murphy, L. Coping vulnerability and residence in childhood – coping and adaptation / L. Murphy. – N. Y.: Oxford University Press, 1974. – 343 p.
2. Lazarus, R.S. Psychological stress and the coping process / R.S. Lazarus. – N. Y.: McGraw, 1966. – 258 p.
3. Mollica, R.F. Cardozo B. Mental Health in Complex Emergencies / R.F. Mollica, B. Cardozo // The Lancet. – 2004. – Vol. 364. – P. 2058–2067.

4. Крюкова, Т.Л. Психология совладающего поведения / Т.Л. Крюкова // Кострома.: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – 232 с.
5. Белинская, Е.П. Совладание как социально-психологическая проблема [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 1(3). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 28.08.2017).
6. Endler, N. S. Parker, J.D. A Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation / N.S. Endler, J.D. Parker // Journal of Personality and Social Psychology. – 1990. – Vol. 58. – № 5. – P. 844–854.
7. McCrae, R. R. Costa, P. T. Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective / Ed. R. R. McCrae, P. T. Costa // Baltimore Gerontology Research Center.: Guilford Press, 2003. – 234 p.
8. Conway, V.J. Terry, D.J. Appraised Controllability as a Moderator of the Effectiveness of Different Coping Strategies: A Test of the Goodness of Fit Hypothesis / V.J. Conway, D.J. Terry // Australian Journal of Psychology. – 1992. – Vol. 44. – № 1. – P. 1–7.
9. Blankstein, K.R. Flett, G. L. Coping and academic problem solving ability in least anxiety / K.R. Blankstein, G. L. Flett // Journal of Clinical Psychology. – 1992. – Vol. 48. – №1. – P. 37–46.
10. Боулби, Дж. Привязанность / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, 2003. – 168 с.
11. Schore, A.N. Affect Dysregulation and Disorders of the Self / A. N. Schore. – N. Y.: W. W. Norton & Company, 2003. – 211 p.
12. Schore, A.N. The Right Brain Implicit Self Lies at the Core of Psychoanalysis / A. N. Schore // Psychoanalytic Dialogues. – 2011. – Vol.21. – № 1. – P. 75-100.
14. Mikulincer, M., Shaver P. Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change/ M. Mikulincer, P. Shaver. – N. Y. Guilford Press, 2007. – 245 p.
15. Mikulincer, M., Shaver, P.R. Security-based self-representations in adulthood: Contents and processes. Adult attachment: New directions and emerging issues / M. Mikulincer, P.R. Shaver. – N. Y.: Guilford Press, 2004. – P. 159-195.

COPYING BEHAVIOR OF STUDENTS WITH A VARIOUS TYPOLOGY OF ATTACHMENT

Stanibula Stepan Aleksandrovich - Senior Lecturer of the Department of Psychology, Institution of Education "Gomel State University named after Francis Skaryna, Gomel, Republic of Belarus, stanibula.s@yandex.ru

Keywords: coping, coping behavior, coping strategies, affection.

The article provides an essential-methodological analysis of the phenomenon of coping behavior, as well as the actualization of such a categorical unit as attachment as a factor that influences the phenomenology and specifics of the development and functioning of the coping behavior of the individual. The article deals with the peculiarities of coping behavior in students with different attachment typologies. The theoretical and methodological analysis of the structure and nature of coping-podnia and its phenomenology of manifestation in the life of the individual is given. The role of attachment in the formation of the individual's adaptation system, in particular, coping behavior, is considered. The paper presents an empirical study of coping strategies of students with different attachment typologies. It was revealed that respondents with an unreliable attachment type use distancing as the leading strategy. Subjects with a reliable type of attachment as a leader use a coping strategy to seek social support. Respondents with an ambivalent attachment type as a leader use a coping strategy for such a coping strategy as self-control. The results of the research can be used by psychologists and social educators when developing technologies for psychological and pedagogical support of students in higher educational institutions. The obtained results also broaden the spectrum of ideas about the development of the categories considered in the work.

УДК 159.9.019.43:316.622:316.627

С. А. Станибула,

старший преподаватель кафедры психологии, учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины,
Гомель, Республика Беларусь,
stanibula.s@yandex.ru

ТЕОРЕТИКО- МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ БАЗОВЫХ МОДЕЛЕЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Ключевые слова: совладающее поведение, копинг-стратегии, модели, когнитивная сфера, стресс, кризис.

В статье дается теоретико-методологический анализ базовых концепций и моделей совладающего поведения. Актуализируются основные тенденции в психологии совладающего поведения. Представленные модели и

концепции актуализируются с позиций достоинств и недостатков. Концепция соответствия когнитивной оценки и совладания актуализирует определенный пласт исследований, направленный на выявление взаимосвязи совладающего поведения с индивидуально-психологическими особенностями личности. Интерактивная модель в качестве научно-методологических основ использует транзакционное направление совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкмана, модель описывает возникновение совладающего поведения как квинтэссенцию взаимодействия личности и ситуации. Модель опережающего совладания, ориентированного на будущее, актуализирует способность личности к предвосхищению потенциальных угроз. Модель «Цели и совладание со стрессом» актуализирует динамические аспекты целеполагания под воздействием стрессовых или кризисных ситуаций. В результате теоретико-практического анализа можно актуализировать, что совладающее поведение как феномен может быть описано с позиции биопсихосоциального подхода, согласно которому на совладающее поведение влияет взаимосвязь биологических (пол, наследственность и т.д.), психологических (особенности эмоциональной, мотивационной и личностной сферы и т.д.) и социальных (межличностные отношения, социальные роли, статус и т.д.) факторов. Это позволяет посмотреть на совладающее поведение достаточно системно, что является достоинством рассматриваемой модели.

На сегодняшний день психология совладающего поведения выступает как одна из перспективнейших практико-ориентированных направлений, актуализирующих различные категории активности индивида для преодоления различных стрессовых и кризисных ситуаций. В данной работе дана попытка теоретико-методологического рассмотрения базовых моделей совладающего поведения с целью актуализации перспектив построения дополненной, системной и учитывающей различные факторные компоненты, модели совладающего поведения.

В качестве образца нами была использована модель критического анализа, представленная в работе Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского, в которой были рассмотрены основные теоретические компоненты моделей совладающего поведения. Однако мы рассмотрим данные теоретико-практические модели с позиций их достоинств и недостатков для более детального понимания феномена совладающего поведения. Так же мы сочли необходимым добавить модель копинг-поведения Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского, интерактивную и посредническую модель.

Существует много различных теорий объяснения совладающего поведения. В настоящее время наиболее интересными представляются:

Концепция соответствия когнитивной оценки и совладания

Основные положения концепции соответствия когнитивной оценки совладания («the-goodness-of-fittest» – the fit between the appraisal of controllability and coping) подчеркивают важность проблемно-

ориентированного совладания, как наиболее адаптивного эффективного в тех ситуациях в которых личность способна контролировать те или иные события. Совладающее поведение, имеющее природу сугубо эмоциональную, эффективно для менее контролируемых ситуаций [1]. Выбор специфики совладающего поведения зависит от особенностей восприятия той или иной ситуации. В ситуациях, трудно поддающихся контролю, для совладания с ними, используются копинг-стратегии, ориентированные на эмоции; в ситуациях же, которые легко поддаются контролю для совладания с ними, используются копинг-стратегии проблемно-ориентированного характера. Это доказывают исследования многих ученых, которыми установлена взаимосвязь совладающего поведения с индивидуально-психологическими особенностями личности.

С позиций концепции соответствия когнитивной оценки и совладания, в частности, доказывается влияние диспозиционных аспектов на совладающее поведение личности [2]. Основное достоинство данной модели заключается в актуализации и научно-практическом обосновании наиболее адаптивной природы проблемно-ориентированного совладания и менее адаптивной природы совладания ориентированного на эмоциональную сферу. К недостаткам модели относятся объяснения совладающего поведения с позиций интеллектуальной и эмоциональной сферы, не рассматривая другие психические процессы и т.д

Интерактивная модель

Модель в качестве научно-методологических основ использует транзакционное направление совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкмана. Модель описывает возникновение совладающего поведения как квинтэссенцию взаимодействия личности и ситуации.

Основное достоинство данной модели в актуализации превалирующей роли оценки феноменологического восприятия индивидом ситуации, с которой необходимо справиться. Копинг-поведение меняет смысловое восприятие угрожающей ситуации и актуализирует приобретенный опыт в индивидуальный аспект личности.

К недостаткам данной модели можно отнести отсутствие внимания к таким категориям как социальные сети, которые, как показывают исследования, в рамках других концепций существенным образом влияют на совладающие потенции личности.

Посредническая модель

Посредническая модель актуализирует ведущее влияние личностных (диспозиционных) характеристик на совладающее поведение человека в трудных жизненных ситуациях.

Ключевым достоинством данной модели является выделение и актуализация личностных диспозиций, как ключевых ресурсных компонентов, позволяющих личности, справиться с трудной ситуацией.

К недостаткам модели можно отнести недостаточное внимание другим составляющим совладающего поведения, таким как особенности ситуации, опыт индивида, социальное окружение и т.д.

Модель coping-поведения Н. А. Сироты, В. М. Ялтонского

Данная модель в качестве научно-методологических основ использует транзакционное направление совладающего поведения Р. Лазаруса и С. Фолкмана. С моделью тесно связаны исследования аддиктивного поведения подростков. Авторы утверждают, что при неадаптивном использовании когнитивных способов совладания, подростки прибегают к употреблению психоактивных и алкогольных веществ, что будет являться неадаптивной формой избегания стрессовой ситуации.

Преимуществом рассматриваемой модели является практическое обоснование взаимовлияния аддиктивного и совладающего поведения. На основе данной модели построено огромное количество профилактических и коррекционных программ работы с аддиктивным поведением.

Модель опережающего совладания, ориентированного на будущее

При помощи данной модели исследователи стремятся объяснить проявления совладающего поведения не только в ситуациях угрозы, утраты в прошлом и настоящем, но и предупреждения дезадаптивного влияния потенциальных угроз. Подчеркивается, что люди обладают определенной способностью предвосхищать потенциальные угрозы и действовать упреждающе с целью минимизации влияния стрессовой ситуации [3]. В рамках данной модели выделяют восстановительное, реагирующее (реактивное) совладание (reactive coping), опережающее, проактивное совладание (proactive coping), предвосхищаемое, антипационное совладание (anticipatory coping), профилактическое, превентивное совладание (preventive coping).

Модель опережающего совладания, ориентированного на будущее, послужила серьезной теоретико-практической базой для построения различных профилактических программ направленных на профилактику различных психосоматических заболеваний.

В качестве недостатков отметим: недостаточное теоретико-практическое обоснование комплекса процессов, благодаря которым люди выделяют и предвосхищают угрозы.

Модель «Цели и совладание со стрессом»

Авторы модели «Цели и совладание со стрессом» актуализируют базисное значение целей как одного из основных феноменов, претерпевающих наибольшие изменения в течение стрессовых событий. Адаптивность совладания в основном зависит от способности личности феноменологически обходиться с актуальными целями, т. е. при необходимости отбросить и пересмотреть их или генерировать новые цели, которые по своей природе будут наиболее актуальны, значимы и фундаментальны. Таким образом, процесс совладания по своей природе динамичен; в результате его происходит удивительный и недостаточно

изученный процесс трансформации смысловой сферы личности. По нашему мнению, данная модель еще ждет своих исследователей, особенно в динамике смысловой сферы и ее влияния на совладающее поведение личности.

Главное преимущество этой модели – фокус на цели как основном элементе процесса смыслопорождения, который в свою очередь влияет на процессы совладания. Перед лицом угрозы человек стремится сохранить внутреннюю целостность за счет актуализации и приверженности целям. Основные компоненты совладания сфокусированы в аспекте приверженности, стремления и трансформации постепенного пересмотра приоритетов и целей. Важная особенность модели цели и совладания со стрессом состоит в том, что она совместима и легко интегрируется с другими моделями. В качестве недостатков отметим: во-первых, модель не учитывает биологические и социальные аспекты человека при актуализации совладающего поведения; во-вторых, модель не может объяснить проявления совладающего поведения в тех ситуациях или возрастных периодах, когда невозможно говорить о сформированности целей и мотивов.

Модель двойного процесса в совладающем поведении

Модель двойного процесса в совладающем поведении (Dual Process Model of Coping) объясняет процесс совладания с позиции функционирования различных биопсихосоциальных подсистем, пребывающих в постоянных взаимосвязях, дополняющих и регулирующих друг друга. Совладающее поведение проявляется в автоматических, непосредственных, немедленных и спонтанных реакциях на стрессовые ситуации. Регуляция совладающего поведения индивидом происходит путем сознательных и неосознанных усилий по актуализации физиологических реакций, управлением психическими состояниями и процессами (эмоции, внимание, интеллект, поведение) [3].

В данной модели под адаптивным совладанием понимается динамический взаимозависимый процесс преодоления трудностей и восстановление актуального психофизиологического состояния до воздействия стресса, достигающий путем ориентаций на негативную и позитивную переоценку стрессовой ситуации, избеганием проблемы и ее разрешением.

К недостаткам модели относятся недостаточная теоретико-практическая изученность взаимодействия процессов реакции на стрессовое событие и процесса регуляции психофизиологического состояния до воздействия стресса.

Модель посттравматического роста

Модель посттравматического роста (model of posttraumatic growth), исходит из того, что кризис в жизни – это ситуация, которая обуславливает препятствия к реализации внутренних мотивов, потребностей, целей в силу возникновения объективных и субъективных

факторов и условий. Человеку свойственна привычка к определенным (традиционным) формам жизнедеятельности, условиям существования, социальному статусу, нравственно-духовным ценностям, которые в итоге составляют базисный фундамент его жизнедеятельности. Кризисное состояние может лишить его этой опоры. В тоже время наряду с отрицательными, негативными проявлениями во время кризиса может происходить глубинное понимание истинной ценности жизни, духовное осознание самого себя [4]. Многие представители данной концепции [5] выделили ряд позитивных последствий, вызванных переживанием кризисных событий: укрепление социальных ресурсов (улучшение отношений с друзьями и родными); укрепление индивидуальных ресурсов; развитие навыков совладания. В данной концепции огромное значение придается кризисному событию как одному из главнейших факторов личностного роста и развития.

Достоинством модели посттравматического роста является детализация положительной составляющей стрессовых событий. Модель позволяет детализировать и уделить особое внимание ресурсной составляющей любого кризисного события. К недостаткам модели относятся односторонний анализ исследуемых процессов, так как рассматривается лишь положительная сторона личностных изменений при преодолении трудных жизненных ситуаций.

Таким образом, анализируя основные базовые модели совладающего поведения мы пришли к выводу, что совладающее поведение как феномен может быть описан с позиции биопсихосоциального подхода согласно которому на совладающее поведение влияет взаимосвязь биологических (пол, наследственность и т.д.), психологических (особенности эмоциональной, мотивационной и личностной сферы и т.д.) и социальных (межличностные отношения, социальные роли, статус и т.д.) факторов, что позволяет посмотреть на совладающее поведение достаточно системно, что является достоинством рассматриваемой модели.

Список цитированных источников

1. Endler, N. S. Parker, J.D. A Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation / N.S. Endler, J.D. Parker // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1990. – Vol. 58. – № 5. – P. 844–854.

2. Conway, V.J. Terry, D.J. Appraised Controllability as a Moderator of the Effectiveness of Different Coping Strategies: A Test of the Goodness of Fit Hypothesis / V.J. Conway, D.J. Terry // *Australian Journal of Psychology*. – 1992. – Vol. 44. – № 1. – P. 1–7.

3. Zakowski, S. G. Appraised control, coping and stress in community sample: A test of the goodness-fit hypothesis / S. G. Zakowski // *Psychoanalytic Dialogues*. – 2001. – Vol.23. – P. 158–165.

4. Nakano, K. Coping strategies and psychological symptoms in a Japanese sample / K. Nakano // Journal of Clinical Psychology. – 1991. – Vol.47. №3. – P. 346 – 350.

5. Tedeschi, R. G., Calhoun, L. G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // Psychological Inquiry. – 2004. – Vol.15. – P. 1–18.

THEORETIC-METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE BASIC MODELS OF CONDUCTING BEHAVIOR

Stanibula Stepan Aleksandrovich - Senior Lecturer of the Department of Psychology, Institution of Education "Gomel State University named after Francis Skaryna, Gomel, Republic of Belarus, stanibula.s@yandex.ru

Keywords: coping behavior, coping strategies, models, cognitive sphere, stress, crisis.

Annotation. The article gives a theoretical and methodological analysis of basic concepts and models of coping behavior. The main trends in the psychology of coping behavior are being updated. Presented models and concepts are updated from the standpoint of merits and their shortcomings. The concept of the correspondence of cognitive evaluation and coping actualizes a certain layer of research aimed at revealing the relationship between coping behavior and individual psychological characteristics of the individual. The interactive model uses the transactional direction of the coping behavior of R. Lazarus and S. Folkman as a scientific and methodological basis, the model describes the emergence of co-existing behavior as the quintessence of interaction between the individual and the situation. The model of advanced coping, oriented to the future, actualizes the individual's ability to anticipate potential threats. The model "Goals and coping with stress" actualizes dynamic aspects of goal-setting under the influence of stressful or crisis situations. As a result of the theoretical and practical analysis, one can actualize that coping behavior as a phenomenon can be described from the position of the biopsychosocial approach according to which the interrelationship of biological (sex, heredity, etc.), psychological (emotional, motivational and personal characteristics etc.) and social (interpersonal relationships, social roles, status, etc.) factors, which allows you to look at coping behavior fairly systematically, which is the merit of the review model.

И. А. Сыч,

магистрант кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь,
ira.sych.89@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ И УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Ключевые слова: совладающее поведение, эмоциональное выгорание, конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы, положительная переоценка.

В данной статье проанализирован характер связи уровня эмоционального выгорания и копинг-стратегий у медицинских работников. Анализ исследования, показал, что использование неконструктивных копинг-стратегий, таких как бегство-избегание, дистанцирование, самоконтроль, связаны с высоким уровнем эмоционального выгорания и такими его компонентами, как резистенция и истощение. В то время как конструктивные стратегии (поиск социальной поддержки, положительная переоценка, планирование решения проблемы) связаны с низким уровнем эмоционального выгорания. Существуют особенности копинг-стратегий у медицинских специалистов с различной степенью выраженности эмоционального выгорания: медицинские работники, находящиеся на начальной стадии эмоционального выгорания, чаще используют стратегию «конфронтация», «самоконтроль», «принятие ответственности»; медицинские работники со сложившимся эмоциональным выгоранием, чаще используют стратегию «конфронтация», «принятие ответственности», «избегание»; медицинские работники без эмоционального выгорания отличаются использованием адаптивных копинг-стратегий: «поиск социальной поддержки», «планирование решения проблемы», «положительной переоценки».

Актуальность исследования. Вопросы поиска путей снижения выраженности синдрома эмоционального выгорания, его профилактики и психологической помощи «выгорающим», а также повышения работоспособности и стрессоустойчивости работников здравоохранения

являются актуальной проблемой практической психологии. Сохранение или повышение стрессоустойчивости личности связано с поиском, сохранением и адекватным использованием ресурсов, помогающих ей в преодолении негативных последствий стрессовых ситуаций. В настоящее время насчитывается довольно ограниченное число работ, которые посвящены изучению способов преодоления медицинскими работниками эмоциональных стрессов и технологий сохранения средовых и личностных ресурсов для успешного совладания. Знание особенностей копинг-стратегий, лежащих в основе формирования стрессоустойчивости медицинского персонала, поможет строить более целенаправленные программы для профилактики выгорания и выработки медицинскими работниками продуктивных копинг-стратегий, направленных на повышение адаптационного потенциала и сохранение копинг-ресурсов личности [1, с. 35].

Цель исследования – выявить взаимосвязь совладающего поведения и уровня эмоционального выгорания у медицинских работников.

Организация исследования. Исследование было проведено на базе Гомельской областной специализированной клинической больницы. В исследовании приняли участие 80 медицинских работников, из них 57 медицинских сестер и 23 врача отделений интенсивной терапии и реанимации, и анестезиологии.

Методы исследования. Для определения копинг-стратегий был использован опросник способов совладания Р. Лазаруса, С. Фолкман [2, с. 102]. Диагностики уровня эмоционального выгорания осуществлялась с помощью методики В.В. Бойко [3, с. 26].

Для выявления взаимосвязи и ее степени между синдромом эмоционального выгорания и копинг-стратегиями медицинских работников нами была проведена статистическая обработка данных с помощью метода ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Результаты исследования. В ходе корреляционного анализа нами были выявлены следующие виды взаимосвязей между эмоциональным выгоранием и копинг-стратегиями медицинского персонала:

– обратная сильная взаимосвязь между копинг-стратегией – «поиск социальной поддержки» и уровнем эмоционального выгорания (при $r = -0,862$, $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем ниже степень использования «поиск социальной поддержки», тем выше уровень эмоционального выгорания у медицинских работников и, наоборот, чем чаще используется копинг-стратегия «поиск социальной поддержки», тем ниже уровень эмоционального выгорания медицинских работников;

– прямая сильная взаимосвязь между копинг-стратегией – «бегство-избегание» и уровнем эмоционального выгорания (при $r = 0,754$, $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи показывает, что чем выше степень

использования стратегии «бегство-избегание», тем выше уровень эмоционального выгорания у медицинских работников и, наоборот, чем ниже степень использования копинг-стратегии «бегство-избегание», тем ниже уровень эмоционального выгорания медицинских работников;

– отрицательная сильная взаимосвязь между копинг-стратегией – «планирование решения проблемы» и уровнем эмоционального выгорания (при $r = -0,824$, $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи указывает на то, что чем ниже степень использования стратегии «планирование решения проблемы», тем выше уровень эмоционального выгорания, наоборот, чем чаще используется копинг-стратегия «планирование решения проблемы», тем ниже уровень эмоционального выгорания;

– отрицательная взаимосвязь средней силы между копинг-стратегией «положительная переоценка» и уровнем эмоционального выгорания (при $r = -0,642$, $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем ниже степень использования стратегии «положительная переоценка», тем выше уровень эмоционального выгорания и, наоборот, чем чаще используется копинг-стратегия «положительная переоценка», тем ниже уровень эмоционального выгорания;

– положительная взаимосвязь средней силы между «дистанцированием» и «резистенцией» (при $r = 0,543$, $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем выше степень использования стратегии «дистанцирование», тем больше выражена у работников здравоохранения стадия «резистенции» и, наоборот, чем реже используется копинг-стратегия «дистанцирование», тем слабее выражена стадия «резистенции». На стадии «резистенции» медицинские работники стремятся к психологическому комфорту и поэтому стараются снизить давление внешних обстоятельств, используя при этом как одну из стратегий – стратегию дистанцирования. Медицинские работники стараются преодолеть негативные переживания проблемных ситуаций на работе за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее, что является неэффективным и еще больше усугубляет ситуацию;

– положительная взаимосвязь средней силы между «самоконтролем» и «резистенцией» (при $r = 0,602$, $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем выше степень использования стратегии «самоконтроль», тем более выражена у медицинских работников стадия «резистенции» и наоборот, чем реже используется копинг-стратегия «самоконтроль», тем менее выражена стадия «резистенция». На стадии «резистенции» медицинские работники стремятся преодолеть негативные переживания в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию;

– положительная взаимосвязь средней силы между стратегией «резистенция» и стратегией «бегство-избегание» (при $r = 0,682$, $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи свидетельствует о том, что чем выше степень использования стратегии «бегство-избегание», тем более выражена у медицинских работников стадия «резистенция» и наоборот, чем реже используется копинг-стратегия «бегство-избегание», тем слабее выражена стадия «резистенция». На стадии «резистенции» медицинские работники стремятся преодолеть негативные переживания, связанные с профессиональной деятельностью за счет использования неконструктивных форм поведения в стрессовых ситуациях: отрицания либо полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание, употребление алкоголя и т.п.;

– положительная взаимосвязь средней силы между стратегией «принятие ответственности» и «истощением» (при $r = 0,614$, $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи указывает на то, что выраженное использование стратегии «принятие ответственности» в поведении медицинских работников приводит к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой, что в последующем и приводит к развитию эмоционального выгорания;

– положительная взаимосвязь средней силы между стратегией «бегство-избегание» и «истощением» (при $r = 0,784$, $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи показывает, что чем выше степень использования стратегии «бегство-избегание», тем более выражена у работников здравоохранения стадия «истощения», и наоборот, чем ниже степень использования копинг-стратегии «бегство-избегание», тем слабее выражена у работников здравоохранения стадия «истощения». На стадии «истощения» у человека, видимо, не остается ресурсов для борьбы, и он «бежит» от решения проблем;

– отрицательная сильная взаимосвязь между стратегией «планирование решения проблем» и «истощением» (при $r = -0,712$, $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи свидетельствует о том, что чем выше степень использования стратегии «планирование решения проблем», тем менее выражена у медицинских работников стадия «истощения», и наоборот, чем ниже степень использования копинг-стратегии «планирование решения проблем», тем более выражена стадия «истощения». Редкое использование адаптивной стратегии «планирование решения проблем», заключающейся в преодолении проблемы за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения, выработки стратегии разрешения проблемы, планирования собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов, позволяет медицинским работникам эффективно бороться с возникающими трудностями, что

помогает оптимизировать деятельность, привело медицинских работников к эмоциональному истощению.

Обсуждение результатов исследования. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что высокий уровень эмоционального выгорания связан с использованием медицинскими работниками таких неконструктивных копинг-стратегий, как бегство-избегание, дистанцирование, самоконтроль. Использование конструктивных стратегий (поиск социальной поддержки, положительная переоценка, планирование решения проблемы) коррелирует с низким уровнем эмоционального выгорания. Выявленные в исследовании закономерности согласуются с исследованиями Е.С. Старченковой о том, что неконструктивные копинг-стратегии (избегание, асоциальные действия, манипулятивные действия, агрессивные действия и др.) связаны с высокими уровнями выгорания по различным его компонентам, в то время как конструктивные стратегии (социальное взаимодействие, поиск социальной поддержки, асертивное поведение и др.) связаны с низкими уровнями выгорания [4, с. 92]; а также с исследованием И.А. Васильевой, М.С. Хамаза, Н.З. Кайгоровой о том, что врачи с синдромом эмоционального выгорания используют неадаптивные копинг-стратегии, что и делает проблемным нахождение в сложившейся профессиональной ситуации [5, с. 8].

Выводы:

1. Установлена положительная взаимосвязь между уровнем эмоционального выгорания и копинг-стратегиями «бегство-избегание» (при $r = 0,754$, $\rho \leq 0,01$), «резистенция» и «дистанцирование» (при $r = 0,543$, $\rho \leq 0,01$).

2. Отрицательная взаимосвязь обнаружена между уровнем эмоционального выгорания и копинг-стратегиями «поиск социальной поддержки» (при $r = -0,862$, $\rho \leq 0,01$), «планирование решения проблемы» (при $r = -0,824$, $\rho \leq 0,01$), «положительная переоценка» (при $r = -0,642$, $\rho \leq 0,01$);

3. Выявлена связь между копинг-стратегиями и отдельными стадиями эмоционального выгорания:

– стадия «резистенции» коррелирует с такими копинг-стратегиями, как «дистанцирование» (при $r = 0,543$, $\rho \leq 0,01$); «самоконтроль» (при $r = 0,602$, $\rho \leq 0,01$);

– стадия «истощения» положительно связана со стратегиями «принятие ответственности» (при $r = 0,614$, $\rho \leq 0,01$), «бегство-избегание» (при $r = 0,784$, $\rho \leq 0,01$) и отрицательно со стратегией «планирование решения проблем» (при $r = -0,712$, $\rho \leq 0,01$).

Практические рекомендации. Корреляции между копинг-стратегиями и эмоциональным выгоранием говорят о том, что выгорание связано с определенными рабочими ситуациями, которые воспринимаются как стрессовые, что, в свою очередь, стимулирует

человека к преодолению их определенным способом. Использование непродуктивных способов стрессовосладающего поведения, приводит к эмоциональному выгоранию.

Для того, чтобы исправить сложившееся положение, необходимо психологическое сопровождение субъекта деятельности на пути его профессионализации. Например, на этапе профессионального обучения необходимо формировать реалистические ожидания от будущей профессиональной деятельности. На этапе профессиональной адаптации медицинские работники должны получать знания о психологическом стрессе и способах совладания с ним, о признаках и последствиях неконструктивного копинг-поведения. Для лиц с высоким уровнем выгорания необходимо использовать более глубокие личностно ориентированные методы психологической помощи.

Список цитированных источников

1. Пенкер, О.В. Синдром профессионального выгорания и его профилактика / О.В. Пенкер // СГА. – 2008. – № 11. – С. 32–40.

2. Крюкова, Т.Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтык // Журнал практического психолога. – 2007. – № 3. – С. 93–112.

3. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб: «Сударыня», 2000. – 32 с.

4. Старченкова, Е.С. Роль конструктивного совладающего поведения в развитии синдрома выгорания / Е.С. Старченкова // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова. – Курск, 2008. – 336 с.

5. Васильева, И.А. Синдром эмоционального выгорания в контексте преобладающей копинг-стратегии и выраженности алекситимии на примере онкологического центра «Надежда» / И.А. Васильева, М.С. Хамаза, Н.З. Кайгородова // Вестник факультета психологии и педагогики. – 2016. – № 1. – С. 5–9.

THE RELATIONSHIP BETWEEN COPING BEHAVIOR AND THE LEVEL OF EMOTIONAL BURNOUT IN HEALTH WORKERS

Sych Iryna – undergraduate of the department of psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, ira.sych.89@mail.ru

Keywords: coping behavior, emotional burnout, confrontational coping, distancing, self-control, seeking social support, taking responsibility, flight-avoidance, problem solving planning, positive reassessment.

This article analyzes the nature of the relationship between the level of emotional burnout and coping strategies in health care workers. Analysis of the study showed that the use of non-constructive coping strategies, such as flight-avoidance, distancing, self-control, are associated with a high level of emotional burnout and its components such as resistance and exhaustion. While constructive strategies (seeking social support, positive reassessment, problem-solving planning) are associated with a low level of emotional burnout. There are specifics of coping strategies in medical specialists with different degrees of emotional burnout: medical workers who are in the initial stage of emotional burnout often use the strategy of "confrontation", "self-control", "taking responsibility"; medical workers with a developed emotional burnout often use the strategy of "confrontation", "taking responsibility", "avoiding"; medical workers without emotional burnout are distinguished using adaptive coping strategies: "seeking social support", "problem solving planning," "positive reassessment."

УДК 159.923.3:796.073:796.332(476)

Ю. А. Трифонов,

ассистент кафедры психологии, учреждение образования «Гомельский
государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель,
Республика Беларусь,
[trifonov @gsu.by](mailto:trifonov@gsu.by)

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ ЧЕРТ ФУТБОЛЬНЫХ ФАНАТОВ

Ключевые слова: личностные особенности, субкультура фанатских движений, футбольные болельщики.

В статье приводятся особенности фанатской субкультуры Беларуси как фактора формирования личности, а также выявлены черты типичного молодежного фан-клуба Республики Беларусь, специфическими характеристиками которого выступают: отсутствие явного лидера и четкой иерархии, низкий уровень организованности фанатской субкультуры, степень вовлеченности в деятельность фан-клуба, асоциальная деятельность, негативное отношение к правоохранительным органам.

Представлены и обобщены результаты исследования, целью которого явилось выявление психологических особенностей болельщиков в контексте их причастности к околоспортивной субкультуре.

С помощью статистического анализа удалось выявить, что футбольным фанатам, в отличие от лиц, не причастных к околоспортивной субкультуре, свойственны такие черты как низкая нормативность поведения, общительность, эмоциональная устойчивость, доминантность, эмоциональная напряженность, экспрессивность, смелость, мечтательность, пронзительность, нонконформизм, высокая самооценка.

Актуальность исследования. Развитие и укрепление фанатской субкультуры привело к тому, что и в Республике Беларусь вслед за западными странами появились футбольные болельщики, зрители данного вида спорта и футбольные фанаты, представители которых нередко отличаются проявлением асоциального поведения. Сегодня футбольные болельщики и фанаты стали неотъемлемой частью футбольной жизни. В большинстве своем средствами массовой информации все чаще отмечается рост асоциальных инцидентов, связанных с футбольными фанатами, при этом подчеркивается их социально-опасный характер.

В научных работах, связанных с изучением представителей фанатских субкультур, прежде всего, рассматривается проблема асоциального поведения самих фанатов. Так в социологических исследованиях А. Илле (1999), Т.Б. Щепанской (2001), В.С. Козлова (2005), рассматривается проблема делинквентного поведения индивида в толпе. Также данная позиция относительно футбольных фанатов заявлена в юридических исследованиях. В работах А.А. Мейтина (2005), Д.В. Деккерта и В.А. Мамедова (2006) субкультура футбольных фанатов носит стимулирующий характер для совершения асоциальных поступков и образования групп с признаками организованных группировок. Что касается психологической науки, проблема футбольного фанатизма и психологических особенностей футбольных фанатов только обозначена отдельными работами. В частности, работы С.В. Медникова [1] и М. Б. Фефелова [2] посвящены психологическим составляющим агрессивного и делинквентного поведения футбольных болельщиков, Э.Р.

Салахетдинова, – исследованию личностных особенностей футбольных фанатов юношеского возраста [3], А.Г. Смертин поднимал вопрос о формировании социальной ответственности у футбольных фанатов [4].

В научной литературе и периодической печати причину сложившейся ситуации все чаще видят в погрешностях развития и формирования личности. В связи с этим проблема социализации футбольного болельщика была избрана в качестве предмета настоящего исследования. При этом наш взгляд вовсе не обращен в прошлое, связанное с недостатками семейного, школьного и прочего воспитания, а направлен на оценку сложившегося в работе с болельщиками положения и возможностей изменения социальной ситуации развития.

Цель исследования – выявить особенности личности индивидов в специфическом социальном контексте, обусловленном их вовлеченностью в субкультуру футбольных фанатов.

Одним из основных подходов к исследованию личностных особенностей выступает типологический подход, в рамках которого личность рассматривается как набор черт, т.е. привычных способов реагирования и переживаний в определенных ситуациях. К таким ситуациям можно отнести и взаимодействие индивида в специфических условиях, обусловленных его включением в субкультуру футбольных фанатов.

Э.Р. Салатхединов в своей работе рассматривает околофутбольную субкультуру как разновидность молодежной субкультуры и определяет характерные черты околофутбольной субкультуры как социального общественного феномена: самоорганизация и независимость от официальных (формальных) структур; атрибутика, подчеркивающая принадлежность к той или иной конкретной группе; наличие особого мировоззрения, ценностных ориентаций, отношения к внешнему миру, поведенческих стереотипов; общая «закрытость» для и от внешнего мира [3, с. 99].

В ходе исследования, нами были выделены следующие черты типичного фан-клуба Республики Беларусь: отсутствие явного лидера и в целом четкой иерархии, а также обязанностей членов клуба, наличие общей цели деятельности, низкий уровень организованности фанатской субкультуры, негативное отношение к правоохранительным органам, асоциальная деятельность. Перечисленные особенности фанатской субкультуры создают специфические социальные условия развития, которые оказывают непосредственное влияние на ее членов.

Организация исследования. На основании анализа научных исследований, объектом которых выступала фанатская субкультура, были сформированы критерии отбора испытуемых футбольных фанатов (в отличие от просто болельщиков, любителей футбола). В качестве таких критериев выступили следующие:

- 1) активное посещение домашних матчей команды;

- 2) ежегодное совершение нескольких выездов в другие города;
- 3) знание и принятие субкультуры футбольных фанатов;
- 4) стаж членства в фан-клубе более 6 лет.

С помощью данных критериев были отобраны 114 фанатов (членов неофициального фанатского клуба, болеющие за футбольный клуб «Гомель») и 114 респондентов, не относящихся к фанатской субкультуре.

Методы исследования. Для выявления личностных особенностей футбольных фанатов, исходя из тезиса о личности как наборе черт, использовался 16-факторный опросник личности Р. Кеттелла форма С (адаптация А.Н. Капустиной, Л.В. Мургулец и Н.В. Чумаковой) [5]. В данной модификации анализу подлежат не только отдельные факторы первого и второго порядка, но и блоки личностных свойств: коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные и регуляторные.

Результаты исследования. С помощью вышеописанной методики было проведено обследование 114 фанатов. Для описания полученных результатов было решено использовать средние значения (см. таблицу 1).

Таблица 1

Средние значения тестирования футбольных фанатов с помощью методики Р. Кеттелла форма С (114 человек)

Факторы																
A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₄	MD
6,6	4,1	5,7	7,6	9,6	5,9	6,6	4,4	9,6	6,6	6,3	3,4	5,8	7,6	5,2	8,6	9,6

Данные позволяют построить типовой личностный профиль футбольного болельщика Беларуси (рис. 1)

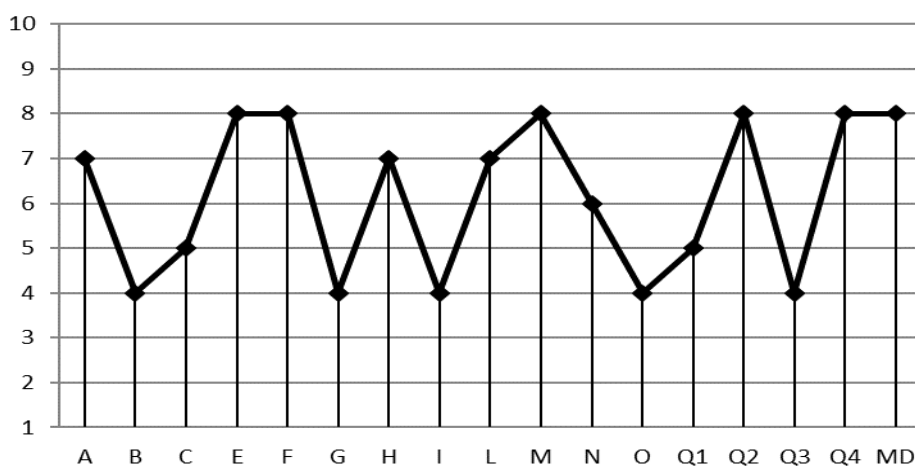


Рисунок 1 – Профиль личности болельщика

Исходя из полученных данных средних значений тестирования футбольных фанатов, можно составить психологический портрет футбольного фаната с учетом блоков личностных свойств, предложенных Л.В. Мургулец и А.Н. Капустиной.

Полученные данные уточняют личностный профиль футбольного болельщика следующим образом.

Коммуникативные свойства (А: 7 стенов, Н: 7 стенов, L: 7 стенов, N: 6 стенов, E: 8 стенов, Q2: 8 стенов). Фанаты характеризуются как люди, которые не избегают взаимоотношений с людьми, но собственная активность в установлении и сохранении контактов при этом невысока. Они инициируют общение только в случае, если затрагиваются их интересы или проблема решается только с помощью общения. При этом наблюдается избирательность в контактах. Они тонко разбираются в людях, задумываться над мотивами их поведения. Однако на свои оценки и характеристики ориентируется редко. Отношение к людям доброжелательное, но без особой доверительности. Доверительные отношения наблюдаются только с людьми, которые близки по интересам и ценностным ориентациям и с которыми человек чувствует себя комфортно. Общение с большой аудиторией или авторитетными людьми требует от них преодоления напряжения. Также возможны конфликты и разногласия с окружающими, но они кратковременны.

Фанатам свойственно активно стремиться занять лидерское положение в группе. Обычно они имеют собственную точку зрения по многим вопросам и стремятся утвердить ее среди окружающих, изменить их поведение в соответствии с собственным видением и пониманием сложившейся ситуации. К мнению других относятся критично, прибегают к нему редко, предпочитая самостоятельные решения, которые не меняются даже под давлением группы.

Интеллектуальные свойства (В: 4 стена, М: 8 стенов, N: 6 стенов, Q1: 5 стенов). В интеллектуальной сфере значения факторов в группе фанатов отражают возможность достижения успеха в решении несложных отвлеченных проблем. Наибольшая успешность достигается в решении практических задач. При этом обладают богатой фантазией, развитым образным мышлением. Фанаты способны к творческой, детальной разработке идей, выдвинутых другими. Они склонны быстро ориентироваться в проблемных ситуациях, но не всегда умеют просчитывать варианты решения. В связи с этим выбранное решение не всегда бывает оптимальным, однако каждая идея и способ решения задачи выводятся лишь после всесторонней оценки последствий.

Эмоциональные свойства (С: 5 стенов, I: 4 стена, Н: 7 стенов, F: 8 стенов, O: 4 стена, Q4: 8 стенов). Фанатам свойственно реалистичное восприятие окружающей обстановки, происходящих событий. Они чувствуют себя защищенными, способными справиться с разными

трудностями. Сильные эмоциональные реакции возможны в тех ситуациях, которые глубоко затрагивают актуальные потребности.

В целом фанаты оптимистичны, жизненные перспективы воспринимаются позитивно. При этом они верят в удачу в том случае, если ситуации знакомы и есть возможности использовать проверенные опытом стратегии поведения и решения задач. Рискуют взвешенно. Рискованные ситуации привлекают тогда, когда риск оправдан и успех реально достижим. Они склонны фиксироваться на неприятных сторонах событий, что препятствует поискам выхода из проблемных ситуаций.

Регуляторные свойства (Q3: 4 стена, G: 4 стена). В случае неожиданного появления дополнительной нагрузки фанатам свойственно действовать хаотично, не организовано. Совестьливость, ответственность в лично значимых ситуациях могут сочетаться с формальным выполнением обязанностей тогда, когда ситуация не затрагивает их личных интересов.

С целью определения психологических особенностей личности футбольного болельщика мы продиагностировали выборку респондентов, не относящихся к фанатской субкультуре (114 респондентов) (таблица 3).

Таблица 3

Средние значения факторов опросника Р. Кеттелла среди футбольных фанатов (группа 1) и респондентов, не относящихся к фанатской субкультуре (группа 2)

Группы	Факторы															
	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₄
1	6,6	4,1	5,7	7,6	9,6	5,9	6,6	4,4	9,6	6,6	6,3	3,4	5,8	7,6	5,2	8,6
2	5,6	4,4	4,1	6,5	4,6	5,5	4,7	5,1	7,4	4,9	3,2	4,7	6,1	4,0	5,4	4,7

Для установления статистических различий в уровне признака в группе болельщиков и в группе респондентов, не относящихся к парафутбольной субкультуре (см. таблица 4) мы провели сравнительный анализ с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Обработка данных осуществлялась с применением пакета статистических программ «STATISTICA 8.0».

С помощью данного критерия удалось выявить различия по следующим факторам: по фактору А: $t_{эмп} = 4,4$, по фактору С: $t_{эмп} = 5,5$, по фактору Е: $t_{эмп} = 6,4$, по фактору F: $t_{эмп} = 12,3$, по фактору G: $t_{эмп} = 5,1$, по фактору H: $t_{эмп} = 6$, по фактору M: $t_{эмп} = 5,5$, по фактору N: $t_{эмп} = 7,5$, по фактору Q₂: $t_{эмп} = 12,39$, по фактору Q₄: $t_{эмп} = 11,8$, по фактору MD: $t_{эмп} = 7,35$.

По другим факторам статистически значимых различий в уровне выраженности признака выявить не удалось.

Выводы.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что околофутбольная субкультура создает специфические условия для формирования личностных характеристик, что откладывается и в мировоззренческой позиции каждого из ее членов независимо от возраста. В структуре личности на первый план начинают выходить такие черты как общительность, эмоциональная устойчивость, доминантность, экспрессивность, низкая нормативность поведения, смелость, мечтательность, пронизательность, нонконформизм, эмоциональная напряженность, высокая самооценка.

Результаты анализа личностных характеристик футбольных фанатов могут быть использованы для разработки программ по предотвращению делинкветного поведения, для социализации и ресоциализации личности, а также могут служить основой для организации работы сотрудников правоохранительных органов, современных спортивных руководителей и менеджеров разных рангов и уровней.

Список цитированных источников

1. Медников, С.В. Личностные и ситуативные предпосылки агрессивного поведения футбольных болельщиков / С.В. Медников // Вестник С.Петербург. ун-та. Сер. 12. 2011 – Вып. 4. – С. 152–163.

2. Фефелов, М. Б. Социально-психологические факторы футбольной субкультуры / М. Б. Фефелов // Ученые записки РГСУ. – № 10. – 2009. – С. 188 – 193.

3. Салахетдинов, Э.Р. Обсуждение полученных результатов: принадлежность к околофутбольной субкультуре как вариант развития личности // Вестник университета. Социология и управление персоналом. – М.: Изд-во МГГУ, 2007. – №10 (36). – С. 98 – 100.

4. Смертин, А.Г. Проблема социальной ответственности футбольных фанатов / А.Г.Смертин // Ученые записки РГСУ. – № 7. – 2011. – С. 54 – 61.

5. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттела: монография. – СПб.: Речь, 2007. – С. 10–14.

CHARACTERISTICS OF PERSONAL FEATURES OF FOOTBALL FANS

Trifonov Yury – assistant department of psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, trifonov @gsu.by

Keywords: personal features, subculture of fan movements, football fans.

Features of fan subculture of Belarus as factor formation of the personality, and also lines of a typical youth fan club of Republic of Belarus are revealed are given in article. As which specific characteristics act: absence of the obvious leader and accurate hierarchy, low level of organization of fan subculture, degree of an involvement into activity of a fan club, asocial activity, negative attitude to law enforcement agencies.

Results of research which purpose was detection of psychological features of fans in the context of their participation in fan subculture are presented and generalized.

By means of the statistical analysis it was succeeded to reveal that to football fans, unlike people not involved in fan subculture, such lines as are peculiar: sociability, motional stability, dominance, expressivity, asocial of behavior, courage, pensiveness, insight, nonconformism, emotional intensity, high self-assessment.

УДК 159.9.072:177:005.336.2-057.875

Г. В. Устименко,

магистр психол. наук, Гомель, Республика Беларусь,

ustsimenko@gmail.com

АДАПТАЦИЯ ТЕСТА МОРАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ Г. ЛИНДА НА СТУДЕНЧЕСКОЙ ПОПУЛЯЦИИ

Ключевые слова: моральная компетентность, юношеский возраст, тест моральной компетентности, адаптация теста.

В данной статье представлены результаты психометрической адаптации теста моральной компетентности (МСТ) Георга Линда на студенческой популяции. Анализ основных психометрических показателей МСТ показал возможность его использования для оценивания моральной компетентности респондентов юношеского возраста.

Актуальность исследования. Актуальность настоящего исследования определяется отсутствием качественной методики диагностики моральной сферы личности, которая бы отвечала

элементарной психометрической культуре тестов (описание норм, сведения о валидности и надежности теста и так далее), а также необходимостью рассмотрения проблемы моральной компетентности на стыке нескольких смежных с психологией научных областей, таких как философия, педагогика, этика, эстетика. Данный тезис приведен в соответствии с Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 12 марта 2015 г. № 190 «О приоритетных направлениях научных исследований Республики Беларусь на 2016-2020 годы» [1].

Цель исследования – анализ теоретико-методологической основы и адаптация теста моральной компетентности Линда на студенческой популяции.

Организация исследования. В исследовании участвовали студенты 1-3 курсов, обучающихся в ГУО «ГГУ им. Ф. Скорины». Средний возраст выборочной совокупности составил 18,3 года (от 16 до 23 лет) в количестве 63 юношей (19 %) и 273 девушек (81 %). Основная сфера деятельности испытуемых – учебная.

Методы исследования. С целью адаптации теста моральной компетентности были использованы следующие методы: критерий ϕ^* – углового преобразования Р. Фишера, одновыборочный критерий согласия χ^2 К. Пирсона; критерий Г. Бокса – Д. Кокса (двухступенчатая трансформация к нормальности); критерий И. Йео – Р. Джонсона; анализ методом главных компонент. Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера; линейный коэффициент корреляции К. Пирсона; оценка сопряженности по критерию Крамера; критерий α -Кронбаха.

Результаты исследования. Репрезентативность выборки была проверена с помощью трех процедур: обеспечение случайности выборки, обеспечение достаточного числа отобранных единиц, соблюдение требования стратифицированного случайного отбора. При этом выборка является количественно репрезентативной по отношению к генеральной с гарантированной точностью $\Delta = 0,05$ и с доверительной вероятностью в 95%.

С целью проверки внутренней согласованности частей теста была проведена оценка сопряженности по критерию Крамера (вычислялся коэффициент сопряженности) между уровнем С-индекса на разных стадиях морального развития (табл. 1).

Таблица 1

Оценка сопряженности между стадиями морального развития на каждом из уровней моральной компетентности (С-индекс)

Уровень моральной компетентности	Стадии морального развития					
	Стадия 1	Стадия 2	Стадия 3	Стадия 4	Стадия 5	Стадия 6
Низкий	0,78	0,78	0,76	0,78	0,77	0,76
Средний	0,83	0,82	0,82	0,84	0,80	0,80

Высокий	0,92	0,91	0,92	0,91	0,88	0,92
Очень высокий	0,94	0,93	0,94	0,93	0,91	0,93

Согласно данным таблицы 1, все коэффициенты сопряженности находятся в диапазоне величин 0,76–0,94, что говорит о высокой и очень высокой сопряженности между признаками. Следовательно, психологическое содержание выделяемых параметров данного теста характеризуется сильной внутренней согласованностью.

Анализ валидности теста проводился при сопоставлении результатов, полученных в данной работе с валидными данными, приведенными Г. Линдом [2], П. Батаглия [3], И. Крамер [4]. Как следствие, с целью проверки обоснованности и пригодности результатов исследования была использована теоретико-эмпирическая валидность.

Иерархический порядок предпочтений стадий морального развития (рис. 1) заключается в том, что «шестая стадия морального развития для большинства респондентов наиболее предпочтительна, чем первая стадия» [5, с. 59]

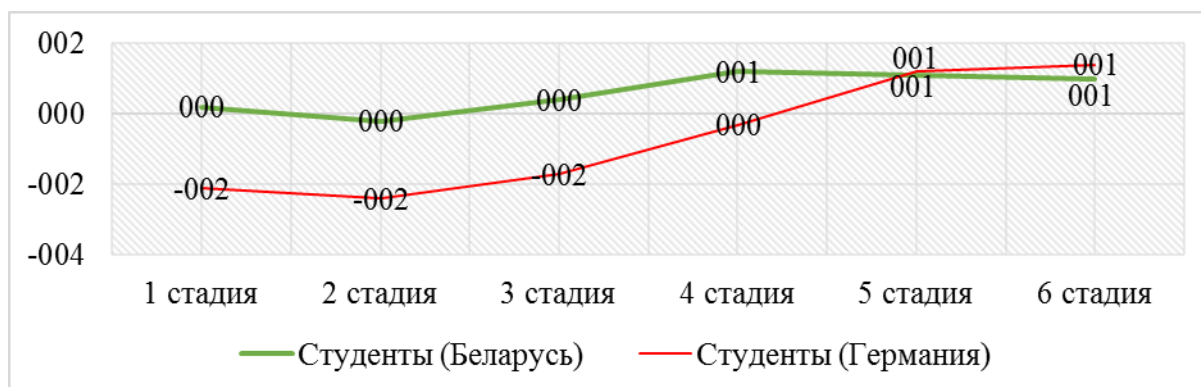


Рисунок 1 – Иерархический порядок предпочтений стадий морального развития (средние значения)

Было выявлено соответствие полученных данных первому критерию валидности, который заключается в следующем: шесть стадий морального развития Л. Кольберга должны быть упорядочены согласно теоретическим прогнозам, то есть на стадии 6 должно быть больше всего предпочтений, стадия 5 должна быть второй по величине и так далее. При этом допускаются некоторые небольшие колебания стадий морального развития (особенно между стадиями 1 и 2, а также между стадиями 5 и 6).

Для определения *симплексной структуры* были применены два способа проверки, рекомендуемые Г. Линдом: методом главных компонент (рис. 2) и методом выявления корреляционных связей между стадиями морального развития (табл. 2).

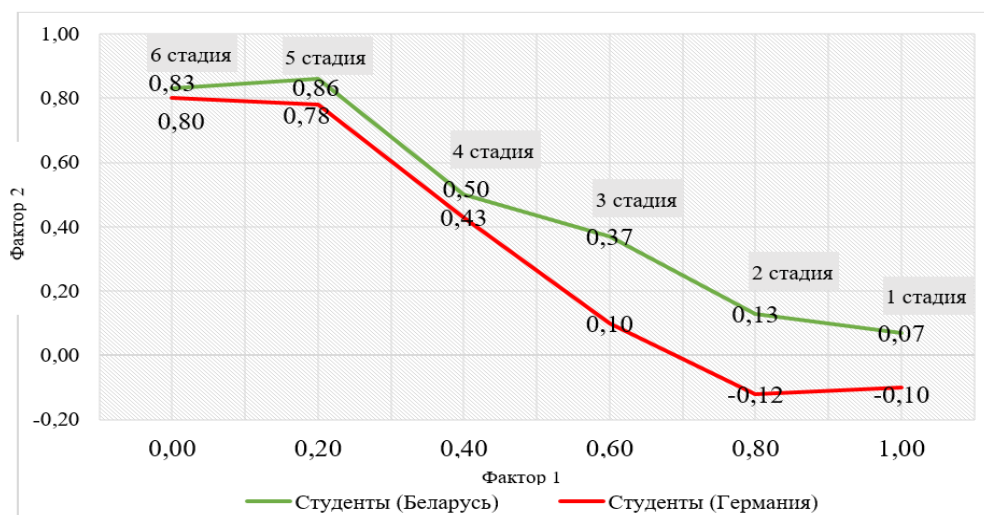


Рисунок 2 – Факторные нагрузки показателей шести стадий морального развития

Результаты факторного анализа (рис. 2) свидетельствуют о том, что стадии морального развития находятся в последовательном восходящем развитии (от первого к шестому уровню морального развития), что согласуется с данными, приведенными Л. Кольбергом и Г. Линдом.

Таблица 2

Матрица интеркорреляций между стадиями морального развития

Стадии морального развития	Стадия 1	Стадия 2	Стадия 3	Стадия 4	Стадия 5
Стадия 2	0,51	1,00			
Стадия 3	0,43	0,37	1,00		
Стадия 4	0,38	0,33	0,40	1,00	
Стадия 5	0,26	0,27	0,36	0,38	1,00
Стадия 6	0,26	0,22	0,40	0,39	0,42

Анализируя результаты таблицы 2 отметим, что, соседние стадии морального развития (например, стадии 5 и 6) имеют более сильную корреляцию, чем более отдаленные стадии (например, стадии 4 и 6). Следовательно, корреляция монотонно уменьшаются от диагонали до левого нижнего угла корреляционной матрицы, что подтверждает симплексную структуру показателей шести стадий морального развития.

Таким образом, матрица интеркорреляций между шестью стадиями морального развития (аффективный компонент моральной компетентности) и С-индексом, представляющим когнитивный компонент моральной компетентности являются свидетельством в пользу валидности интерпретации данных по методике как показателя уровня развития моральной компетентности.

Последним критерием проверки теоретико-эмпирической валидности явилось доказательство аффективно-когнитивного параллелизма (рис. 3).

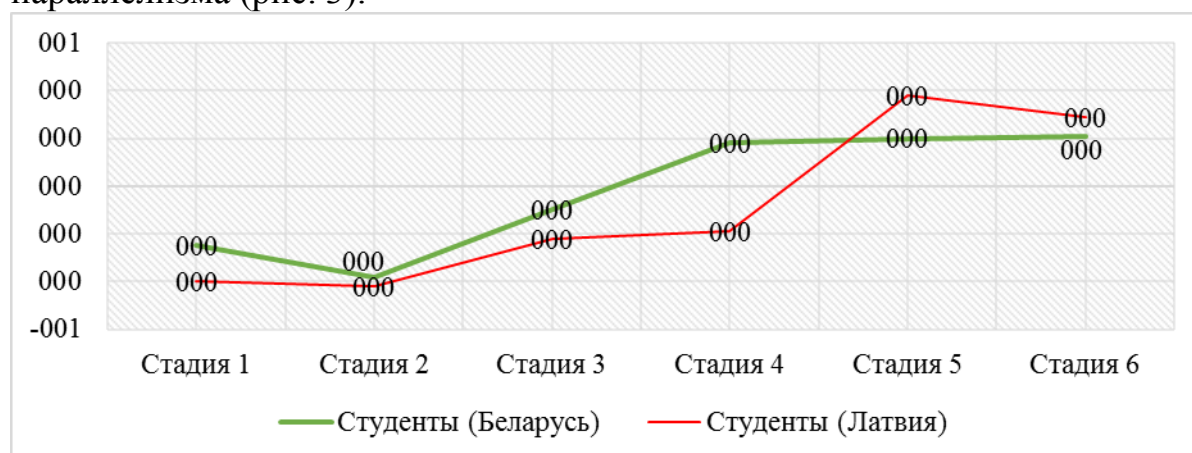


Рисунок 3 – Аффективно-когнитивный параллелизм

По заключению Г. Линда, почти во всех исследованиях МСТ были обнаружены следующие модели корреляции, подтверждающие теорию параллелизма: С-индекс с одной стороны и стадии морального развития (1 и 2 стадии) с другой стороны; умеренная корреляция между С-индексом и 3 и 4 стадией; высокая положительная корреляция между С-индексом и стадиями 5 и 6 [6]. Таким образом, С-индекс имеет значительную отрицательную корреляцию с оценками более низких стадий морального развития и имеет высокую положительную корреляцию с более высокими стадиями морального развития. Следовательно, была доказана «... корреляция между когнитивными и аффективными стадиями» [7, с. 71].

Для оценки внутренней однородности МСТ вычислялись коэффициенты интеркорреляций между ее показателями: С-индекс и шесть стадий морального развития (табл. 3).

В целом, величины интеркорреляций, представленные в таблице 2.16 свидетельствуют о приемлемой одномоментной надежности МСТ. Практически все шкалы показали высокие корреляции с суммарным баллом на 1% уровне значимости. Также, из таблицы видно, что стадии методики коррелируют между собой на 1% уровне значимости.

Таблица 3

Матрица интеркорреляций между показателями методики

Стадии морального развития		С-индекс	Стадия 1	Стадия 2	Стадия 3	Стадия 4	Стадия 5
С-индекс	r	1,00					
Стадия 1	r	-0,25**	1,00				
Стадия 2	r	-0,39**	0,51**	1,00			
Стадия 3	r	-0,11	0,43**	0,37**	1,00		
Стадия 4	r	0,18**	0,38**	0,33**	0,40**	1,00	

Стадия 5	r	0,20**	0,26**	0,27**	0,36**	0,38**	1,00
Стадия 6	r	0,21**	0,26**	0,22**	0,40**	0,39**	0,42**

Примечание: ** – корреляция значима на уровне $p < 0,01$.

Оценка надежности как внутренней согласованности интерпретации результатов диагностики МСТ осуществлялась путем вычисления «стандартизированного» коэффициента α -Кронбаха (критерий α -Кронбаха).

Сначала в анализ пригодности были включены все шесть стадий морального развития и отдельно итоговая оценка моральной компетентности (С-индекс). В результате был получен коэффициент α Кронбаха = 0,649. Подобная оценка надежности, которая выше минимальной ($\alpha=0,6$), предполагает удовлетворительную степень надежности по внутренней согласованности интерпретации значений по показателям данной методики. Расчет этого показателя отдельно для мужской и женской подвыборок подтверждает внутреннюю консистентность опросника (0,728 – для мужской подгруппы; 0,660 – для женской подгруппы).

Коэффициент α -Кронбаха в каждой из шести стадий и С-индекса принимает значение от $>0,7$, что говорит о достаточной внутренней согласованности характеристик. В результате анализа аргументов в каждой из дилемм (всего 24) было установлено, что коэффициент α -Кронбаха каждого аргумента принимает значение от $>0,6$, что говорит об удовлетворительной внутренней согласованности характеристик. Следовательно, значения коэффициента надежности-согласованности Кронбаха достаточно велики для выделенных факторов, а это свидетельствует об однородности аргументов.

Обсуждение результатов исследования. В ходе проведенного исследования было установлено:

- матрица интеркорреляций между шестью стадиями морального развития и С-индексом являются свидетельством в пользу валидности интерпретации данных по методике МСТ как показателя уровня развития моральной компетентности;

- результаты факторного анализа свидетельствуют о том, что стадии морального развития находятся в последовательном восходящем развитии (от первого к шестому уровню морального развития), что согласуется с данными, приведенными Л. Кольбергом и Г. Линдом;

- на основе полученных результатов психометрической оценки надежности можно также констатировать, что методика МСТ (24 аргумента, шесть стадий морального развития, С-индекс, результаты мужчин и женщин) характеризуется приемлемой надежностью по внутренней согласованности (коэффициент α Кронбаха $>0,6$).

Выводы. Тест моральной компетентности Г. Линда, направленный на выявление уровня моральной компетентности по полученным данным, обладает приемлемой надежностью и теоретико-эмпирической валидностью и может считаться объективным экспериментальным методом диагностики

когнитивного и аффективного аспектов моральной компетентности личности. Данный вывод носит предварительный характер, поскольку использование других способов проверки надежности и других инструментов валидизации может, с известной долей вероятности, привести к другим результатам.

Практические рекомендации. На основе полученных в исследовании данных можно рекомендовать использование данной методики для диагностики студенческой молодежи при решении исследовательских задач:

- при исследовании преобладающей стадии морального развития (аффективный компонент морального поведения);
- при непосредственном изучении уровня моральной компетентности (когнитивный компонент морального поведения).

Список цитированных источников

1. О приоритетных направлениях научных исследований Республики Беларусь на 2016–2020 годы [Электронный ресурс] / Постановление совета министров Республики Беларусь от 12 марта 2015 г. № 190. – Минск, 2015. – Режим доступа: <http://www.lawbelarus.com/005554>. – Дата доступа: 04.02.2017.

2. Lind G. Five Sins of Moral Research / G. Lind; University of Konstanz. – Konstanz, 2014. – Доступ из локальной сети Констанцкого университета. – URL: <http://qps.ru/dswKp>. – Дата доступа: 07.09.2017.

3. Bataglia P. The Moral Judgement Test Extended (MJT-xt) / P. Bataglia; University of Konstanz. – Konstanz, 2003. – Доступ из локальной сети Констанцкого университета. – URL: <http://qps.ru/OiTG9>. – Дата доступа: 12.09.2017.

4. Lind G. Moral Cognition or Affect or Both? Test and Educational Implications of Piaget's Parallelism Theory / G. Lind; University of Konstanz. – Konstanz, 2006. – Доступ из локальной сети Констанцкого университета. – URL: <http://qps.ru/KaTZw>. – Дата доступа: 22.12.2017.

5. Lind G. The Cross-Cultural Validity of the Moral Judgment Test (MJT) – Confirmation of 17 Cross-Cultural Adaptations / G. Lind // MOSAIC conference in Konstanz. – 2005. – PP. 45 – 79.

6. Lind G. Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moral psychologischen Forschung / G. Lind. – 2-nd ed. – Berlin: Logos-Verlag. – 322 с.

7. Piaget J. The Affective Unconscious and the Cognitive Unconscious / J. Piaget // Piaget and His School / B. Inhelder, H.H. Chipman, C. Zwingmann (eds). – NY: Springer, 1976. – PP. 63 – 71.

ADAPTATION OF THE MORAL COMPETENCE TEST BY LINDE FOR STUDENT POPULATION

Ustsimenko Galina – Master of Psychological sciences, Gomel, Republic of Belarus, ustsimenko@gmail.com

Keywords: moral competence, youthful age, moral competence test, adaptation of the test.

This article presents the results of the psychometric adaptation of the moral competence test (MCT) BY Georg Linde on the student population. Analysis of the main psychometric indicators of the MCT has shown the possibility of its use for assessing the moral competence of youthful age.

УДК 378.147.091.31:378.095

С. С. Щекудова,

канд.психол.наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь, shekudova@gmail.com

ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: презентация, классификация презентаций, этапы создания презентации, принципы подготовки презентации

В данной статье раскрыта сущность понятия «презентация», рассмотрены ее структура и функции (мотивирующая, информационная, иллюстративная, ориентирующая в деятельности и организующая деятельность, обеспечивающая обратную связь). Определено восемь этапов разработки компьютерной презентации: 1) формулировка цели презентации; 2) сбор и систематизация

материала; 3) разработка концепции презентации; 4) создание дизайна презентации; 5) наполнение презентации; 6) оптимизация текстов и графики; 7) вёрстка слайдов; 8) тестирование презентации. Также в статье представлена классификация презентаций по разным основаниям: по назначению, по способу изложения материала, по типу формата. Изучены принципы подготовки презентации: фокус, контраст, единство. Предложены практические рекомендации по подготовке презентации.

Современная парадигма высшего образования предполагает ориентацию на компетентностно-ориентированный подход в подготовке высококвалифицированного специалиста. Реализация данного подхода возможна за счет внедрения в образовательный процесс интерактивных и инновационных методов обучения, в том числе обучение студентов разработке и применению компьютерных презентаций, формирование у них умений и навыков работы с различными видами информации.

Принципиальным отличием применения данной формы образовательной деятельности от традиционных является не только выработка нового теоретического знания в качестве результата, но и практикоориентированная направленность, позволяющая проектировать и реализовывать эффективные формы организации и содержание высшего образования.

Мартин Сайкс утверждал, что презентации используются, чтобы убеждать, обучать и отчитываться [1].

Презентация – это средство убеждения и завоевания доверия [2], а также набор слайдов, объединенных общей темой и хранящихся в общем файле. Слайд – относительно автономная информационная структура, содержащая различные объекты, которые представляются на общем экране в виде единой композиции [3].

Для понимания содержания презентации студентам необходимо приложить определённые усилия, так как произвольное внимание переходит в произвольное, а интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания [4, с. 7].

Использование презентаций в образовательном процессе способствует:

- наглядному представлению учебного материала;
- эффективному усвоению учебного материала через активизацию познавательной деятельности студентов и систематизацию знаний;
- повышению интереса к изучаемой дисциплине;
- самовыражению и задействованию чувств и эмоций студентов;
- развитию мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение);
- развитию умений осуществлять обработку информации;
- формированию у студентов информационной культуры;
- формированию навыков самоконтроля и самооценки;

- эстетическому воспитанию за счет использования компьютерной графики, технологии мультимедиа;
- приобретению опыта использования информационных технологий в индивидуальной и коллективной учебно-познавательной деятельности;
- проявлению и развитию поисковой активности студентов [3].

Функции презентаций:

- *мотивирующая*: содержание слайдов презентации способствует созданию проблемных ситуаций, которые становятся источником «познавательной напряженности» и познавательным стимулом для студентов;
- *информационная*: позволяет преподавателю передавать, а студенту принимать важную учебную информацию;
- *иллюстративная*: обеспечивает следование принципу наглядности, что особенно важно для студентов с наглядно-образным типом мышления;
- *ориентирующая в деятельности и организующая деятельность*: последовательность кадров презентации может представлять полные и неполные ориентировочные основы деятельности студентов;
- *обеспечивающая обратную связь*: слайды презентации могут представлять критерии выполнения заданий, эталоны ответов, культурно-исторические аналоги [3].

Классификация презентаций по назначению:

- *Учебные презентации*. Применяются преимущественно в сфере образования: во время изложения нового материала, для контроля знаний обучающихся, при самостоятельном освоении учебного материала и в других учебных ситуациях.
- *Научно-исследовательские*. Цель – представление научных достижений.
- *Портфолио*. Авторские презентации, содержащие перечень личных достижений. На слайдах презентации представлены различные грамоты, свидетельства и др.

Классификация презентаций по способу изложения материала:

1. *Линейные презентации*. Технически такие презентации выглядят просто – слайды последовательно сменяют друг друга от титульного до последнего. Преимущества таких презентаций в том, что легко выстроить логику повествования и донести материал до слушателей. Основным недостатком таких презентаций является заданность, невозможность изменить последовательность подачи материала.

2. *Нелинейные, или интерактивные презентации*. Материал презентаций предназначен для самостоятельного освоения. Интерактивная подача делает такое изучение наглядным и интересным. Нелинейная презентация готовится для изучения конкретной темы и технически выглядит так: после титульного слайда идёт оглавление,

элементы которого являются гиперссылками на определённые подразделы темы. В такой презентации обычно присутствуют задания для самостоятельного выполнения (обычно используются тесты), а правильные или неправильные ответы сопровождаются обратной связью.

Классификация *по типу формата*, в котором сохраняется и демонстрируется презентация.

– Презентации, выполненные и сохранённые в формате программы Microsoft Power Point. Такие презентации могут содержать все элементы мультимедийной презентации.

– Презентации, сохранённые в формате PDF. Могут быть сохранены из программы Power Point для демонстрации на компьютере без установленного офисного пакета.

– Презентации, выполненные в формате Flash. Презентация, которая может быть выполнена с использованием сложных анимационных эффектов. Может быть как линейной, так и нелинейной [4, с. 8].

Структура презентации, по мнению О.Н. Юдинцевой, включает в себя: открытие, обзор, содержание, заключение, закрытие [2].

Структура изложения: проблема – решение; возможности – средства; факт – заблуждение; сравнение – контраст; форма – функции; реальные истории [2].

Этапы создания презентации:

1 этап. Формулировка цели презентации. Цель должна быть реалистична и выражена одним предложением.

2 этап. Сбор и систематизация материала. Материала должно быть достаточно для выступления, однако на слайдах должна быть представлена только самая важная информация. Рекомендуются при подборе материала сразу формулировать фразы, которые будут вынесены на слайды. Это легко реализовать в виде таблицы, где в левом столбце информация, которая будет представлена аудитории в устной форме, а в правом – материалы для слайдов (тексты, иллюстрации, схемы и т.д.).

3 этап. Разработка концепции презентации. На этом этапе решается, какой вид презентации будет использован.

4 этап. Создание дизайна презентации. При создании презентаций можно использовать готовые шаблоны. При создании своего стиля необходимо решить, какие цвета будут преобладать в презентации, какими будут переходы между слайдами и т.п. Обычно визуально выделяют: титульный, основной/контентный, слайд-разделитель (используется для визуального отделения блоков презентации) и заключительный слайды.

5 этап. Наполнение презентации. Необходимо перенести на слайды материалы из второго столбца таблицы (см. 2 этап). Помимо основного материала у слайдов должны быть заголовки.

6 этап. Оптимизация текстов и графики. Важно определить, какие из текстовых материалов можно заменить иллюстрациями или схемами. Если текст необходимо оставить, то нужно придерживаться следующих правил:

- большие абзацы текста попробовать сократить или разбить на несколько слайдов;
- не использовать выравнивание по центру для больших блоков текста (читать такой материал очень трудно);
- перечисления лучше представить в виде списков;
- не использовать эффекты анимации к текстам. Количественные данные можно визуализировать с помощью диаграмм – это добавит наглядности излагаемому материалу.

7 этап. Вёрстка слайдов. Текстам присваиваются единые виды шрифтов и цветов. Заголовки и тексты выравниваются по направляющим или сетке (чтобы при переходе от одного слайда к другому тексты не «прыгали», меняя свои позиции). При необходимости к элементам презентации добавляются эффекты анимации (они должны быть оправданы – например, постепенный показ схемы или этапов).

8 этап. Тестирование презентации. На этом этапе необходимо соотнести текст выступления со слайдами. Проверка презентации в режиме демонстрации позволит проконтролировать удобство работы со слайдами, эффектами анимации [4, с. 9–10].

Последовательность подготовки презентации, по мнению Г.Г. Силласте:

1. Четко сформулировать цель презентации: мотивировать аудиторию, убедить, заразить какой-то идеей или формальный отчет.
2. Определить формат презентации: живое выступление (какова продолжительность) или электронная рассылка (каков будет контекст презентации).
3. Отобразить всю содержательную часть для презентации и выстроить логическую цепочку представления.
4. Определить ключевые моменты в тексте и выделить их.
5. Определить виды визуализации (изображения) для отображения их на слайдах в соответствии с логикой, целью и спецификой материала.
6. Подобрать дизайн и форматировать слайды (количество изображений и текста, их расположение, цвет и размер).
7. Проверить визуальное восприятие презентации [5, с. 12–13].

О.Н. Грибан выделил три **принципа** презентации: *фокус, контраст, единство*.

Принцип фокуса: коммуникация выстраивается вокруг одного центрального послания и сопровождается тремя или четырьмя поддерживающими идеями. Следует отметить, что каждый слайд и каждое выступление должны иметь главную фокусной точку, привлекающую внимание. В любой успешной коммуникации эта точка определяется

достаточно рано, и весь остальной контент организуется вокруг нее. На слайде фокусная точка – это обычно самый яркий, самый большой или самый эмоциональный элемент композиции, привлекающий к себе взгляд. В живом выступлении фокусной точкой, чаще всего, будет фигура говорящего – ответ на вопрос: «Кто выступает с презентацией?» [6, с. 35].

Принцип контраста: идеи становятся понятными только в контрасте с другими идеями [6, с. 36]. В подаче контраст так же важен, как и во всем остальном. Большинство выступающих придерживаются определенного темпа и стиля. Через несколько минут аудитория адаптируется к этому стилю, человек на сцене перестает быть новым, и, следовательно, интересным. Особенно во время длинных сеансов выступающий обязательно должен быть разным. Важно не забывать обеспечивать тезис антитезисом для того, чтобы аудитории оставаться вовлеченной [6, с. 37].

Принцип единства: при правильном построении конфликтующие части создают целое, которое больше, чем сумма его частей [6, с. 37]. При единстве выстраиваются определенные рамки, зачастую произвольно, и им следуют до конца [6, с. 40]. Более полно принципы представлены в таблице [6, с. 41].

Таблица

Принципы подготовки презентации

	Фокус	Контраст	Единство
История	– Какова цель? – Какова идея? – Каковы поддерживающие 3-4 идеи?	– В чем проблема? – В чем проблема для аудитории? – Кто с кем борется и за что?	– Какова общая, объединяющая тема? – Можно ли что-нибудь удалить?
Слайды	– Какова цель этого слайда? – Где находится фокусная точка слайда? – Подходят ли они друг другу?	– Что и с чем я сравниваю? – Насколько фокусная точка отличается от вторичной, фоновой информации?	– Какого стиля придерживается слайд? – Подходит ли этот шрифт такому фону? – Можно ли что-нибудь удалить?
Подача	– Насколько я понятен? – Поддерживаю ли я зрительный контакт с аудиторией? – Реагирую ли я на ее отклик?	Провоцирую ли я аудиторию по-настоящему?	– Как я обыгрываю свои ошибки?

Практические советы по подготовке презентации, по мнению Г.Г. Силастья:

- готовьте отдельно: печатный текст, слайды, раздаточный материал;
- слайды – визуальная подача информации, которая должна содержать минимум текста, максимум изображений, несущих смысловую нагрузку, выглядеть наглядно и просто;
- текстовое содержание презентации – устная речь или чтение, включающие аргументы, факты, доказательства и эмоции;
- обязательная информация для презентации (тема, фамилия и инициалы выступающего; план сообщения; краткие выводы из всего сказанного; список использованных источников) [[5, с. 12–13](#)].

Таким образом, в современном образовательном контексте умение студентов разработать и применить компьютерную презентацию является необходимой составляющей образовательного процесса, позволяющей не только интегрировать теорию и практику, но и осуществлять эффективную подготовку конкурентоспособных специалистов. Также процесс подготовки презентации позволяет интенсифицировать усвоение учебной информации и включать студентов в самостоятельный процесс обучения.

Список цитированных источников

1. Сайкс, М. От слайдов к историям. Пошаговая методика создания убеждающих презентаций / М. Сайкс, Н. Малик, М. Вест. – Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 256 с.
2. Юдинцева, О.Н. Методический конструкт / О.Н. Юдинцева. – Мн.: Красико-Принт, 2008. – 176 с.
3. Запрудский, Н.И. Современные школьные технологии-2 / Н.И. Запрудский. – Минск, 2010. – 256 с.
4. Грибан, О.Н. Мастер презентаций / О.Н. Грибан. – «Издательские решения», 2016. – 206 с.
5. Силласте, Г.Г. Самостоятельная работа студентов: методические рекомендации / Г.Г. Силласте. – М., 2013. – 35 с.
6. Каптерев, А. Мастерство презентации. Как создавать презентации, которые могут изменить мир / А. Каптерев; пер. с англ. С. Кировой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, Эксмо, 2012. – 336 с.

THE PRESENTATION AS THE FORM OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Shchekudova Sviatlana – PhD, associate professor of the department of social and pedagogical psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, shekudova@gmail.com

Keywords: presentation, classification of the presentations, stages of creation of the presentation, principles of preparation of the presentation

In this paper the essence of the concept «presentation» is disclosed, its structure and functions (motivating, the information, illustrative, focusing in activity and organizing activity providing feedback are considered). Eight development stages of the computer presentation are defined: 1) formulation of the purpose of the presentation; 2) collecting and systematization of material; 3) development of the concept of the presentation; 4) creation of design of the presentation; 5) filling of the presentation; 6) optimization of texts and graphics; 7) imposition of slides; 8) testing of the presentation. Also classification of the presentations by the different bases is presented in article: to destination, on a way of statement of material, as a format. The principles of preparation of the presentation are studied: focus, contrast, unity. Practical recommendations about preparation of the presentation are offered.

УДК 316.64-057.86:37:616.89-008.48

А. А. Ядченко,

магистр психол. наук, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь,
nastya.yadchenko@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ ПЕДАГОГОВ С СИНДРОМОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Ключевые слова: педагог, синдром эмоционального выгорания, факторы эмоционального выгорания, социально-психологические установки.

В данной статье рассмотрены предпосылки, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания. Среди предпосылок выделяют организационные и личностные характеристики, вызывающие синдром эмоционального выгорания. Представлены результаты эмпирического исследования по изучению мотивационно-потребностной

сферы педагогов. Выявлены особенности социально-психологических установок личности педагогов с разной выраженностью синдрома эмоционального выгорания.

Актуальность исследования. Значение педагогической деятельности трудно переоценить: она связана с сохранением и трансляцией духовного, культурного наследия и интеллектуальным развитием общества. Социальное значение исследования синдрома эмоционального выгорания среди педагогов определяется тем, что ухудшается качество выполнения работы, утрачивается творческий подход к решению задач, увеличивается число конфликтов на работе и дома. Следует отметить, что педагоги, испытывающие выгорание, имеют негативное влияние на воспитанников, что может негативно отражаться на эмоциональном развитии дошкольника.

Данному вопросу посвящен целый ряд исследований в современной психологической науке. Изучением синдрома эмоционального «выгорания» в зарубежной психологии занимались основоположник идеи «выгорания» Х. Дж. Фреденберг, американские психологи К. Маслач, С. Е. Джексон, авторы динамической модели эмоционального «выгорания» Б. Перлман, Е. Хартман, двухмерной конструкции Д. Дирендонк, В. Шауфели, однофакторной теории А. Пайнес, Е. Аронсон, П. Тортон.

В отечественной психологии проблемой эмоционального «выгорания» занимались В. В. Бойко, В. Е. Орел, Н. В. Гришина, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, Н. А. Аминов, В. И. Ковальчук, И. А. Акиндинова, О. П. Бусовикова, Т. Н. Мартынова, М. В. Борисова и другие. Ведущие факторы, изучаемые в данных исследованиях, группируются как личностные (локус контроля, личностная выносливость, эмоциональная чувствительность, экстраверсия и т. д.) или организационные (условия работы, рабочие перегрузки, дефицит времени, недостаток поддержки от коллег и администрации и т. д.).

Среди предпосылок выгорания авторы выделяют как организационные проблемы (слишком большая рабочая нагрузка, недостаточное моральное и материальное благополучие и другое), так и личностные характеристики (низкая самооценка, тревожность, невротизм).

Представляется достаточно очевидным, что существенное значение в контексте проблемы эмоционального выгорания имеют социально-психологические факторы.

Существует ряд исследований (Б. П. Бунк, В. Б. Шауфели, Дж. Ф. Юбек, Р. Лейтер и другие) посвященных изучению вклада субъективного фактора (переживание социального сравнения, переживание одиночества, несправедливости в профессиональных отношениях и социальной несправедливости, удовлетворенности трудом и другое) в формирование эмоционального выгорания.

Чтобы предотвратить «выгорание», необходимо понять причины, вызывающие его. Как указывают К. Миллер, Дж. Стиф и Б. Эллис, любой фактор, который ведет к отсутствию баланса между требованиями и личностными ресурсами, может быть источником «выгорания» [1].

Традиционно причины группируются в два блока: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики профессионалов. Некоторые авторы выделяют третью группу факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные.

Т. В. Форманюк выделяет три фактора, играющих существенную роль в эмоциональном выгорании: личностный, ролевой и организационный [2].

К. Маслач выделила в качестве ключевых факторов синдрома эмоционального выгорания индивидуальный предел возможностей «эмоционального Я» противостоять истощению, противодействовать выгоранию; внутренний психологический опыт, включающий чувства, установки, мотивы, ожидания; негативный индивидуальный опыт, в котором сконцентрированы проблемы, дистресс, дискомфорт, дисфункции и их негативные последствия [3].

Организационный фактор эмоционального выгорания связан с тем, что работа может быть утомительной и долгой, не оцениваться должным образом, иметь трудноизмеримое содержание, требовать от работника исключительной продуктивности или соответствующей подготовки, или с тем, что характер руководства не соответствует содержанию работы.

Причинами эмоционального выгорания в организации выступают постоянные противоречия в стратегическом и тактическом руководстве; чрезмерные, невыполнимые требования к работникам; передача ответственности сотрудникам, не имеющим полномочий; отсутствие объективных критериев для оценки результатов труда; неэффективная система мотивирования и стимулирования персонала, а также, выраженная пассивность самих работников [4].

Голландские ученые Д. Дирендонк, В. Шауфели, Х. Сиксма выявили, что в качестве специфических детерминант эмоционального выгорания выступают чувства несправедливости и социальной незащищенности, большая зависимость, как от пациентов, так и от руководства, неуверенность в социально-экономической стабильности и другие негативные переживания, связанные с социальной несправедливостью [5].

Борисова М. В. выделяет детерминанты, способствующие возникновению и динамике выгорания, которыми являются несформированность умений и навыков саморегуляции, неудовлетворительный социально-психологический климат и недостатки в организации педагогической деятельности – низкий уровень автономности, неравномерное распределение нагрузки, недостаточное

стимулирование труда, отсутствие возможностей профессионального роста и включения в управление [6].

Таким образом, основные составляющие организационных факторов: условия работы (повышенная нагрузка в деятельности), социально-психологические факторы (взаимоотношения в организации).

Цель исследования – изучение социально-психологических установок личности у педагогов детских дошкольных учреждений с разной выраженностью синдрома эмоционального выгорания.

Организация исследования. Исследование проведено на базе учреждений дошкольного образования г. Гомеля. В исследовании приняли участие 80 педагогов в возрасте от 21 до 54 лет.

Методы исследования. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко); методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкина).

Результаты исследования. По результатам диагностики, респонденты были разделены на три группы в зависимости от стадии сформированности синдрома эмоционального выгорания:

Таблица 1

Результаты выраженности компонентов «выгорания» по методике диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко) у педагогов детских дошкольных учреждений

Стадии сформированности эмоционального выгорания	Количество человек	%
Сформировавшееся эмоционального выгорания	19	24
Формирующееся эмоционального выгорания	25	31
Отсутствие эмоционального выгорания	36	45

Анализируя таблицу 1, можно сделать вывод о том, что синдромом эмоционального выгорания страдает почти каждый четвертый педагог дошкольного образования (24 %). У трети респондентов (31 %) эмоциональное выгорание на стадии формирования. У педагогов детских дошкольных учреждений частично утрачивается интерес к работе, деформируется отношение с коллегами, негативно оцениваются собственные успехи, достижения. Это может способствовать появлению настойчивого желания уйти из профессии. Подобный результат свидетельствует о высоком уровне профессионального психоэмоционального напряжения у педагогов детских дошкольных учреждений.

Изучая мотивационно-потребностную сферу педагогов детских дошкольных учреждений выявили следующие особенности.

Для педагогов с отсутствием синдрома эмоционального выгорания свойственны ориентация на результат ($\varphi^*=3,502$ при $p \leq 0,01$) и свободу ($\varphi^*=4,295$ при $p \leq 0,01$). Это характеризует педагогов как надежных людей, способных достигать результата своей деятельности вопреки суете, помехам и неудачам. При этом респонденты не терпят никаких ограничений и готовы идти на жертвы ради отстаивания своей независимости.

Для педагогов с синдромом эмоционального выгорания характерны ориентация на процесс ($\varphi^*=4,69$ при $p \leq 0,01$), ориентация на альтруизм ($\varphi^*=2,33$ при $p \leq 0,01$) и ориентация на труд ($\varphi^*=2,868$ при $p \leq 0,01$). Педагоги этой группы менее задумываются над достижением результата, они часто опаздывают со сдачей работы, их процессуальная направленность препятствует их результативности; ими больше движет интерес к делу, а для достижения результата требуется много рутинной работы, негативное отношение к которой они не могут преодолеть. Также педагоги, ориентирующиеся на труд, все время используют для того, чтобы что-то сделать, не жалея выходных дней, отпуска. Труд приносит им больше радостей и удовольствия, чем какие-то иные занятия. При этом то, насколько этот труд на самом деле результативен, имеет мало значения, но важно, насколько он одобряем руководством или обществом. Как следствие, ведущей ценностью для них является стремление к увеличению своего благосостояния. При этом педагоги зачастую ориентируются на альтруистические ценности и часто в ущерб себе.

Для педагогов детских дошкольных учреждений характерна ориентация на эгоизм ($\varphi^*=4,81$ при $p \leq 0,01$), ориентация на власть ($\varphi^*=1,816$ при $p \leq 0,02$), а также ориентация на деньги ($\varphi^*=4,008$ при $p \leq 0,01$). Педагоги сосредоточены в основном на своих личных интересах, и при принятии решений они весьма серьезно учитывают то, как их последствия отразятся на них лично. При этом респонденты расценивают свою работу, как возможность заработать деньги, что может мешать им в доверительном и открытом общении с детьми, родителями и коллегами. В профессиональной деятельности сосредоточены на своих личных интересах, при принятии решений они весьма серьезно учитывают то, как их последствия отразятся на нем лично.

Таким образом, по результатам методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О. Ф. Потемкина) было установлено следующее:

– педагоги детских дошкольных учреждений с отсутствием синдрома эмоционального выгорания предпочитают ориентироваться на результат в своей деятельности. Подобный подход в работе позволяет отделять профессиональную деятельность от личной жизни. Тем самым респонденты способны получать удовольствие от своей работы, достигать поставленных задач и при этом своевременно и

полноценно отдыхать, что, непосредственно, препятствует развитию эмоционального выгорания;

– педагоги детских дошкольных учреждений, находящиеся на стадии формирования синдрома эмоционального выгорания при выполнении работы предпочитают ориентироваться процесс, проявляя альтруистические тенденции в поведении. Это может говорить о том, что часто выполняемая работа не приносит удовольствия и превращается в рутинную деятельность, что усугубляется желанием помочь другим, не взирая на собственные интересы и усталость. Отсутствие интереса к работе, самоотдача без учета личных интересов и желаний может в дальнейшем приводить к развитию симптомов эмоционального выгорания;

– педагоги детских дошкольных учреждений, находящиеся на стадии сформировавшегося синдрома эмоционального выгорания, обладают дисгармоничными социально-психологическими ориентациями. Наиболее всего для них важны установка на деньги и эгоизм, что свидетельствует об утрате интереса к работе, к общению и стремлению наладить коммуникацию между субъектами образовательного процесса. Это приводит к утрате социальных навыков, необходимых в работе педагога, к грубости, результаты работы не доставляют удовольствия. Подобная ситуация может привести педагогов к мыслям о смене сферы деятельности.

Список цитированных источников

1. Даниел, Дж. Эмоциональное выгорание у постоянно общающихся профессионалов / Дж. Даниел, И. Шабо // Психологическая студия. – 1993. – № 35. – С. 412 – 414.

2. Форманюк, Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя / Т. В. Форманюк. – СПб.: Питер. – 2000. – 249 с.

3. Маслач, К. Правда о выгорании: организационные причины личного стресса и что с этим делать / К. Маслач; пер. с англ.; под ред. Н.А. Мальгиной. – СПб.: Питер, 2012. – 528 с.

4. Орел, В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии / В. Е. Орел. – М.: Прогресс, 2009. – 199 с.

5. Фрейджер, Р. Теории личности и личностный рост / Р. Фрейджер, Д. Фэйдимен. – М.: Педагогика, 2011. – 690 с.

6. Борисова, М. В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов / М. В. Борисова. – М.: Прогресс, 2004. – 86 с.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ATTITUDES OF EDUCATORS' WITH THE SYNDROME EMOTIONAL BURNOUT

Yadchanka Nastassia – magister of psychological science, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, nastya.yadchenko@mail.ru

Keywords: educator, syndrome emotional burnout, factors emotional burnout, socio-psychological attitudes.

This article considers the conditions conducive to the development of syndrome of emotional burnout. Among the prerequisites allocate organisational and personal characteristics that cause burnout. Presents the results of empirical studies on the motivational-requirement sphere of educators. The peculiarities of social and psychological attitudes of the personality of educators with different severity of the syndrome emotional burnout.

УДК 378.092.348

Ю. И. Колисник-Гуменюк¹, В. В. Гуменюк²,

¹канд.пед. наук, старший преподаватель, Отдельное структурное подразделение «Львовский учебно-научный центр профессионального образования» Национального педагогического университета им.

М.П. Драгоманова, г. Львов, Украина

²канд. Пед.наук, ассистент, зауч кафедры медицины катастроф и военной медицины, Львовский национальный медицинский университет имени Данила Галицкого, г. Львов, Украина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ИННОВАЦИОННЫМИ МЕТОДАМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: студенты, подготовка, интерактивные методы обучения, высшие учебные заведения, профессионально-этическая культура, инновации.

Педагогическая система высших учебных заведений выполняет задачу становления специалиста как личности и профессионала. В процессе обучения студенты усваивают знания, на основе которых у них формируются научное мировоззрение, моральные, трудовые,

эстетические и физические качества, формируется соответствующее отношение к процессу обучения и дальнейшей профессиональной деятельности. Целями профессионального образования является формирование у студентов готовности к сотрудничеству, инициативности, развитие их способности к творческой деятельности, толерантности, умение вести диалог, искать содержательные компромиссы, формирование умения самостоятельно учиться, а также высокого уровня профессионально-этической культуры. Изучение общественно-гуманитарных дисциплин направлено на развитие личности, ее познавательных сил – мышления, памяти, внимания, воображения, речи, что также способствует повышению уровня общей и профессионально-этической культуры будущих специалистов.

Actuality of theme. *Methods of forming a professional-ethical culture* have an educational character and should be designed for the entire period of study. Persistent work on the formation of the professional and ethical components of the student's personality must begin from the first days of study. Students need to acquire a range of knowledge and laws, principles and rules, as well as gain experience in solving professional and ethical problems, – in order to create sustainable professional and ethical skills and the expression of culture in their professional activities. Connecting of teachers of humanitarian disciplines to this work will promote optimization of the process of shaping the professional and ethical culture of future employees.

Updating of didactic systems, methods and technologies of humanitarian training requires the transition to innovative teaching models, that are characterized by the system introduction of complexes of pedagogical methods and techniques aimed at the constant involvement of students to active educational and cognitive activity characterized by intensive diversified communication of actors (interaction), the exchange by information, by results of interaction in the activities of students and teachers. Such training motivates them to initiative, creative approach and active position in all types of educational activity, provides the independent acquisition, creation, designing of knowledge, skills and competences, that greatly increases the efficiency of vocational training. According to foreign and domestic experience, it contributes a much deeper and more conscious understanding of the essence of the learned, the ability independently analyze and evaluate information, formulate conclusions, reasonably defend their point of view, listen to others, respect alternative opinion, work in a team, build a constructive relationship with its members and determine its place in the team. In addition, it enables to realize the idea of cooperation of all participants in the educational process, teaches them for a constructive interaction, promotes an atmosphere of psychological comfort.

The organization of such training foresees the system application of specific techniques and technologies that realise these approaches. National scientists recommend first of all technologies [[1, p. 143-144](#)]:

- cooperative education of students in small groups integrated by united educational purpose;
- game type, presented in various didactic games;
- project type that involves independent (individual, group) student activity;
- development of critical thinking of students;
- learning using debates and discussions;
- situational learning, the application of which foresees understanding of real life situations.

Modern pedagogical science is characterized by the search for innovations aimed at creating conditions for the formation and development of a holistic, creative, free personality capable for a socialization, adaptation and self-realization in society, as well as disclosing the essence of innovative approaches in the educational process and taking into account the main components of influence on their realization. The general nature of educational reforms in Ukraine is connected primarily with the innovative trends in development of the education. Therefore, the chosen topic of our study is interesting and relevant.

Objective. Pedagogical innovation, which has become widespread in education, includes ideas, methods, technologies, a set of elements that bear progressive principles; creative search; the original solution of pedagogical and educational problems. The newest technologies increase informativeness, visibility and controllability of cognitive activity of students, become an effective means of continuity of training and advanced training of future professionals [[2, p. 87](#)]. Therefore, the purpose of our study is to identify how subjects of the humanitarian module, using interactive methods of teaching, affect on the formation of professional and ethical culture in students of universities.

Main part. The innovative (Latin innovation – renewal, change) training is study and educational activity oriented on the dynamic changes in the world, based on the development of various forms of thinking, creative abilities, high social and adaptive capabilities of the individual [[3, p. 21](#)]. Innovative updating of the pedagogical system should ensure the growth of the personal potential of both students and teachers, and promote their self-improvement.

Innovative pedagogical experience is seen as a system of pedagogical activity, which radically changes the traditional practice of study; the results of innovative activity are expressed by changes in the content, methods, forms, technologies and means of training. Innovations are distinguished by content, meaning and consequences in the learning process. N.O. Shmeliyova, having conducted a research, proved that perspective pedagogical innovations are:

active forms of education – 64 %, motivation of students – 23 %, individual work with students – 20 % [4, p. 6].

It is important that the character of innovations would reflect the public requirements for the training of specialists and students' needs, taking into account the specifics of a particular institution. The innovative activity by itself requires proper organizational work [5, p. 8-9]: analysis of the methods used during training by competent experts and their testing in practice; collection, processing, systematization, accumulation and use of information about innovations; resource substantiation and defining of the mechanism of practical implementation of innovative processes; development of projects, programs, provisions on the implementation of innovative processes and their evaluation according to certain criteria; definition of the monitor system. In addition, describing the content of innovation, it is necessary to allocate basic managerial actions, which include functions of analysis, forecasting, planning and organization, coordination, control. The indicator of the quality of innovation is increasing of the efficiency of educational activities of an educational institution.

Through active methods of activity, students not only master new knowledge, but also use them to achieve higher learning outcomes. Students must educate to perform research in a group and independently study and interpret acquired information. In the area of innovative pedagogical technologies, an important element is the independent study of a learning problem that can be a component of various types of discussions, didactic games, lecture presentation with elements of the use of interactive “case”-technologies, preparation of independent projects, group work, independent or group work with sources.

Studying the history and culture of their ancestors helps new generations to create life values, to understand the essence of life, the consequences of certain historical events for the development of society. Experience shows that in the process of humanitarian training it is necessary not only to study the history, culture, traditions of their people, the activities of prominent scientists, but also direct the person on the educating the qualities that make it possible to make the correct decision when solving complex situational tasks of moral and ethical nature. At the same time, attention is focused on such concepts as knowledge and moral, knowledge and beliefs, knowledge and deeds, spirituality and education.

The ever-changing social conditions cause the necessity of search and development of effective methods and tools for building students' self-learning skills. In the curriculums classroom hours are more often reduced and number of hours spent on independent work are reversibly increased. As a result, students have to study independently the topics of lectures, additional literature, compose abstracts on topics that are moved into independent study list, perform essays, and search for interesting information using the Internet. Such information-search forms of work, undoubtedly, contribute the successful

assimilation of the researched material. Self-education in the formation of personality plays an important role, since it constantly develops and improves the intellect, general and professional culture, promotes the increase of such business qualities as attention and accuracy, observation, methodic, professional memory, speed of analysis and synthesis of information, logical thinking. All these qualities accelerate the growth of professionalism of a specialist, increase the efficiency of its activity. Self-education and self-development involve the development of the ability to set goals and solve them, organize and control their activities.

The organization of interactive learning demand the use of didactic and role-playing games, modeling of professional tasks, creation and resolution of problem situations, etc. Interactive ones can be considered educational technologies, which demand active interaction of students in the process of study. On the basis of the contribution of each of the participants in the educational process, they allow during the classroom jointly acquire new knowledge and organize corporate activity, ranging from the separate interaction of two or three people up to the wide cooperation of many. In the conditions of interactive study, students teach each other, its difference is dialogic, and even “polygonal” character. Because the interactivity in the training directs it to the interaction, which takes place in case of conversation, dialogue, action. Interactive classes are organized for those who learn independently solve complex problems, refusing the usual role of the observer and the consumer in the educational process; first and foremost, this is a dialogue training, in which an active interaction between the teacher and students is carried out.

Implementing interactive methods of study, it is important to pay attention to the fact that students could individually and collectively receive and evaluate an information; participated in the discussion; used universal standards that help assess the position, make a decision; were able to present their decisions and defend their opinion. Interactivity in the process of studying of social and humanitarian disciplines helps students to improve their personal cognitive potential, gain experience in collective work, improve their ability to assess a situation, make decisions in controversial issues, create comfortable conditions for learning, make teaching material more accessible and interesting. For example, during practical classes, when students perform one or more tasks given by a teacher, it is effective to study historiographical and source study reviews, familiarizing of students with historical figures. Familiarizing with the biography of prominent figures and scholars, with their memories, contributes to the development of interest to history and has a great influence on the formation of the personality of a young person.

An integral part of the educational process is the problem and research methods of study, which provide not only the creative activity of students, but also contribute: the formation of a new pedagogical thinking of a teacher; deep study of creative possibilities of students and assessment of their possibilities;

improvement of the educational process through implementation of psychological aspects of acquiring knowledge; satisfaction of students' educational needs; problem-dialog approach; unconventional occupation, etc.

An important element of interactive techniques is study research, which can also include discussions and lectures. Organization of cooperative, collective-group, situational modeling, discussions provides students with an independent choice of purpose, content, methods of study in accordance with age and individual capabilities.

Under the conditions of adaptation to the specifics of vocational education, there are widespread **interactive technologies** "The Circle of Ideas", "Aquarium", "Brainstorming", "Take a Position", "Jigsaw", "Microphone", which are effective for humanitarian disciplines. Innovativity of methods of teaching social and humanitarian disciplines is to supplement the educational process with elements of democratic development of the individual. Students, while in positions of "leaders", "participants" and "viewers", receive practical skills of socialization: the ability to form and change their social space, to acquire socially significant characteristics, to update socio-cultural experience. The practical consequences are: increased interest of students of initial courses to professional activity; formation of new value orientations; focusing on learning outcomes; increased motivation of students for educational and further professional activity.

The structure of the interactive class consists of five elements: motivation – focusing students' attention on the problem of lesson (not more than 5 % of time of the class); announcement, presentation of the topic and expected learning outcomes (not more than 5 % of time of the class); providing students with the necessary information for a minimum amount of time, in order to perform practical tasks on its basis through interactive interaction. This may be a mini lecture, reading handouts, checking homework, mastering information with technical means of study or visualization, etc. (10-15 % of time of the class); interactive exercises are the central part of the class. This involves the use of up to three interactive technologies, which are selected depending on the expected results (45-60 % of time at the lesson); summing up, evaluating the results of a class – a process, a reciprocal to instruction, called "reflexion" [4, p. 358-359.]. Its task is to clarify the content of the worked out material, to analyze the results, to make conclusions, to fix or correct the knowledge, to identify new topics for discussion, to establish a connection between what is already known and what needs to be learned, studied in the future, to make a plan of further actions (up to 20 % of the time). The use of multimedia during classes helps better understand the processed material. It significantly influences the teaching system and helps to acquaint students with a greater amount of information.

Conclusions. Preparation of young people for professional activity in the conditions of modern market relations requires the activation of student's educational capabilities instead of re-telling the finished information.

Effectiveness and power of influence on the consciousness of students depends on the skills and style of each teacher's work. The use by teachers of the social and humanitarian disciplines of the newest technologies will optimize the educational process, since classes should inspire students, awaken their interest and motivation, teach their own thinking and shape their interest in the future profession. The acquisition of the skills of the selection of theoretical and illustrative material in accordance with the objectives of the class will allow not only to identify and classify the optimal forms of organization of educational work, but also to develop the personality of future specialists through the formation of their professional and ethical culture.

Undoubtedly, the organization of innovation training is much more complicated than traditional, but its educational results are much higher. Its successful implementation requires systematic work, during which it is necessary [6]:

- to review the content of education with an aim of its unloading and orientation on implementation in conditions of innovative study;
- to implement a complex of measures on reorientation of pedagogical consciousness regarding the non-alternativity of innovative study;
- to develop the didactic-methodical provision of innovative education, implementing its ideas in the new generation of textbooks, teaching and methodical manuals;
- to review the content and direction of training in pedagogical educational institutions, as well as in the system of post-graduate pedagogical education with the purpose of forming the readiness of teachers to work in conditions of innovative learning;
- introduce a system of financial stimulation for teachers who actively implement the ideas of innovative training in their practical activities.

List of references:

1. Bila knyha natsionalnoyi osvity Ukrainy [White Book of National Education of Ukraine] / [T.F. Alekseenko, V.M. Anishchenko, H.O. Ball and others.]; Ed. V.H. Kremen. –K.: Inform. systems, 2010. – 342 pp.
2. Dychkivska I.M. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi [Innovative Pedagogical Technologies] / I. M. Dychkivska. – Kyiv, 2004. – 351 p.
3. Kobzar O.B. Dydaktychna rol' novykh informatsiynykh tekhnolohiy u navchalnomu procesi vyshchoyi medychnoyi shkoly [Didactic role of new information technologies in the educational process of the higher medical school] / O.B. Kobzar // Novi tekhnolohiyi navchannya [New technologies of teaching: science-method. Save] / [Ed.: V.O. Zaichuk (editor in chief), O.Ya. Savchenko, M.F. Dmytrychenko, etc.]. – Kyiv, 2002. – Vol. 32. – P. 86–96.

4. Pometun O.I. Inteaktyvni metody navchannya [Interactive methods of study] / O.I. Pometun // Encyclopedia osvity [Encyclopedia of education] / [ed/ V.H. Kremen]. – K.: Yurincom Inter, 2008. – P. 358–359.

5. Shmelyova N.A. Effektivnost netraditsyonnykh form obucheniya v uchrezhdeniyah srednyego professionalnogo obrazovaniya [Efficiency of non-traditional forms of education in institutions of secondary vocational education] : author's Thesis abstract for obtaining a PhD scientific degree : 13.00.08 "Theory and methodology of vocational education" / N.A. Shmelyova. – M., 2000. – 20 p.

6. Shtykova L.A. Organizatsiya innovatsionnoy deyatelnosti v obshcheobrazovatelnom uchrezhdenii [Organization of innovative activity in a general educational institution]: author's Thesis abstract for obtaining a PhD scientific degree: 13.00.01 "General Pedagogy, History of Pedagogy and Education" / L.A. Shtykova. – Izhevsk, 2001. – 20 p.

FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL CULTURE USING INNOVATIVE METHODS OF EDUCATION

Kolisnyk-Humeniuk Yuliya Ihorivna – Ph.D. (pedagogics), senior teacher, National Pedagogical University by M.P. Drahomanov; Separated structural division "Lviv educational and scientific practical center of professional education", L'viv, Ukraine.

Humeniuk Vasyl Vasyliovych – Ph.D. (pedagogics), assistant head teacher of the department, Ph.D. (Pedagogics), Lviv National Medical University by Danylo Halytsky, Department of catastrophe medicine and military medicine, Lviv, Ukraine

Keywords: students, training, interactive methods of studying, higher educational establishments, professional and ethical culture, innovations.

The pedagogical system of higher educational establishments carries out the task of becoming specialists as a personality and a professional. In the process of learning, students acquire the knowledge, on the basis of which they develop a scientific outlook, moral, labour, aesthetic and physical qualities, an appropriate attitude to the learning process and further professional activity is formed. The objectives of vocational education are to develop students' readiness for cooperation, initiative, development of their ability in creative activity, tolerance, ability to conduct a dialogue, to search for meaningful compromises, formation of the ability to study independently, as well as high level of professional and ethical culture. The study of social and humanitarian disciplines is aimed at the development of the individual, his cognitive forces – thinking, memory, attention, imagination, speech, which also contributes to

raising the level of general and professional and ethical culture of future professionals.

УДК 159.942:316.362.1-055.52/-053.4-056.264

М. А. Кузьменкова¹, Т. Г. Шатюк²,

¹магистр психологических наук, педагог-психолог ГУО «Средняя школа № 43 г. Гомеля»

²к.п.н., доцент, зав. кафедрой социальной и педагогической психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь, tashageorg@gmail.com.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ К ДОШКОЛЬНИКАМ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ключевые слова: родители, старшие дошкольники, эмоциональное принятие, нарушение речи, внутрисемейное отношение.

В данной статье рассматриваются особенности эмоционального отношения родителей к детям старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, обоснована актуальность данной проблематики. Воспитание ребенка с речевыми нарушениями связано с эмоциональным напряжением, что в свою очередь влияет на отношение родителей к детям.

Это стало основанием проведения эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей эмоционального отношения родителей к детям старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. По результатам исследования наименее благополучными оказываются семьи, воспитывающие детей с нарушением речи. В них семейные отношения в целом значительно хуже, чем в семьях, воспитывающих детей без нарушения речи. У родителей детей с нарушением речи низкая уверенность в себе, повышенная чувствительность и тревожность. С целью гармонизации эмоционального отношения родителей к детям старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями была проведена коррекционно-развивающая программа.

Одной из первоочередных задач сегодняшнего дня становится оптимизация жизненной среды внутри семьи, способной обеспечить полноценное психическое развитие ребенка. Именно в условиях семейного воспитания формируется психика ребенка, его характер, отношение к труду, нравственные и духовные ценности

Социологи, психологи и педагоги подчеркивают, что роль семьи в формировании социально значимых качеств личности ребенка трудно переоценить. Наиболее важными факторами, влияющими на формирование личности ребенка и его межличностные отношения и требующими первоочередного изучения, являются: атмосфера семьи, наличие эмоционального контакта ребенка с родителями, позиция ребенка, структура семьи.

Оптимизация эмоционального отношения родителей к детям – одна из важных направлений работы психологов. При этом особую значимость приобретает развитие у родителей умений согласовывать свои интересы с интересами ребенка.

Особое значение в развитии ребенка имеет родительская позиция, предполагающая эмоциональное отношение к ребенку, мотивы, ценности и цели родительства, стили и типы взаимодействия с ребенком, способы разрешения проблемных ситуаций, социальный контроль.

Актуальность исследования. Нарушение речи, ограниченность речевого общения могут отрицательно влиять на формирование личности старших дошкольников, вызывать специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствовать развитию отрицательных качеств характера (застенчивости, нерешительности, замкнутости, негативизма, чувства неполноценности). Формирование положительного отношения к детям старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями будет способствовать формированию положительного образа ребенка, гармонизации внутрисемейных отношений

Рождение и воспитание в семье ребенка с нарушением речи – проблема, затрагивающая все стороны жизни, вызывающие эмоциональные переживания родителей [1]. М. А. Жиронкина в своем исследовании пришла к следующим выводам, что у родителей детей с нарушением речи отмечаются сильные эмоциональные реакции. Это объясняется повышенной тревожностью родителей: взрослый видит, что с ребенком что-то не в порядке, начинает беспокоиться, и проявляет дополнительную заботу о ребенке [2].

Цель исследования. Изучить особенности эмоционального отношения родителей к детям старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Организация исследования. Исследование было проведено на базе ГУО «Ясли-сад № 148» г. Гомеля. В исследовании приняли участие 80 семей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста, из них 50% составили семьи, воспитывающие детей с речевыми нарушениями (из них 20 семей являются полными, 20 – неполными), 50 % составили семьи с детьми без речевых нарушений (28 семей полных, 12 – неполных).

Методы исследования. Для выявления эмоциональной стороны отношения родителей к детям старшего дошкольного возраста

применялся «Опросник эмоциональных отношений в семье» Е.И. Захаровой. В качестве метода математической статистики использовался t-критерий Стьюдента.

Результаты исследования. При исследовании эмоциональной стороны родительского отношения к детям старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями были выявлены следующие особенности (рисунок 1.1): у родителей детей без речевых нарушений наиболее выражена тенденция, испытывать позитивные чувства в ситуации взаимодействия с ребенком (среднее групповое значение по шкале «чувства, возникающие во взаимодействии с ребенком» составило 4.6). Родители же детей с речевыми нарушениями часто испытывают к своему ребенку негативные чувства, раздражение, усталость от общения, (среднее групповое значение по шкале «чувства, возникающие во взаимодействии с ребенком» составило 2.4).

Наиболее выражено у родителей детей без речевых нарушений безусловное принятие своего ребенка, они воспринимают его таким, какой он есть, прощают ему большинство его проступков и недостатков (среднее групповое значение по шкале «безусловное принятие» составило 4.4). В то время как родители детей с речевыми нарушениями не всегда легко принимают ребенка таким, какой он есть; многое хотели бы изменить в своем ребенке (среднее групповое значение по шкале «безусловное принятие» составило 2.5).

Также у родителей детей без речевых нарушений отмечается выраженность принятия себя в качестве родителя, у них выражена уверенность в своих способностях справиться с большинством ситуаций и проблем в воспитании ребенка (среднее групповое значение по шкале «принятие себя как родителя» составило 4.2). Однако для родителей детей с речевыми нарушениями воспитание является сложной проблемой, они считают, что менее способны заниматься воспитанием ребенка, чем ожидали (среднее групповое значение по шкале «принятие себя как родителя» составило 3.1).

У родителей детей без речевых нарушений выражено преобладание спокойного, доброжелательного и теплого эмоционального фона при общении с ребенком (среднее групповое значение по шкале «преобладающий эмоциональный фон» составило 4.5). В то время как у родителей детей с речевыми нарушениями при взаимодействии иногда возникает взаимное недовольство (среднее групповое значение по шкале «преобладающий эмоциональный фон» составило 3.5).

Согласно t-критерию Стьюдента (при $p \leq 0,01$) среднее значение по шкале блока «эмоционального принятия ребенка» у родителей детей без речевых нарушений статистически больше, чем у родителей детей с нарушениями речи.

Наиболее выражена у родителей детей с речевыми нарушениями ориентация на эмоциональное и физическое состояние ребенка при

построении взаимодействия с ним. Наиболее выражено стремление учитывать особенности этого состояния в своих требованиях (среднее значение по шкале «ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия» в группе родителей детей с речевыми нарушениями составил 3.9, в группе родителей детей без речевых нарушений – 2.7).

Средние значения, по t-критерий Стьюдента (при $p \leq 0,01$) свидетельствуют, что средние значения по шкале блока «поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия» у родителей детей без речевых нарушений статистически больше, чем у родителей детей с нарушениями речи.

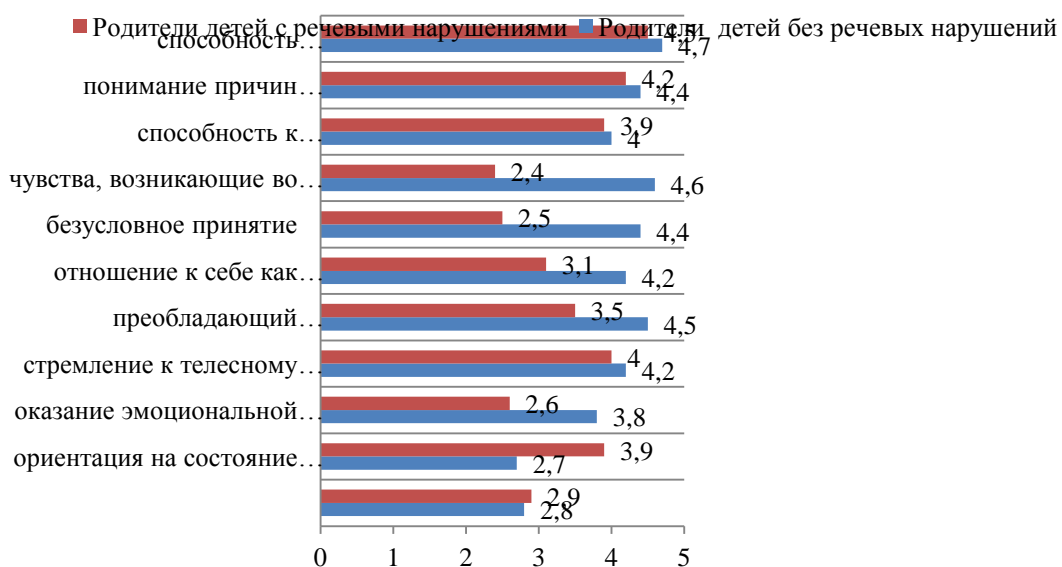


Рисунок 1.1 – Выраженность показателей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия

Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения дальнейшей работы психолога с семьями, воспитывающими детей с речевыми нарушениями, направленной на коррекцию родительского отношения к детям с речевыми нарушениями путем повышения уровня психологической культуры, эмоциональной сферы отношения родителей к детям.

Цель коррекционно-развивающей программы: гармонизация родительского отношения к детям старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, формирование навыков эффективного взаимодействия с ребенком.

Форма работы: групповая, *количество участников:* для эффективности коррекционно-развивающей деятельности семьи были разделены на подгруппы (по 10 семей), *количество занятий:* 12, *время одного занятия:* 40 минут, *периодичность занятий:* 1 раз в неделю.

На заключительном этапе эмпирического исследования была проведена повторная диагностика родителей детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями после их участия в коррекционно-развивающей программе, по той же методике, что и на констатирующем этапе исследования.

В ходе коррекционной работы удалось достигнуть положительных результатов относительно формирования эмоционального принятия родителями ребенка с речевыми нарушениями (рисунок 2.2). Родители при взаимодействии с детьми стали намного чаще испытывать позитивные чувства, получать удовольствие от общения с ним, чувствовать такую же ответную позитивную реакцию с его стороны (среднее групповое значение по шкале «чувства, возникающие во взаимодействии с ребенком» на констатирующем этапе составляло 2.4, в то время как на контрольном этапе составило 4.5). Наиболее выражено у родителей стало безусловное принятие своего ребенка, они стали воспринимать его таким, какой он есть, намного реже стали чувствовать обеспокоенность, что их ребенок растет совсем не таким, как им хотелось бы, стали прощать ему большинство его проступков и недостатков (среднее групповое значение по шкале «безусловное принятие» на контрольном этапе составило 4.5, в то время как на констатирующем этапе исследования – 2.5). У родителей появилась уверенность в своей способности справиться с большинством ситуаций и проблем в воспитании ребенка, умение научить его всему необходимому (среднее групповое значение по шкале «принятие себя как родителя» на контрольном этапе исследования составило 4.1, в то время как на констатирующем этапе составляло 3.1).

У родителей детей с речевыми нарушениями на контрольном этапе исследования наиболее выражено преобладание спокойного, доброжелательного и теплого эмоционального фона при общении с ребенком. (Среднее групповое значение по шкале «преобладающий эмоциональный фон» составило 4.4, в то время как на констатирующем этапе исследования составляло 3.5). У родителей появилось стремление оказывать эмоциональную поддержку своему ребенку, ценить и поощрять его старания и достижения, подчеркивать веру в его силы и способности (среднее значение в группе на контрольном этапе по шкале «оказание эмоциональной поддержки» составило 4.5, в то время как на констатирующем этапе исследования составляло 2.6). Также в ходе коррекционно-развивающей работы удалось развить у родителей умения воздействовать на эмоциональное состояние ребенка, способность настраивать на серьезные занятия, успокаивать в трудных ситуациях (среднее значение по шкале «умение воздействовать на состояние ребенка» на контрольном этапе исследования составило 4.1, в то время как на констатирующем этапе исследования составляло 2.9).

С помощью критерия t-критерий Стьюдента были выявлены статистически значимые различия (при $p \leq 0,01$) у родителей детей с речевыми нарушениями на констатирующем и контрольном этапе по шкалам: «чувства, возникающие во взаимодействии с ребенком», «безусловное принятие, отношение к себе как родителю», «преобладающий эмоциональный фон взаимодействия», «стремление оказывать эмоциональную поддержку», умение воздействовать на состояние ребенка, которые свидетельствуют о повышении уровня эмоционального принятия ребенка родителями старших дошкольников с речевыми нарушениями после проведения коррекционной работы.

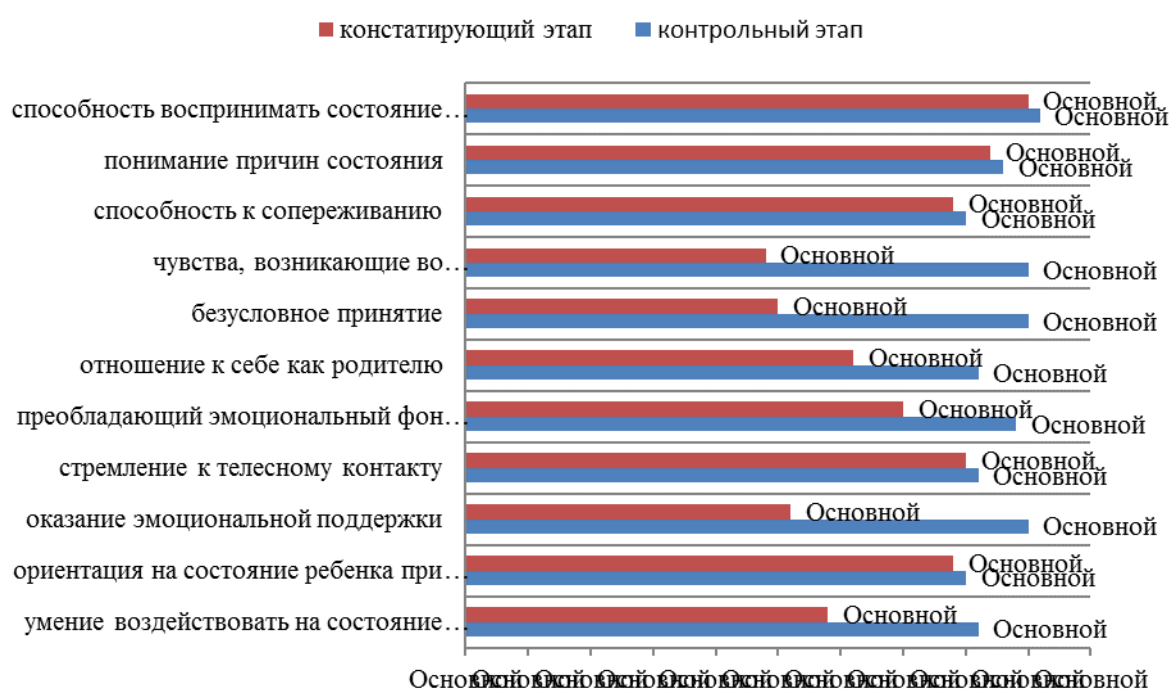


Рисунок 2.2 – Выраженность показателей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия у родителей детей с речевыми нарушениями на констатирующем и контрольном этапе исследования

Обсуждение результатов исследования. Выявленные в исследовании особенности эмоционального отношения родителей к старшим дошкольникам с нарушением речи согласуются с исследованиями И. Ю. Левченко, М. А. Жиронкиной, В. В. Ткачевой. И. Ю. Левченко и В. В. Ткачева выделяют потребность ребенка в доброжелательном внимании взрослого. М. И. Лисина., С. Ю. Мещерякова отмечают потребность в получении положительных эмоций от взрослого. М. А. Жиронкина в своем исследовании пришла к выводам, что родители детей с нарушением речи испытывают напряжение в социальных ситуациях, у них отмечаются сильные эмоциональные реакции.

Выводы:

1. После принятия участия в коррекционно-развивающей работе у родителей детей с речевыми нарушениями повысился уровень их эмоционального принятия ребенка.

2. Родители стояли проявлять искренний интерес к тому, что интересует их ребенка, принимать его таким, какой он есть, уважать и признавать его индивидуальность

3. Намного реже стали чувствовать обеспокоенность, что их ребенок растет совсем не таким, как им хотелось бы, стали прощать ему больше его проступков и недостатков.

4. При взаимодействии с детьми родители стали намного чаще испытывать позитивные чувства, получать удовольствие от общения с ними.

Эмоциональный контакт между родителями и ребенком рассматривается как базисная психологическая модель, необходимая для развития личности ребенка. Конфликтная обстановка в семье, отсутствие душевной близости между ее членами часто лежат в основе дефектов развития и воспитания.

В связи с речевым дефектом своего ребенка многие из них испытывают комплекс «разрушенных надежд». Такое отношение родителей приводит к формированию неполноценной личности старшего дошкольника, поэтому необходима работа психолога по гармонизации детско-родительских отношений.

По итогам эмпирического исследования была разработана и проведена коррекционно-развивающая программа по гармонизации родительского отношения к детям старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, формирование навыков эффективного взаимодействия с ребенком.

Практические рекомендации. На основе проведенного исследования можно рекомендовать психологам дошкольных учреждений разработанные алгоритм исследования и коррекционно-развивающую программу, направленную на эмоциональное принятие ребенка с речевыми нарушениями. Результаты исследования могут быть использованы в практике возрастного-психологического и семейного консультирования для решения задач оптимизации, профилактики и коррекции отношения родителей к детям старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Список цитированных источников

1 Добряков, И. В. Психология семьи и больной ребенок: хрестоматия / И. В. Добряков, О. В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2007. – 400 с.

2 Жиронкина, М. А. Специфика детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с особенностями психофизического

FEATURES OF EMOTIONAL ATTITUDE OF PARENTS TO PRESCHOOL CHILDREN WITH VIOLATIONS OF SPEECH

Kuzmenkova Marina Alexandrovna – master of Psychological Sciences, teacher and psychologist of the State Educational Institution «High School No. 43 of Gomel».

Shatiuk Tatiana – PhD, Associate Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, tashageorg@gmail.com.

Keywords: parents, senior preschoolers, emotional acceptance, speech disturbance, interfamily attitude.

In this article, the peculiarities of the parents' emotional attitude toward children of senior preschool age with speech disorders are considered, the relevance of this problem is justified. The upbringing of a child with speech disorders is associated with emotional stress, which in turn affects the attitude of parents towards children.

This became the basis for carrying out an empirical study, which is directed neither at revealing the features of the emotional attitude of parents towards children of older preschool age with speech disorders. According to the results of the study, families that raise children with speech impairment are the least well off. In them, family relations as a whole are much worse than in families raising children without speech disruption. In parents of children with speech impairment, low self-confidence, increased sensitivity and anxiety. In order to harmonize the emotional attitude of parents to children of older preschool age with speech disorders, a correction-development program was carried out.

УДК 159.9.07

Т. Г. Шатюк¹, Н. Г. Новак²

¹канд.пед.наук, доцент, зав. кафедрой социальной и педагогической психологии, учреждение образования «Гомельский государственный

университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь,
tashageorg@gmail.com.

²канд.психол.наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь,
natalya_novak_80@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ ПОЛОВОЙ НЕПРИКОСНОВЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Ключевые слова: педофилия, педосексуализм, половая неприкосновенность, несовершеннолетние, психопрофилактика, безопасность.

В данной статье рассматривается проблема распространения преступлений против сексуальной неприкосновенности несовершеннолетних, описываются характерные черты педофила, причины развития заболевания, а также признаки, по которым может быть выявлена жертва сексуального домогательства. Авторы обобщили и представили психологические рекомендации родителям и детям о предотвращении нарушений сексуальной неприкосновенности несовершеннолетних.

Актуальность исследования. По данным МВД, на сегодняшний день в Республике Беларусь выявлено 469 преступлений, связанных с педофилией, причем 285 преступлений от общего количества – тяжкие и особо тяжкие. По уголовным делам установлено 355 потерпевших детей, включая 169 малолетних [1]. Половая свобода – это законное право взрослого (зрелого) человека самому решать, с кем и в какой форме удовлетворять свои сексуальные потребности, гарантированное Конституцией Республики Беларусь и охраняемое государством [2]. Когда речь идет о несовершеннолетних, то в силу возрастных особенностей более уместным является термин «половая неприкосновенность», то есть недопустимость со стороны взрослых развратных действий, насильственных действий сексуального характера. Неприкосновенность – это защищенность от всяческих посягательств, сохранение в целостности. Правом на половую неприкосновенность обладают как несовершеннолетние (малолетние), так и взрослые, но в первом случае имеет место полный запрет полового сношения или иных действий сексуального характера. Надо понимать, что это далеко не все реально совершенные преступления, так как выявление преступлений в сфере половой неприкосновенности несовершеннолетних осложняется нежеланием ряда взрослых и самих детей разглашать о случившемся, чтобы не испортить репутацию несовершеннолетнему и семье, где он воспитывается. Данный факт воспринимается педофилами как возможность совершать аналогичные преступления в отношении иных

несовершеннолетних, рассчитывая, что о совершенных ими преступлениях, за исключением потерпевших и их близких, никто не узнает.

Согласно мировой классификации болезней, педофилия – это заболевание, которое имеет код F65.4 и расшифровывается как сексуальное влечение к девочкам и мальчикам допубертатного и раннепубертатного периода. Для таких больных характерны навязчивые мысли, душевные терзания, состояние дистресса. Зачастую причиной развития данного отклонения может стать насилие или развращенное действие, перенесенное человеком в детстве.

Выделяют мнимую (псевдо) и истинную педофилию. Мнимые педофилы (педосексуалами) – это психически здоровые лица, не имеющие диагноза педофилии по признаку утраты способности к межличностному, эмоциональному, чувственному общению с половозрелым партнером. Зачастую они склонны к садизму, в то время как истинная педофилия – антипод садизма.

Также выделяют вторичную педофилию, когда половое влечение к детям возникает на фоне умственной отсталости, шизофрении, опухоли головного мозга, черепно-мозговых травм и т. д. В детстве заметить склонность к педофилии сложно, отклонение, как правило, начинает проявляться в подростковом периоде, когда появляется половое влечение.

Цель исследования: выделить психологические аспекты проблемы нарушения половой неприкосновенности несовершеннолетних.

Организация и методы исследования: теоретический анализ научной правовой и психолого-педагогической литературы по проблеме педофилии.

Результаты исследования.

Важно понимать, что не существует какого-то особенного телосложения, профессии или черт внешности, которыми обладал бы каждый педофил. Вместе с тем существуют определенные тенденции в поведении педофила, о которых должны знать современные педагоги и родители. Так, достоверно доказано, что большинство педофилов – это не случайные посторонние, а люди, знакомые с ребенком (и даже с его родителями), на которого покушаются. В тридцати процентах случаев насильником оказывается член семьи ребенка, подвергшегося сексуальному домогательству, и в шестидесяти процентах насильник не является членом семьи, но ребенок его хорошо знает. Всего десять процентов детей подвергаются насилию со стороны незнакомцев [4]. Чаще всего педофилом оказывается кто-то, с кем ребенок встречается вне дома: в школе или на внешкольных занятиях. Это может быть учитель, сосед, тренер, духовное лицо, преподаватель музыки или приходящая няня. Члены семьи также могут быть сексуальными агрессорами [5].

Педофилы воспринимают детей как взрослых и соответственно ведут себя, например, они могут обращаться к ребенку как к партнеру-сверстнику, применяя слова и жесты, которые обычно используются при общении с супругами или любовниками. Используя различные способы «ухаживания»,

педофил стремится завоевать доверие ребенка и его родителей, иногда в течение нескольких месяцев и даже лет (предлагает посидеть с ребенком, берет ребенка с собой за покупками, водит на экскурсии и т.п.). Также они могут использовать общественное мнение, чтобы укрепить свою репутацию добропорядочного человека в глазах семьи.

Как правило, своих жертв педофилы стараются выбирать из малообеспеченных семей, изредка, из достаточно обеспеченных семей. В первом случае, педофилы заманивают детей и подростков в свои сети, угощая различными сладостями, привлекая подарками или незначительными суммами денег. В случаях с детьми из обеспеченных семей, преступники убеждают свою жертву, что занятие сексом, в том числе, и в неестественных формах, это «модно», престижно, интересно. Многие преступники отличаются природным даром убеждения, психолого-педагогическим образованием и очень умело оказывают детям свою заботу, ласку, тем самым восполняя дефицит внимания, испытываемый ребенком со стороны родителей.

В литературе описаны признаки, проявляющиеся в поведении ребенка, которые в своей совокупности могут свидетельствовать о том, что несовершеннолетний стал жертвой педофила. Например, разговоры об интимной жизни, появление у ребенка денег или дорогих подарков, просиживание в сети за общением с взрослыми людьми, резко перестают ходить на любимые ранее занятия и т.д. [3]. Также признаками нарушения половой неприкосновенности могут быть появившаяся «вдруг» замкнутость, регрессия в поведении, энурез, беспричинная истерия или агрессия (например, ребенок не отпускает родителя после ритуала прощания в детском саду, школе, кружке), ночные кошмары, расстройства сна, сексуальные игры с игрушками, ненормативное сексуальное поведение, перемена характера, нездоровая реакция на локации или скопления людей (плач, побег, оцепенение), телесные повреждения (кровотечение, синяки, следы от укусов и др.).

Помимо психологических (падение успеваемости, склонность к аддиктивному поведению, проблемы в межличностных отношениях и половой сфере) также выделяют соматические последствия нарушения половой неприкосновенности ребенка. Пережитый токсический стресс (кортизол негативно влияет на деятельность ЦНС) увеличивает риск возникновения инсультов, инфарктов, диабета в два раза, развитие онкологии в 1,7 раз, депрессии – в пять раз, суицидов – в 30 раз.

На основе комплексного теоретического анализа проблемы профилактики преступлений против половой неприкосновенности несовершеннолетних преподавателями кафедры социальной и педагогической психологии в 2017 году был разработан практико-ориентированный проект «Безопасное детство». В рамках проекта преподаватели и студенты-психологи организовали взаимодействие с педагогами и школьниками учреждений образования г. Гомеля.

Психологическое просвещение и профилактика школьников и их родителей реализуется через комплекс мероприятий, направленных на распространение психологических знаний, повышение степени информированности по проблеме половой неприкосновенности личности, знаний о признаках насилия над ребенком. В настоящее время по теме проекта подготовлены плакат, информационные буклеты и видеоролик, разработаны тренинговые программы для школьников с учетом их возрастных особенностей (младшие школьники, подростки и юноши).

В настоящее время в учреждениях образования проводятся тематические беседы и лекции по проблеме обеспечения половой неприкосновенности несовершеннолетних. Планируется организация лекций с приглашением специалистов для организации межведомственного взаимодействия, а также массовых акций по привлечению внимания к проблеме профилактики сексуального насилия, проведение интерактивных акций и квестов профилактического характера; распространение информационных буклетов.

В особом внимании со стороны взрослых нуждаются дети, испытывающие интерес к «блатной» романтике: необходимо ограничить их контакты с «группой риска» (судимые, алкоголики, наркоманы и т.д.), даже если это соседи по подъезду или дальние родственники. Важно научить ребенка говорить «НЕТ!» и придумать семейный пароль, как сигнал в опасной ситуации. Эти и другие моменты прорабатываются на тренинговых занятиях с участниками проекта.

Методические наработки по проекту «Безопасное детство» позволили принять участие в республиканском конкурсе социальной рекламы «Молодежный взгляд» и стать его победителями в 2-х заявленных номинациях: в номинации «Социальная печатная реклама» за серию работ «Профилактика преступлений против половой неприкосновенности личности» и в номинации «Социальный видеоролик» за ролик «Безопасное детство».

Обсуждение результатов исследования. Жертвой может стать абсолютно любой ребенок, но есть дети, которые попадают в руки насильников чаще, чем другие. Это послушные дети строгих родителей, внушивших им, что «старшие всегда правы», и поэтому такие дети не могут ни в чем отказать взрослым. Доверчивые дети могут согласиться помочь поискать убежавшего котенка, поиграть у преступника дома в новую компьютерную игру или посмотреть мультфильмы. Замкнутые, брошенные, одинокие могут стать легкой добычей, потому что особенно нуждаются во внимании. Дети, стремящиеся казаться взрослыми, привлекают педофилов и педосексуалов демонстрацией признаков раннего взросления как посланием «хочу испытывать то же, что и взрослые». Подростки, родители которых осуждают и наказывают ребенка за проявление пробудившейся сексуальности, тянутся к

взрослому, который «помогает» сбросить напряжение и становится «лучшим другом».

Выводы. Педофилия – это результат психического аффективного расстройства, требующего детальной диагностики и лечения. Данное заболевание является следствием травмы (психической, физической, химической), в результате которой происходит сбой в базовых инстинктах. Если у взрослого человека по отношению к ребенку доминирует родительский инстинкт, готовность проявлять заботу, то у педофила – половое влечение. К сожалению, большинство не только родителей, но и специалистов (педагогов, психологов и др.) боятся обсуждать тему сексуального насилия, чувствуя себя еще более скованными и уязвимыми, чем сама жертва. Не все взрослые знают, как правильно говорить с ребенком, какие вопросы в беседе с ними следует задавать, а какие могут его еще более напугать. Из-за собственных страхов и некомпетентности родители и педагоги зачастую игнорируют, остаются «глухими», даже когда ребенок намекает им о совершенном насилии, рассчитывая на помощь. Именно поэтому многие преступления замалчиваются, остаются безнаказанными. Следует помнить, что жертва и члены ее семьи нуждаются в особой социальной, психологической и медицинской помощи.

Практические рекомендации. На основе анализа проблемы половой неприкосновенности несовершеннолетних рекомендуем обучить детей правилам поведения и заострить внимание на тревожных сигналах в поведении взрослых, которые должны насторожить детей.

Правила для младших школьников

- 1 **НЕ разговаривай** с незнакомцами и **НЕ впускай** их в дом.
- 2 **НЕ заходи** с незнакомыми людьми в лифт или подъезд.
- 3 **НЕ садись** в машину к незнакомцам.
- 4 **НЕ задерживайся** на улице после школы, особенно с наступлением темноты.
- 5 **НЕ позволяй** прикасаться чужим людям к своему телу, особенно, к тем, которые закрыты нижним бельем.
- 6 **НЕ соглашайся** на просмотр фильмов, картинок и мультиков с чужими людьми.
- 7 **НЕ бери** из рук незнакомцев угощения, подарки.

Правила для подростков и юношей

1. Всегда сообщай родителям, где вы с друзьями собираетесь быть, и сообщай им об изменении планов.
2. Гуляй в группах или с другом/подругой.
3. Доверяй своей интуиции: если тебе страшно, значит, на это есть причины.

4. Никто не имеет право прикасаться к тебе без твоего согласия. Не стесняйся сказать об этом тому, кто это попытается сделать.

5. Веди себя уверенно. Ты имеешь право думать и заботиться о себе, даже если этим можешь задеть чувства другого.

6. Если есть возможность, чтобы тебя встретили или забрали с вечеринки, то воспользуйтесь ею.

7. Добирайся до дома только известным транспортом. Никогда не садись в автомобиль с незнакомцами.

8. Никогда не соглашайся, чтобы тебя фотографировали незнакомые люди, даже если они обещают сделать тебя знаменитым.

9. Не ходи в отдаленные и безлюдные места, пустыри.

10. Если необходимо пройти в темное время суток, постарайся идти вместе с группой людей.

Список цитированных источников

1. О чем педагог обязан сообщать в милицию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.uvd.gomel.by/news_more/news8930.html. - Дата доступа: 06.12.2017.

2. Конституция Республики Беларусь 1994 года (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 нояб. 1996 г. и 17 окт. 2004 г.). – Минск: Амалфея, 2005. – 48 с.

3. Методические рекомендации по выявлению и документированию преступлений в сфере половой неприкосновенности несовершеннолетних [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://5school.belhost.by>. – Дата доступа: 06.12.2017.

4. Understanding and Preventing Child Abuse and Neglect [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.apa.org/pi/families/resources/child-sexual-abuse.aspx>. – Дата доступа : 06.12.2017.

5. Mones, P. Protecting Kids From Sexual Abuse: It's More Complicated 'Than See Something Say Something [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.huffingtonpost.com/paul-mones/protecting-kids-from-sexu_b_1100114.html. – Дата доступа: 13.12.2017.

Shatiuk Tatiana – PhD, Associate Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, tashageorg@gmail.com.

Novak Natalya – PhD, Associate Professor of the Department of Social and Pedagogical Psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, natalya_novak_80@mail.ru

Keywords: pedophilia, pedosexuality, the sexual inviolability of minors, prevention, safety.

In this article deals with the problem of the spread of crimes against the sexual inviolability of minors, describes the typical features of the pedophile, the causes of the development of the disease, as well as the signs by which a victim of sexual harassment can be identified. The authors summarized and presented psychological recommendations to parents, children and adolescents about the prevention of violations of the sexual inviolability of minors.

УДК 159.9.072

Н. Г. Новак¹, А. Е. Журавлева²

¹канд.психол.наук, доцент кафедры социальной и педагогической психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, natalya_novak_80@mail.ru

²старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, alina_sweetsmile@mail.ru.

ИЗУЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Ключевые слова: качество жизни, старшеклассники, студенты, удовлетворенность собой и условиями жизни, психическое и психологическое здоровье, психофизическое состояние, физическое здоровье и взаимоотношения с другими.

В статье рассматривается проблема качества жизни как субъективного критерия уровня развития и степени удовлетворения человеком потребностей, интересов, соответствующих его жизненным ценностям. Представлены результаты изучения и содержательная характеристика пятифакторной структуры качества жизни современных старшеклассников и студентов, приводится психологическая интерпретация выделенных структурных компонентов.

Актуальность исследования. Не смотря на то, что проблема качества жизни личности не является новой для науки, большинство существующих на данный момент работ связаны с медицинской и

психиатрической практикой [1; 2; 6; 7; 9]. В то же время недостаточно работ, направленных на изучение качества жизни психологически здорового населения, особенностей качества жизни обучающихся, за исключением публикаций о качестве жизни студентов-медиков [3; 8]. Особая актуальность изучения качества жизни старшеклассников и студентов обусловлена тем, что данная социальная группа кардинально отличается от остальных активных слоев населения скоростью социально-психологической адаптации, большей географической подвижностью, более актуальными знаниями и навыками, и конечно, большими материальными потребностями, связанными с необходимостью формирования собственного жизненного пространства. Не менее значимым также является вопрос о последствиях модернизации образовательного пространства, о влиянии нового культурного контекста (цифрового общества) на развитие и качество жизни обучающихся.

Категория «качество жизни» определяется нами как субъективный критерий уровня развития и степени удовлетворения человеком потребностей, интересов, соответствующих его жизненным ценностям [4]. Такое определение несколько отличается от общепринятого содержания понятия «качество жизни» прежде всего включением в определение понятия «жизненные ценности». По нашему мнению, именно ценностно-смысловая сфера личности является одним из основных критериев оценки человеком качества собственной жизни. Предложенное нами определение позволяет перенести акценты в управлении процессом повышения качества жизни личности с критериев оценки на определяющие его факторы.

Цель исследования – описание структуры качества жизни субъектов образовательного процесса (старшеклассников и студентов).

Организация исследования. В исследовании приняли участие 217 человек в возрасте от 13 до 24 лет (средний возраст – 17,35 лет). Исследование осуществлялось на базе учреждений образования «СОШ № 5 г. Гомеля», «СОШ № 3 г. Гомеля», «ГГУ им. Ф. Скорины».

Методы исследования. В качестве психодиагностического инструментария применялись методика «SF-36 HEALTH STATUS SURVEY» и опросник «ВОЗКЖ-100». Опросник «SF-36 Health Status Survey» был разработан с целью оценки качества жизни личности по 8 шкалам: общее состояние здоровья; физическое функционирование; влияние физического состояния на ролевое функционирование (работу, выполнение будничной деятельности); влияние эмоционального состояния на ролевое функционирование; социальное функционирование; интенсивность боли и ее влияние на способность заниматься повседневной деятельностью, включая работу по дому и вне дома; жизнеспособность; самооценка психического здоровья. В 1998 году был валидизирован сотрудниками аналитического сектора Межнародного Центра исследования качества жизни в Санкт-Петербурге [7].

По мнению разработчиков опросника ВОЗКЖ-100, качество жизни – это многомерная, сложная структура, включающая восприятие индивидом своего физического и психологического состояния, своего уровня независимости, своих взаимоотношений с другими людьми и личных убеждений, а также своего отношения к значимым характеристикам окружающей его среды. С помощью опросника осуществляется оценка шести крупных сфер: физические функции, психологические функции, уровень независимости, социальные отношения, окружающая среда и духовная сфера, а также напрямую измеряется восприятие респондентом своего качества жизни и здоровья в целом. Внутри каждой из сфер выделяется несколько составляющих ее субсфер – более узких и конкретных аспектов жизни, связанных с состоянием здоровья индивида и терапевтическими вмешательствами. Применяемый нами опросник ВОЗКЖ-100 разработан непосредственно в соответствии с методологией ВОЗ в Санкт-Петербургском исследовательском центре ВОЗ на базе Института им. В.М. Бехтерева [5].

Результаты исследования. При обработке эмпирических данных с применением факторного анализа (метод главных компонент; VARIMAX-вращением и нормализацией по Кайзеру) была получена модель, объясняющая 57,672 % общей дисперсии (значимыми считались нагрузки показатели по абсолютной величине выше 0,3). Выявленная в ходе исследования модель качества жизни обучающихся представлена следующими пятью факторами (названия факторов были сформулированы нами исходя из смыслового содержания входящих в них компонентов).

«Удовлетворенность собой и условиями жизни» (22,973% дисперсии) включает в себя сферы опросника ВОЗКЖ-100 «Окружающая среда» (0,669), «Духовная сфера» (0,553), «Психологическая сфера» (0,527), а также ряд подсфер, раскрывающих основные ориентиры удовлетворенности жизнью опрошенных: возможность отдохнуть и развлечься, доступность и качество медицинской, социальной помощи и поддержки, качество внутрисемейных отношений (семейное окружение) и качество внешней среды, возможность развития, транспортные услуги, финансовые ресурсы и т.д. Удовлетворенность собой оценивается по следующим показателям: уровень обучаемости, уровень развития когнитивных процессов (мышления, памяти, внимания), уровень и адекватность самооценки, способность ежедневно заниматься основной деятельностью, отношение к своему телу и внешности, чувство физической безопасности и защищенности. Важную роль в жизни респондентов играют их личные верования и убеждения, которые придают существованию каждого из них смысл, ценность и перспективу.

«Психическое и психологическое здоровье» (12,501 % дисперсии) содержит компоненты психологического здоровья по опроснику SF-36 (Психическое здоровье (0,805), Ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием (0,815), Жизнеспособность

(0,675)) и параметры ВОЗКЖ-100 «F2. Жизненная активность, энергия и усталость» (0,520) и «F3. Сон и отдых» (0,424). Данный фактор указывает на то, что при оценке качества своей жизни большое значение для опрошенных имеет настроение, общее психоэмоциональное состояние, степень ощущения себя активным и энергичным, полным сил.

«Психофизическое состояние» (10,538% дисперсии) объединяет сферы ВОЗКЖ-100 «III. Уровень независимости» (0,708) и ее показатели «F10. Способность выполнять повседневные дела» (0,627), «F11. Зависимость от лекарств и лечения» (0,611), «F9. Подвижность» (0,539); сфера «I. Физическая сфера» (0,615) и ее показатель «F1. Физическая боль и дискомфорт» (0,703); показатель «F8. Отрицательные эмоции» (0,591). В данный фактор также входит и одна из шкал опросника SF-36 – «Интенсивность боли» (0,388), отражающая физический компонент здоровья. Содержание данного компонента свидетельствует о том, что значимым компонентом качества жизни респондентов является психофизическое состояние, самочувствие на данный момент времени. Повышению качества жизни способствует независимость, то есть возможность вести автономное существование, обеспечивать и обслуживать себя самостоятельно, способность двигаться и перемещаться в соответствии с собственными желаниями и потребностями, справляться со своими повседневными делами и работой, не завися при этом от приема лекарств или иных видов лечения.

«Физическое здоровье» (6,557% дисперсии) включает шкалы опросника SF-36, отражающие физический компонент здоровья (0,928): «Ролевое функционирование, обусловленное физическим состоянием» (0,662), «Физическое функционирование» (0,634), «Общее состояние здоровья» (0,509). Данный фактор отражает степень, в которой физическое состояние ограничивает выполнение физических нагрузок (самообслуживание, ходьба, подъем по лестнице, переноска тяжестей и т.п.), степень влияния физического состояния на повседневную ролевую деятельность (работу, выполнение повседневных обязанностей), оценку человеком своего состояния здоровья в настоящий момент и перспективы лечения.

«Взаимодействие с другими» (5,102% дисперсии) раскрывают показатели «IV. Социальные отношения» (0,675) и «F15. Сексуальная активность» (0,600), которые отражают качество социального функционирования личности и включают в себя близкие личные взаимоотношения, возможность оказывать поддержку другим людям и получать поддержку от них, а также возможность удовлетворения сексуальных потребностей.

Обсуждение результатов исследования. Таким образом, результаты эмпирического исследования позволяют говорить о том, что качество жизни современных старшеклассников и студентов определяется в первую очередь внешними условиями, обеспечивающими

чувства физической безопасности и защищенности в основных сферах жизнедеятельности: возможность отдохнуть, развлечься, доступность и качество медицинской, социальной помощи и поддержки, качество внутрисемейных отношений, возможность развития, транспортные услуги, финансовые ресурсы и т.д. Очевидно, что степень доступности и качество условий, обеспечивающих чувство безопасности и защищенности обучающихся, во многом зависят от уровня развития общества, а также уровня благополучия семьи (социального, психологического, материального). Не менее важную роль при оценке качества своей жизни современные старшеклассники и студенты отводят степени удовлетворенности собой и своими достижениями, которые складываются из таких факторов, как уровень обучаемости, уровень когнитивного развития, адекватность самооценки, компетентность, ценность, осмысленность и направленность жизни. Наименьший вес в структуре качества жизни современных старшеклассников и студентов имеют факторы «физическое здоровье» и «качество взаимодействия с окружающими».

Выводы. На основе полученных данных мы выходим на ряд существенных проблем, требующих психолого-педагогического вмешательства. Как мы видим, современные старшеклассники и студенты существенно недооценивают роль физического здоровья в поддержании определенного уровня качества жизни, в то время как именно повышенная психоэмоциональная и умственная нагрузка, наряду с такими факторами, как нарушение режима труда и отдыха, неправильное питание, гиподинамия приводят к чрезмерному напряжению сил, отрицательно сказываются на состоянии здоровья современных обучающихся. Если же рассматривать полученные данные в аспекте дигитализации современного общества и модернизации системы образования, то становится очевидным, что стремление к самореализации, ориентация на конкурентоспособность, повсеместное распространение компьютерных и интернет-ресурсов на ряду недооценкой важности близких доверительных отношений с окружающими будут иметь серьезные негативные последствия не только для физического, но и психологического здоровья развивающейся личности: снижение социальной компетентности и коммуникативной культуры, личностная и социальная незрелость, нарушение процесса социализации, снижение социальной активности.

Список цитированных источников

1. Григорьева, И. В. Психосоциальные аспекты качества жизни пациентов, оперированных по поводу рака щитовидной железы / И. В. Григорьева, С. А. Игумнов // Укр. мед. часопис. – 2007. – № 6(62) – XI/XII. – С. 84–88.

2. Губина, О. Н. Оценка и анализ качества жизни и профессиональной адаптации студентов медицинского вуза: дис. ... канд. тех. наук: 05.13.01 / О. Н. Губина; Воронеж. гос. мед. акад. им. Н.Н. Бурденко. – Воронеж, 2007. – 129 л.

3. Журавлева, А. Е. Жизненные ценности и качество жизни белорусских старшеклассников и студентов / А. Е. Журавлева, Н. Г. Новак // Педагогика современности. Науч. альманах. – 2014. – 3–4 (4). – С. 68 – 71.

4. Использование опросника качества жизни (версия ВОЗ) в психиатрической практике: пособие для врачей и психологов / авторы-сост.: Г. В. Бурковский [и др.]; под ред. М. М. Кабанова. – СПб., 1998. – 55 с.

5. Масловский, С. Ю. Субъективные показатели качества жизни больных шизофренией при проведении поддерживающей психофармакотерапии / Масловский С. Ю. // Обозр. психиатрии и мед. психол. им. В. М. Бехтерева. – 2004. – № 3. – С. 14–16.

6. Новик, А. А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине / А. А. Новик, Т. И. Ионова; под ред. акад. РАМН Ю. Л. Шевченко. – 2-е изд. – М., 2007. – 320 с.

7. Тищенко, Е. М. Оценка качества жизни студентов медицинского университета, проживающих в общежитии / Е. М. Тищенко [и др.] // Вопросы организации и информатизации здравоохранения. – 2011. – № 1. – С. 68–70.

8. Рычкова, С. В. Качество жизни детей школьного возраста и влияние на него хронической гастродуоденальной патологии: автореф. дисс. ... док. мед. наук: 14.00.09 / С. В. Рычкова; С.-Петерб. гос. мед. акад. последиплом. образования. – СПб., 2007. – 43 с.

9. Ткаченко, Г. А. Влияние реконструктивно-пластических операций на качество жизни больных раком молочной железы в отдаленном периоде / Г. А. Ткаченко [и др.] // Вопросы онкологии. – 2008. – № 6. – С. 724–728.

SUBJECT OF EDUCATIONAL PROCESS'S QUALITY OF LIFE STUDIES

Novak Natalya – PhD, associate professor of the department of psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, natalya_novak_80@mail.ru

Zhuravleva Alina – senior teacher of the department of psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, alina_sweetsmile@mail.ru.

Keywords: quality of life, senior pupils, students, satisfaction with the conditions of life, mental and psychological health, psychological and physical condition, physical health, and relationships with others.

The article deals with the problem of life quality as a subjective criterion for the level of development and degree of satisfaction by the human of needs and interests which suit the life values. The results of the study and a meaningful characteristic of the five-factor structure of the quality of life of modern senior pupils and students, a psychological interpretation of selected structural components are given.

УДК 159.923.2-053.67:316.36-056.83

О. А. Короткевич,

старший преподаватель кафедры социальной и педагогической психологии, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, olankor@yandex.ru.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ИЗ АЛКОГОЛЬНЫХ СЕМЕЙ

Ключевые слова: самореализация, юношеский возраст, алкогольная семья, созависимость, синдром взрослого ребенка алкоголика.

Проблема самореализации имеет междисциплинарный характер. Согласно мнению А. Маслоу, самоактуализация – это постоянный, непрерывный, не имеющий конца, процесс развития своих потенциальностей, динамичный и непрекращающийся процесс развития личности. В юности становятся ведущими вопросы самоопределения, поиска своего пути, жизненных ориентиров и направленности личности. Проживание в алкогольной семье приводит к формированию у детей и юношей синдрома взрослого ребенка алкоголика (ВРА), который определяется как комплекс личностно закреплённых схем социально-психологического функционирования, значительно затрудняющих социальную адаптацию. Анализ данных по критерию общей самоактуализации личности в группе испытуемых из алкогольных и неалкогольных семей позволили сделать вывод о том, что 70 % юношей и девушек из алкогольных семей находятся на низком уровне самоактуализации личности. Результаты исследования могут применяться в практике психологического консультирования взрослых

детей алкоголиков и психопрофилактике нарушений, вызванных взрослением в алкогольной семье.

Актуальность исследования продиктована стремительно изменившимися условиями развития современного общества. Вступление Беларуси в мировое сообщество, процессы демократизации, интеграции и глобализации выдвигают качественно новые требования к подготовке специалистов. Современная социально-экономическая среда испытывает потребность в креативных, пассионарных личностях, способных оперативно и адекватно разрешать сложные проблемы, стремящихся к интенсивному саморазвитию и полноценной самореализации в обществе.

Проблема самореализации личности стала предметом психологических и педагогических исследований относительно недавно: в начале 70-х гг. XX века она рассматривалась в рамках гуманистической психологии, в работах А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма и др. Работы представителей системного исследования самореализации личности посвящены следующим проблемам: самореализации в основных сферах жизнедеятельности (Л.А. Коростылева, Л. И. Ожигова, Л.В. Попова); специфике профессиональной самореализации (С.А. Воломеев, Р.Г. Гаджиева, О.И. Пустовит); личностным детерминантам самореализации (И.В. Костакова, З.Ш. Мухтарова); гендерным стереотипам и самореализации (Е.А. Денисова, Чжан Тэн); взаимосвязи самореализации и социально-психологической адаптации (И.В. Кулагина).

А. Маслоу и К. Роджерс определяли самореализацию (самоактуализацию) личности как базовую потребность, как «полное использование талантов, способностей, возможностей и т.п.». Процесс самоактуализации, по А. Маслоу, – это постоянный, непрерывный, не имеющий конца, процесс развития своих потенциальностей, то есть динамичный и непрекращающийся процесс развития личности [1].

П.М. Якобсон, затрагивая проблему самореализации, исходит из понятия зрелой личности и выделяет следующие критерии ее становления: социальную зрелость, которая выражается в том, насколько адекватно понимает человек свое место в обществе. Причем социальная зрелость обуславливает и предполагает наличие психологической зрелости (не только многообразные и глубокие знания о различных аспектах социальной и природной действительности, но и внутреннюю затронутость личности этими фактами, «живой отклик на важные явления социальной жизни, понимание отношений людей, их внутренней жизни») [2, с. 189].

М.Р. Гинзбург вводит термин «жизненное поле личности», которое рассматривает как совокупность индивидуальных ценностей и смыслов и пространства реального действия – актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее. С психологической стороны прошлое существует как опыт, будущее – как проект, а настоящее – как действительность. Данные характеристики находятся между собой в сложном взаимодействии, и, собственно, они, по словам М.Р.

Гинзбург, конституируют жизненное поле личности. Функции этих компонентов исследователь определяет следующим образом: психологическое прошлое – воплощение прошлого опыта; психологическое настоящее – саморазвитие (самопознание и самореализация); психологическое будущее – обеспечение смысловой и временной перспективы. При этом психологическое прошлое по отношению к психологическому настоящему задает границы и характер саморазвития, обуславливает его успешность или неуспешность, вследствие чего по отношению к психологическому будущему либо обеспечивает и придает уверенность человеку, либо подрывает и делает его действия сомнительными. Это означает, что на основе прошлого опыта, успеха или неудачи в реализации тех или иных задач у человека формируются ожидания своего будущего, в котором также прогнозируется успех или неудача [3].

Специфика самореализации личности в юности обусловлена тем, что на данном возрастном этапе становятся ведущими вопросы самоопределения, поиска своего пути, жизненных ориентиров и направленности личности, активизируются такие важные процессы, как развитие мировоззрения, становление целостного представления о себе, формирование чувства индивидуальной самотождественности, преемственности и единства.

Одной из причин обострения демографических и социальных проблем в Беларуси и России является злоупотребление алкоголем, которое приводит к глубокому кризису института семьи: неудовлетворенности в интимных отношениях, конфликтным ситуациям (в связи с растущими финансовыми затруднениями, безответственным отношением к детям, неверностью супруга(-и) или другими стресс-факторами в семье), что повышает риск насилия между партнерами.

По данным Всемирной организации здравоохранения Беларусь занимает 11-е место по потреблению чистого этилового спирта на человека с показателем 11,2 литров чистого этанола на душу населения старше 15 лет. По данным американского агентства Bloomberg, Беларусь – мировой лидер по потреблению алкоголя. По информации агентства среднестатистический белорус выпивает в год 18,9 литров спиртного [4].

Все семьи с проблемой алкогольной зависимости характеризуются *дисфункциональностью*, основными признаками которой являются недостаток внимания членов семьи друг к другу, в особенности родителей к детям; непостоянство и непредсказуемость жизни семьи; отрицание реальности членами семьи (наличие семейных секретов); запреты на свободное выражение своих потребностей и чувств, эмоциональные репрессии; ригидность, деспотичность взаимоотношений и др. [5, с. 66].

Тяжесть последствий взросления в семье алкоголика зависит от степени заболевания, типа родителей-алкоголиков и индивидуальной

восприимчивости ребёнка. И все же большинство детей, выросших в алкогольных семьях, усваивают вполне предсказуемые модели и, при отсутствии определённого лечения, передадут эти модели уже своим детям в процессе воспитания. У. Смит очертила круг главных проблем, которые получают «в наследство» внуки алкоголиков: трудности во взаимоотношениях, незнание языка чувств, низкая самооценка, повышенная раздражительность [6].

Как следствие реагирования детей на стрессовые ситуации сосуществования с алкоголиком становится формирование у них синдрома взрослого ребенка алкоголика (ВРА), который определяется как комплекс личностно закреплённых схем социально-психологического функционирования, сформированных в ситуации проживания в алкогольной семье. Им присущи такие общие черты как: низкая самооценка; неверие в собственные силы; неумение дифференцировать и понимать свои чувства; недоверие к себе и к миру; неумение строить отношения с другими; склонность к переживанию одиночества и депрессии, что значительно затрудняет социальную адаптацию [7, с. 12-13].

Проявления синдрома ВРА многогранны, так как находят выражение в трансформации всех сфер жизни молодого человека. Прежде всего, это сложности в отношениях с людьми, неумение справляться с жизненными трудностями, а также проблемы определения собственных потребностей и переживаний, личностные нарушения (низкая самооценка, склонность к суициду и др.), негативные изменения эмоциональной сферы (депрессивность, раздражительность, личностная тревожность и др.), склонность к алкоголизации и другим формам зависимого поведения [7, с. 12-13].

В исследовании принимали участие 360 человека (198 девушки и 162 юноши), в возрасте 17-21 года, из них 90 респондентов из алкогольных семей и 270 респондентов из неалкогольных семей.

В качестве основного психодиагностического инструментария ими использовался самоактуализационный тест (САТ), представляющий собой созданную на кафедре социальной психологии МГУ группой психологов (Л.Я. Гозманом, Ю.Е. Алешинной, М.В. Загикой, М.В. Крозом) русскоязычную адаптацию опросника РОІ (Опросник личностных ориентаций) Эверетта Шострома, ученика А. Маслоу.

С помощью «Анкеты социологического исследования» нами были сформированы две группы испытуемых по критерию наличия опыта взросления в алкогольной семье. Нами были получены следующие результаты: 25 % ответили, что в их семье один или оба родителя злоупотребляют алкоголем. Среди группы юношей и девушек из алкогольных семей 6 % ответили, что алкоголем злоупотребляет мать, а 92,5 % указали на то, что алкоголем злоупотребляет отец или отчим, 1,5 % отметили алкогольную зависимость обоих родителей. Длительность злоупотребления алкоголем родителем варьирует от 6-7 лет до

длительного, то есть, как отмечали респонденты, «всегда», «всю жизнь», «сколько помню».

Кроме того, 76 % опрошенных отметили, что злоупотребление алкоголем имело негативные последствия для здоровья злоупотребляющего, такие как травмы, отравление алкоголем, инфаркт, инсульт и так далее. 81 % респондентов указали, что злоупотребление алкоголем сопровождалось проявлением психологического насилия (унижение, оскорбления, угрозы, издевательства и другое). Более половины юношей и девушек (66 %) указали на то, что злоупотребление алкоголем сопровождалось проявлением физического насилия злоупотребляющего по отношению к членам семьи или к нему лично.

Поддавляющее большинство юношей и девушек из алкогольных семей (86 %) отметили, что злоупотребление алкоголем родителя воздействовало на такие аспекты их жизни как: отношения с окружающими (9 %); отношения с родителями (или другими близкими родственниками) (85 %); уверенность в собственных силах (3 %); умение справляться с жизненными трудностями (3 %).

Далее перейдем к обработке и анализу данных, полученных с помощью самоактуализационного теста (САТ). Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты самоактуализационного теста в группе испытуемых из алкогольных и неалкогольных семей

Название шкалы	1 группа (юноши и девушки из алкогольных семей), n=90		2 группа (юноши и девушки из неалкогольных семей), n=270	
	Высокий уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Низкий уровень
«Ориентация во времени»	27 %	73 %	56 %	44 %
«Поддержка»	23 %	77 %	68 %	32 %
«Ценностные ориентации»	25 %	75 %	56 %	44 %
«Гибкость поведения»	24 %	76 %	66 %	34 %
«Сензитивность»	37 %	63 %	48 %	52 %
«Спонтанность»	28 %	72 %	56 %	44 %
«Самоуважение»	28 %	72 %	78 %	22 %
«Самопринятие»	34 %	66 %	63 %	37 %
«Взгляд на природу человека»	47 %	53 %	54 %	46 %
«Синергичность»	49 %	51 %	48 %	52 %
«Принятие агрессии»	78 %	22 %	68 %	32 %
«Контактность»	26 %	74 %	73 %	27 %
«Познавательные потребности»	24 %	76 %	49 %	51 %
«Креативность»	18 %	82 %	47 %	53 %

По основным параметрам самоактуализационного теста можно сделать вывод, что юноши и девушки из алкогольных семей испытывают сложности в ориентации во времени: либо живут прошлым (их мучает раскаяние за совершенные поступки, беспокоят воспоминания о нанесенных им обидах, они испытывают постоянные угрызания совести), либо живут будущим (строят неосуществимые планы, надеются на невозможное, ставят перед собой нереальные цели). Юноши и девушки из алкогольных семей пользуются преимущественно внешней поддержкой. Только треть (37 %) опрошенных из алкогольных семей способны глубоко и тонко ощущать себя, свои собственные переживания и потребности, а также способны спонтанно выражать свои чувства, быть самим собой. Большинство из них (72 %) недостаточно уважают себя, а более половины (53 %) считают, что зло – это характерное свойство природы человека. Среди 78 % респондентов из алкогольных семей распространено мнение, что агрессивность и гнев присущи природе человека и могут проявляться в межличностных контактах. Большинство опрошенных из данной группы (68 %) испытывают определенные трудности в общении.

Анализ результатов САТ по критерию общей самоактуализации личности в группе испытуемых из алкогольных и неалкогольных семей позволили сделать вывод о том, что 70 % юношей и девушек из алкогольных семей находятся на низком уровне самоактуализации личности, в то время как, только для 25 % юношей и девушек из неалкогольных семей характерны такие показатели.

Таким образом, опираясь на полученные результаты, можно сказать, что уровень самоактуализации выше среди респондентов из неалкогольных семей. Результаты исследования могут применяться в практике психологического консультирования взрослых детей алкоголиков и психопрофилактике нарушений, вызванных взрослением в алкогольной семье.

Список цитированных источников

1. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
2. Куликов, Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов / Л.В. Куликов. – СПб.: Питер, 2000. – 480 с.
3. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43-52.
4. Беларусь – на первом месте в мире по потреблению алкоголя? // Бесплатное лечение алкоголизма как альтернатива кодированию

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: [.http://news.tut.by/society/355764.html](http://news.tut.by/society/355764.html). – Дата доступа 4.12.2013 г.

5. Москаленко, В.Д. Ребенок в «алкогольной» семье: психологический портрет / В.Д. Москаленко // Вопросы психологии – 1991. – №4. – С.65 – 73.

6. Смит, Э.У. Внуки алкоголиков / Э.У. Смит. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.

7. Как компетентно помогать созависимым. Итоги обмена опытом специалистов из Беларуси, Германии и Польши [Текст] / Под ред. А. Бартник. – М.: Варшава. – 2010. – 78 с.

SOME ASPECTS OF SELF-FULFILLMENT FOR BOYS AND GIRLS FROM ALCOHOLIC FAMILIES

Olga A. Korotkevich – researcher in the field of psychological Sciences, senior lecturer of the department of social and educational psychology, Gomel state University named after F. Skorina, Gomel, Republic of Belarus, olankor@yandex.ru.

Keywords: self-realization, adolescence, alcohol family, co-dependence, syndrome of an adult child of an alcoholic.

The problem of self-realization is interdisciplinary. According to A. Maslow, self-actualization is a constant, continuous, never ending process of development of its potentials, dynamic and continuous process of personality development. In his youth, become the leading issues of self-determination, the search for his way, life guidance and direction of the individual. Living in an alcoholic family leads to the formation of the syndrome of an adult child of an alcoholic (BP) in children and boys, which is defined as a complex of personally fixed schemes of social and psychological functioning, which significantly complicate social adaptation. The analysis of data on the criterion of General self-actualization of personality in the group of subjects from alcoholic and non-alcoholic families allowed to conclude that 70% of boys and girls from alcoholic families are at a low level of self-actualization of personality. The results of the study can be used in the practice of psychological counseling of adult children of alcoholics and psychoprophylaxis of disorders caused by growing up in an alcoholic family.

Н. В. Корсак,

старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Институт повышения квалификации и переподготовки кадров Учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Беларусь,
n_korsak@mail.ru

РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Ключевые слова: непрерывное образование, развитие компетентности, профессиональная компетентность, педагогический процесс.

В данной статье непрерывное образование рассматривается как педагогический процесс, продолжающийся в течение всей жизни личности и включающий обучение новым знаниям, умениям, навыкам, развитие универсальных и профессиональных компетенций. Выделены следующие функции непрерывного образования: развивающая, компенсирующая, адаптивная; интегрирующая, ресоциализации. Представлены социально значимые показатели образованности (грамотность, профессиональная компетентность, культура). Значительное внимание уделяется структуре непрерывного образования, выделению и описанию его видов.

Актуальность исследования. Первоначально обучение взрослых людей трактовалось как компенсаторное: оно устраняло недостатки образования или давало возможность освоить нечто новое, чего не было в период их обучения. Эту роль образование не утратило и сейчас. Появились курсы, факультеты и институты повышения квалификации. Менялось не только содержание образования для взрослых, но и его формы. В 1970-х гг. возникла идея непрерывного образования для каждого, независимо от возраста и профессии. Изменилась цель образования: не компенсаторное; не повышение квалификации, а дающее человеку возможность приспособиться к жизни в постоянно меняющихся условиях. Лозунг «образование на всю жизнь» заменяется новым — «образование через всю жизнь».

Цель исследования – определить категорию «непрерывное образование», выявить его функции и структуру.

Непрерывное образование — понятие, появившееся сравнительно недавно, а точнее, в конце XX в., — быстро заняло центральное место в социальных и педагогических проблемах многих государств. Сегодня

непрерывное образование трактуется как единая система государственных и общественных образовательных учреждений, которая обеспечивает организационное, содержательное единство и преемственность всех звеньев образования [1].

Для определения категории непрерывного образования международное профессионально-педагогическое сообщество использует ряд терминов. В современной литературе можно встретить такие устойчивые сочетания, как «образование взрослых» (adult education, Feducation des adultes, Erwachsenenbildung); «продолжающееся образование» (continuing education, continuous education); «дальнейшее образование» (further education, Weiterbildung); «возобновляющееся (рекуррентное) образование» (recurrent education) как получение образования «по частям» в течение всей жизни путем чередования обучения с другими видами деятельности, главным образом с работой; «перманентное образование» (permanent education); «пожизненное образование» (lifelong education); «пожизненное учение» (lifelong learning, Feducation permanente) [2].

В каждом из этих терминов сделан акцент на определенной стороне рассматриваемого нами явления, но общей в смысловом отношении оказывается идея пожизненной незавершенности и незавершимости образования для взрослого человека, а значит, объективно существующая для него необходимость постоянно оставаться в позиции ученичества.

Среди функций непрерывного образования выделяют:

- развивающую (удовлетворение духовных запросов личности, потребностей творческого роста);
- компенсирующую (восполнение пробелов в базовом образовании);
- адаптивную (оперативная подготовка и переподготовка в условиях меняющейся производственной и социальной ситуации);
- интегрирующую в незнакомый культурный контекст;
- ресоциализации (повторной социализации).

В содержании непрерывного образования принято выделять три основные смысловые области, связанные с обучением взрослого населения: *обучение грамотности* - в широком смысле, включая компьютерную, функциональную, социальную и др.; *профессиональное обучение*, включающее профессиональную подготовку, переподготовку, повышение квалификации (Job qualification); *общекультурное* - дополнительное образование, не связанное с трудовой деятельностью (life qualification) [2].

В качестве обобщенных социально значимых показателей образованности (как результата получения образования) на стороне личности выступают грамотность, профессиональная компетентность, культура. Остановимся на этих понятиях подробнее.

Грамотность – это социально-педагогическая характеристика личности, отражающая способность к прочтению, восприятию и пониманию необходимого объема социокультурной информации, закодированной в определенной знаковой или коммуникационной системе. Уровень грамотности человека обуславливает степень доступности для него той или иной информации, которой владеет общество (социум), а значит - меру адаптивности к окружающим природным и социальным условиям.

Различают не только содержательное наполнение грамотности, но и ее уровни. "Уровень грамотности" - понятие, обозначающее степень овладения знаковыми системами естественных или искусственных языков. Главные из них: элементарная, или исходная, грамотность; функциональная грамотность; базовая общекультурная грамотность; надфункциональная грамотность. В 90-е годы XX столетия в обиход вошло понятие "функциональная неграмотность". Оно указывает на наличие в обществе категории людей, не имеющих знаний, умений, навыков, которые необходимы для полноценной жизни и взаимодействия с другими членами общества, соответствующего цивилизационно-культурному уровню развития социума.

При определении меры профессионализма человека в качестве одного из ключевых сегодня используется понятие компетентности. Компетентность - это интегральная личностная характеристика, отражающая готовность и способность человека выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в обществе на настоящий момент нормативами и стандартами. Именно поэтому понятие компетентности носит конкретно-исторический характер. Основы профессиональной компетентности дает базовое профессиональное образование. Будучи динамичной, компетентность проявляется и может быть оценена только в ходе практической деятельности, а ее уровень может повышаться непрерывно (или сходить на нет) на протяжении всей профессиональной жизнедеятельности.

Уровни компетентности – ее качественные состояния, характеризующие мерой развития способности работника действовать со знанием дела при исполнении совокупности служебных обязанностей. В основе компетентности лежит понимание существа выполняемых задач и их связи с задачами, выполняемыми другими субъектами. Поэтому ее уровни могут быть охарактеризованы исходя из общих представлений о возможностях развития познания и осмысления реалий, сопряженных с процессом деятельности. Среди них принято выделять:

а) допрофессиональный (или дилетантский), основанный на житейском здравом смысле и обыденном сознании;

б) эмпирический – понимание дела, сформировавшееся в ходе повседневного практического опыта, обычно тяготеющее к примитивному прагматизму и характеризующееся консервативностью;

в) теоретический – понимание, сложившееся в ходе освоения знаний из соответствующих отраслей науки;

г) методологический, позволяющий выстраивать собственный концептуальный путь в профессии на основе его осмысления, достигнутый в результате интеграции теоретических знаний и практического опыта.

В контексте образовательной проблематики используется также понятие "культура". Это многозначный термин, наиболее употребительный в двух главных смыслах: как объективированный социальный опыт – совокупность достижений человеческого общества в различных сферах его жизнедеятельности: технологии, экономике, политике, социальных отношениях, духовной области; как уровень развития личности, характеризуемый мерой освоения индивидом накопленного человечеством социального опыта и степенью развития способности к его обогащению [2].

В структуре непрерывного образования, как указывают в своей статье И.В. Гаврилова и Л.А. Запруднова, до недавнего времени принято было четко разграничивать его виды: формальное, неформальные, информальное [3]. Формальное образование называется так потому, что оно регламентируется, нормируется (приобретает установленные формы) со стороны государства и общества. Способами такой регламентации являются стандарты, образовательные системы определенного типа, закрепленные законодательно. Люди, получившие формальное образование, приобретают совокупность законодательно установленных прав, основанием для предоставления которых служит документ (свидетельство, аттестат, диплом, удостоверение) государственного образца. Оно открывает доступ к следующей ступени образования в рамках существующего законодательства. Определенные ступени формального образования утверждаются государством как обязательные для всех граждан. Причем обязательный образовательный ценз, обычно провозглашаемый и закрепляемый конституционно, в определенной степени становится прогностическим показателем качества жизни и образованности населения той или иной страны.

Понятие неформального образования включает в себя все виды образовательных программ и учебных курсов, не дающих права на получение сертификата, обеспечивающего изменение профессионального статуса. Неформальное образование при желании позволяет осуществлять общекультурное развитие человека на всех этапах его жизни независимо от исходного образовательного уровня. Обычно оно связано со сферой любительских увлечений и реализацией творческого потенциала личности. Иногда неформальное образование играет компенсирующую или адаптивную роль для людей, по тем или иным причинам не сумевших или не желавших получить формальное образование.

Под информальным (т.е. находящимся вне какой-либо формы) подразумевается обучение, «встроенное» в течение жизни: осуществляемое в ходе общения, происходящее под влиянием средств массовой информации, просветительских акций, при чтении книг, при осмыслении собственного опыта и опыта других. Образование взрослых всегда рассматривалось в контексте жизненного пути человека, где «университетами становятся не только учебные аудитории и библиотеки, но и коллеги, друзья, дети, средства массовой информации».

В современном опыте образования в течение жизни перечисленные три вида все чаще начинают взаимопересекаться, обеспечивая действительную непрерывность учения. Реализация непрерывного образования в образовательной системе опирается на ее «вертикальную интеграцию», т.е. преемственность ступеней формального образования - дошкольного, начального, среднего, среднего профессионального, высшего, где каждый образовательный уровень предполагает возможность перехода на последующий. Движение по линии «вертикальной интеграции» во многих случаях сопряжено с ориентацией на служебное продвижение, карьерный рост [3].

Важный содержательный признак непрерывности – «горизонтальная интеграция», т.е. соотнесенность образования, получаемого вне формальной образовательной системы (в том числе спонтанно приобретаемых знаний и жизненного опыта), с образованием в рамках учебных заведений и специально организованных образовательных программ. Исследователи андрагогических процессов выделяют также третий вектор образовательного движения, направленный «вглубь», т.е. на осознанное самопознание и духовное развитие человека.

Реализация принципа непрерывности образования на практике связана:

- с определением и нормативным закреплением его структуры;
- обеспечением социальных прав и гарантий каждому, желающему продолжать образование;
- созданием государственно-общественной системы управления развитием этой структуры;
- формированием культуры непрерывного обучения у населения;
- подготовкой достаточного количества специалистов, способных обеспечить обучение любых категорий и групп взрослого населения на любом из этапов их жизнедеятельности [4].

В социально-образовательной практике ключевое значение для осуществления принципа непрерывности образования имеет наличие преемственности звеньев образовательной системы и разветвленности каналов неформального образования за пределами базового образования.

Результаты исследования. Необходимо подчеркнуть, что под непрерывным образованием понимается педагогический процесс, продолжающийся в течение всего жизненного пути личности и включающий обучение новым знаниям, умениям, навыкам, развитие универсальных и профессиональных компетенций, которые определяются в ходе целеполагания педагогического процесса. Целеполагание в непрерывном образовании осуществляется, исходя из его главной задачи — сохранения активной позиции личности как члена развивающегося общества через всестороннее развитие всех её качеств. Непрерывное образование, в свою очередь, разделяется на три основных вида: формальное образование, неформальное образование и информальное образование. В условиях современных производственных и экономических отношений, обуславливающих дефицит времени, территориальную удалённость потенциальных обучающихся и многое другое, применительно ко всем трём видам непрерывного образования особую актуальность приобретает дистанционная форма обучения, позволяющая, по меньшей мере, частично снять остроту стоящих проблем.

Список цитированных источников

1. Милорадова, Н.Г., Психология и педагогика / Н.Г. Милорадова – М.: Гардарики, 2005. – 335 с.
2. Основы андрагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.И. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2013 – 240 с.
3. Гаврилова, И. В., Запруднова, Л. А. Формальная, неформальная и информальная модели образования / И.В. Гаврилова, Л.А. Запруднова // Молодой ученый. — 2016. — №10. — С. 1197-1200. — URL <https://moluch.ru/archive/114/29876/> (дата обращения: 08.12.2017).
4. Беляева, Т.Б. Инновационные факторы формирования качественного высшего образования / Т.Б. Беляева // Инновационные факторы развития высшего образования. М.: Макс Пресс, 2012 - С. 41–53.

THE ROLE OF CONTINUOUS EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF THE COMPETENCE OF THE FUTURE PROFESSIONAL

Korsak Natalya Vladimirovna - Senior Lecturer of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, The Institute of Skills Development and

Staff Retraining, Educational Establishment “F. Skorina Gomel State University”, Gomel, Belarus, n_korsak@mail.ru

Keywords: continuing education, development of competence, professional competence, pedagogical process.

In this article, continuing education is considered as a pedagogical process that continues throughout the life of a person and includes new knowledge, abilities and skills training, general and professional competences development. The following functions of continuing education are pointed out: developing, compensating, adaptive; integrating, resocialization. Socially important indicators of education (literacy, professional competence, culture) are introduced. Considerable attention is paid to structure of continuing education, separation and description of its types.

УДК 37.015.324:159.923.2–057.87:378.046.4

Е. В. Гапанович-Кайдалова,

канд. психол. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ИПК и ПК, учреждение образования «Гомельский государственный
университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь,
nickolaygap@yandex.ru

ДИНАМИКА ГОТОВНОСТИ И РЕАЛИЗАЦИИ ПОТРЕБНОСТИ В САМОРАЗВИТИИ СЛУШАТЕЛЕЙ ИПК И ПК

Ключевые слова: саморазвитие, потребность в саморазвитии, готовность к профессионально-педагогическому саморазвитию, самообразовательная деятельность.

В статье обсуждаются вопросы саморазвития слушателей ИПК и ПК, их самообразовательной деятельности, анализируются основные составляющие готовности к ее осуществлению, а также реализации потребности обучающихся к саморазвитию. Подробно изложены результаты изучения динамики сформированности умений и навыков профессионально-педагогического саморазвития у слушателей ИПК и ПК специальности «Практическая психология» в процессе переподготовки по ряду компонентов: мотивационному, когнитивному, нравственно-волевому, гностическому, организационному, коммуникативному, способности к самоуправлению в педагогической деятельности. Кроме того, исследована динамика реализации у обучающихся потребностей в саморазвитии, выявлены причины трудностей систематического

осуществления самообразовательной деятельности и целенаправленного саморазвития. В статье также предложены рекомендации, направленные на повышение эффективности формирования у обучающихся мотивации, навыков и умений профессионально-педагогического саморазвития.

Актуальность исследования. Современная система переподготовки кадров ориентирована на формирование активного субъекта деятельности, способного самостоятельно получать знания, применять их в трудовой и профессиональной деятельности, в связи с этим проблемы саморазвития слушателей и готовности их к осуществлению самообразовательной деятельности привлекают в последние годы внимание исследователей (П.И. Дробязко, Г.М. Коджаспирова, Н.В. Косенко, В.И. Кучинский, Л.Я.Милейка, О.Д. Полонская, Т.М. Симонова, Р.М. Шерайзина и др.).

Самообразовательная деятельность выступает как «одна из форм умственного труда, в котором развивается общественная направленность личности, ее творческий потенциал, индивидуальность» [1, с. 21]. Стремление к профессиональному и личностному саморазвитию побуждает слушателей ИПК и ПК к осуществлению самообразовательной деятельности, что предполагает наличие у них готовности к ее выполнению.

Исследованием готовности обучающихся к самообразовательной деятельности занимались С.П. Архипова, А.К. Громцева, О.Н. Инкина, О.Л.Карпова, Г.М. Коджаспирова, В.И. Кучинский, П.В. Суханов, Л.И.Холина, Р.М. Шерайзина и др. Так, Т.Я. Яковец понимает под готовностью к самообразованию комплексную характеристику личности, состоящую из следующих компонентов: эмоционально-личностный аппарат (умение мотивировать самообразование, осуществление самообразования); специальная образованность (осведомлённость, сознательность, действенность, умелость); умения работать с основными источниками информации; организационно-управленческие умения (самопланирование, самоорганизация, самоконтроль, самооценка, самокоррекция) [2, с. 9].

Л.И. Холина и О.Н. Инкина готовность к самообразовательной деятельности определяют как «мобилизационное потенциальное состояние личности, предшествующее выполнению этой деятельности, основанное на положительном отношении к деятельности и осознание своих способностей к ней, определённом уровне знаний как базы, на которой в процессе выполнения самостоятельной работы будут развиваться умения самообразовательной деятельности» [3, с. 103]. По их мнению, она включает в себя мотивационный, информационный и деятельностный компоненты. Ряд исследователей (О.Л. Карпова, П.В. Суханов и др.) дополняют данную структуру оценочным компонентом.

Успешность саморазвития, на наш взгляд, во многом зависит от готовности личности к самообразовательной деятельности, мотивации, стремления реализовать свою потребность в саморазвитии, наличия и применения на практике соответствующих знаний, умений и навыков. Исходя из этого, представляется актуальным изучение динамики готовности и реализации потребности в саморазвитии слушателей ИПК и ПК и учет полученных данных при организации переподготовки.

Цель исследования – выявить динамику готовности и реализации потребности в саморазвитии слушателей ИПК и ПК.

Организация исследования. Исследование было проведено на базе ИПК и ПК УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». В качестве респондентов выступили слушатели специальности «Практическая психология» заочной формы обучения. Все испытуемые имеют педагогическое образование и опыт работы в различных учреждениях образования.

Исследование включало ряд этапов. Первый его этап проходил в ноябре 2015 года. Во время первой сессии была проведена диагностика реализации у слушателей потребностей в саморазвитии и их готовности к самообразовательной деятельности на основе самооценок. Затем в ходе переподготовки с обучающимися осуществлялась работа по формированию у них мотивации к профессионально-педагогическому саморазвитию, самообразовательных умений и навыков. На последней сессии в ноябре 2017 года со слушателями была проведена повторная диагностика с целью изучения динамики их готовности и реализации потребности в саморазвитии в ходе переподготовки.

Методы исследования: тестирование, анкетирование, беседа, метод обработки данных.

Для самооценки респондентами сформированности профессионально-педагогического саморазвития была использована методика «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (Н.П. Фетискин, В.В.Козлов, Г.М. Мануйлов). Слушателям было предложено оценить себя по 9-балльной шкале по ряду показателей, определить уровень сформированности у себя умений и навыков профессионально-педагогического саморазвития по 7 компонентам: мотивационному, когнитивному, нравственно-волевому, гностическому, организационному, коммуникативному, способности к самоуправлению в педагогической деятельности. С испытуемыми был проведен опрос с применением анкеты «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии», разработанной теми же авторами. Полученные в ходе анкетирования данные были дополнены в ходе беседы.

В ходе сравнительного анализа данных, полученных при первичном и повторном исследовании, для оценки сдвига в значениях признака был использован G-критерий знаков; для сравнения процентной доли высоких

результатов по каждому показателю в первом и втором измерениях применен критерий F^* -угловое преобразование Фишера.

Результаты исследования.

Сравнительный анализ результатов анкетирования показал положительную динамику реализации потребности в саморазвитии у слушателей. По итогам первичной диагностики активная реализация своих потребностей в саморазвитии отмечается у 44% респондентов, отсутствует сложившаяся система саморазвития у 56%, при вторичной соответственно у 68% и 32%. В ходе беседы обучающиеся отметили в числе причин трудностей систематического осуществления самообразовательной деятельности и целенаправленного саморазвития отсутствие свободного времени, поддержки коллег, недостаток знаний и умений в этой области (организация, выбор форм и методов работы с учетом своих особенностей и возможностей и т.п.), силы воли и др.

Слушатели оценивают свой уровень готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию и самообразовательной деятельности как средний или высокий. Нами были проранжированы средние баллы слушателей по показателям каждого компонента.

По результатам сравнительного анализа уровень мотивационной готовности к саморазвитию не изменился, его определили как высокий 88% респондентов, как средний – 12%. Наиболее высокие ранги испытуемые присвоили показателям «Чувство долга и ответственности» и «Любознательность». Отмечено возрастание потребности в самопознании, познавательных интересов в области педагогики и психологии, стремления получить высокую оценку своей самообразовательной деятельности.

На заключительном этапе исследования респонденты ниже оценили когнитивный компонент своей готовности к саморазвитию. Высокий уровень отмечен у 68% слушателей, средний – 32% (на первом этапе у 92% и 8% соответственно). Слушатели высоко оценивают свои общеобразовательные знания и умения, но считают недостаточными психологические, методические, специальные знания и умения.

Уровень готовности испытуемых к саморазвитию по нравственно-волевому компоненту не изменился: у 88% – высокий, у 12% – средний. Наиболее высокие ранги получили показатели «Положительное отношение к процессу учения» и «Самостоятельность». При этом к концу обучения слушатели считают себя более самостоятельными, также увеличилась их целеустремленность, самокритичность и критичность.

Увеличился уровень готовности слушателей к саморазвитию по гностическому компоненту. В начале обучения его оценили как высокий 64% респондентов, как средний – 36%, в конце – 80% и 20% соответственно. Наиболее высокие ранги получили показатели: умение слушать, удовлетворение от познания и наблюдательность. В ходе вторичной диагностики респонденты выше оценили свои умения

доказывать, обосновывать суждения, видеть противоречия и проблемы, переносить знания и умения в новые ситуации, выделять и усваивать определенное содержание, систематизировать, классифицировать, независимость суждений и способность отказаться от устоявшихся идей.

Сравнительный анализ данных показал некоторое снижение уровня готовности обучающихся к саморазвитию по организационному компоненту. При первичной диагностике высокий уровень готовности отмечен у 76% слушателей, средний – у 24%, при повторной – у 72% и 28% соответственно. Наиболее высокие ранги получили умения планировать время, пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации, планировать свою работу. При этом респонденты в конце обучения выше оценили умения планировать свою работу, владеть различными приемами, работать в библиотеках, пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации, ориентироваться в классификации источников; ниже – умение перестраивать систему деятельности (6,84 и 6,76 соответственно).

Наблюдается положительная динамика по компоненту «Способности к самоуправлению в педагогической деятельности». В начале обучения высокий уровень отметили у себя 84% слушателей, средний – 16%, во время последней сессии – 92% и 8% соответственно. Наиболее высокие ранги получили показатели: трудолюбие и прилежание, самоконтроль и самооценка самостоятельности собственной деятельности. При повторной диагностике респонденты выше оценили свою способность к самоанализу и рефлексии.

Также отмечена у слушателей положительная динамика по уровню готовности к саморазвитию по коммуникативному компоненту. На первом этапе исследования его оценили как высокий 88% слушателей, как средний – 12%, на заключительном – 92% и 8% соответственно. Наиболее высокие ранги получили показатели: способность к сотрудничеству и взаимопомощи в профессиональном педагогическом самообразовании, способность избегать конфликтов в процессе совместной деятельности. По мнению респондентов, к концу обучения возросли их способности отстаивать свою точку зрения, убеждать других в процессе дискуссий, организовать самообразовательную деятельность других.

Обсуждение результатов исследования.

С помощью G-критерия знаков достоверно подтверждено ($p < 0,01$) преобладание сдвигов в значениях признака по всем сравниваемым показателям – результаты второго измерения превосходят результаты первого.

С помощью критерия ϕ^* достоверно подтверждено преобладание процентной доли высоких результатов по когнитивному (4,44; $p < 0,01$) и гностическому (2,53; $p < 0,01$) компонентам к саморазвитию, значима разница по способности к самоуправлению в педагогической деятельности (1,76; $p < 0,05$) при втором измерении.

По уровню сформированности, по мнению слушателей, к концу обучения компоненты их профессионально-педагогического саморазвития в порядке убывания можно поставить следующим образом: способности к самоуправлению в педагогической деятельности и коммуникативные; нравственно-волевой и мотивационный; гностический; организационный; когнитивный. Снижение уровней готовности по когнитивному и организационному компонентам при вторичном измерении, на наш взгляд, связаны с ростом у слушателей в ходе обучения объективности в оценке своих знаний и умений, самокритичности, развитием рефлексивных навыков.

С помощью критерия φ^* достоверно подтверждена положительная динамика в реализации слушателями потребности в саморазвитии (3,45; $p < 0,01$).

Выводы:

1. В ходе переподготовки слушателей у них наблюдается положительная динамика готовности и реализации потребности в саморазвитии.

2. Слушатели оценивают свой уровень готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию и самообразовательной деятельности как средний или высокий. Увеличилось количество обучающихся, отмечающих у себя высокий уровень коммуникативной, гностической готовности, к самоуправлению в педагогической деятельности, у 88% сохранился высокий уровень мотивационной и нравственно-волевой готовности.

3. Систематически и целенаправленно заниматься профессиональным саморазвитием слушателям мешает отсутствие свободного времени, поддержки коллег, специальной литературы, условий, недостаток знаний и умений, силы воли.

Практические рекомендации. В ходе переподготовки слушателей необходимо развивать у них рефлексивные навыки, умения анализировать, оценивать и перестраивать свою деятельность, планировать и осуществлять самообразовательную деятельность, опираясь на принцип системности; для формирования у слушателей умений и навыков профессионально-педагогического саморазвития использовать активные и интерактивные методы (моделирование типичных ситуаций профессиональной деятельности, эвристический метод, работу в микрогруппах, игровое проектирование, тренинги и др.), поскольку они позволяют в полной мере реализовать субъект-субъектное взаимодействие, стимулируют познавательную активность обучающихся, создают дополнительную мотивацию саморазвитию.

Список цитированных источников

1. Айзенберг, А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы / А. Я. Айзенберг. – М.: Высшая школа, 1986. – 126 с.
2. Яковец, Т. Я. Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. Я. Яковец. – Курган, 1999. – 23 с.
3. Холина, Л. И. Организация самообразовательной деятельности студентов на основе современных технологий / Л. И. Холина, О. Н. Инкина // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 3. – С. 101-113.

YNAMICS OF THE READINESS AND THE IMPLEMENTATION NEEDS FOR SELF-DEVELOPMENT OF TRAINEES OF POSTGRADUATE TRAINING COURSES

Hapanovich-Kaidalava Katsiaryna – PhD, associate professor of the department of psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, nickolaygap@yandex.ru

Keywords: self-development, need in self-development, readiness for professional pedagogical self-development, self-education activity.

In this article the questions of self-development of trainees of postgraduate training courses, their self-education activity and its components are considered. The skills in professional pedagogical self-development of trainees (specialty “Practical psychology”) were analyzed by looking at the next components: motivational, cognitive, moral-voluntary, gnostic, organizational, communicative and managing of pedagogical activity. Dynamics of the readiness and the implementation needs for self-development and the reasons of difficulties in its realization are studied. Also this article included recommendations for increasing of trainees’ personal motivation and growing of their skills of professional pedagogical self-development.

УДК 37.012:177.1 – 057.875: 37

И. А. Мазурок,

к.п.н., доцент, зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
института повышения квалификации и переподготовки кадров,

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственная воспитанность, нравственно воспитанная личность, технология нравственного воспитания, критерии нравственной воспитанности личности.

Данная статья посвящена исследованию проблемы нравственного воспитания учащихся педагогического колледжа в процессе обучения. На основе анализа теоретических материалов определена последовательность действий при разработке технологии нравственного воспитания в процессе обучения. Представленные материалы раскрывают результаты первого шага деятельности по разработке технологии. Уровень нравственной воспитанности учащихся выявлялся на основе исследования сформированности таких составляющих понятия «нравственная воспитанность», как нравственные знания, навыки, мотивы, интерес к нравственному аспекту жизнедеятельности, потребности, эмоциональная установка, способность к нравственной оценке и самооценке, соответствие оценок нормам нравственности. В статье отражены ход и результаты констатирующего эксперимента. Выявленные проблемы и противоречия легли в основу содержания технологии нравственного воспитания будущих педагогов.

Статья адресована научным и практическим работникам системы образования.

Введение.

Проводимые в современном обществе преобразования затрагивают не только экономическую и политическую сферы, но касаются и системы образования. Становится очевидным, что без этого не произойдет обновление социальной жизни общества. Большое внимание при этом уделяется проблеме нравственного воспитания, что объясняется неудовлетворённостью современного общества уровнем нравственной воспитанности молодого поколения, который, помимо других факторов, зависит и от личности учителя. В связи с этим обновленное образование предъявляет повышенные требования к подготовке педагогических кадров. От современного учителя требуется не только владение методиками обучения и содержанием преподаваемого предмета, но и высокая нравственная воспитанность, потому что именно на него

возложена задача воспитания будущего поколения. Этим определяется цель нравственного воспитания будущих учителей – нравственно воспитанная личность как реализатор индивидуального способа общественного бытия и носитель нравственных идей, а также воспитатель подрастающих поколений, реализующий эти идеи в своей профессиональной деятельности.

Основная часть.

Приступая к организации процесса нравственного воспитания учащихся педагогического колледжа, мы отдавали себе отчет, что данная деятельность должна достигнуть поставленной цели, то есть быть результативной, что она будет подвергаться корректировке и в связи с этим должна быть управляемой, что организуемый процесс нравственного воспитания значим в том случае, если имеет не однократный характер, а отличается воспроизводимостью. Эти свойства деятельности обеспечиваются её технологичностью [3].

Согласно мнению О.С. Анисимова, построение технологии предполагает: описание реальной деятельности; выявление процессуальных линий, обращенных к поведению деятеля; нахождение непрерывной составляющей в линии процессов; вычленение в ней единиц на основе учета внутренних и внешних составляющих причинно-следственных переходов и построения причинно-следственной цепи единиц, действий; придание предписывающего характера описанию [1]. Основанием для разработки технологии явилось для нас понимание её как описания характеристик средств и способов их применения, необходимых для перехода исходного материала деятельности от одного промежуточного состояния к другому вплоть до получения конечного продукта [2]. Это определило следующую последовательность действий при разработке технологии:

1. Изучение исходного уровня нравственной воспитанности и характера деятельностной позиции учащегося педагогического колледжа.

2. Описание качеств конечного продукта деятельности, исходя из целеценностных оснований, определенных в концептуальной части проекта.

3. Определение последовательного ряда промежуточных продуктов и описание их качеств в соответствии с динамикой формирования нравственного качества.

4. Выбор средств и методов достижения каждого промежуточного продукта в выявленных, теоретически обоснованных педагогических условиях.

Представленные в данной статье материалы посвящены описанию результатов первого шага деятельности по разработке технологии.

В понятии «нравственная воспитанность» были выделены такие составляющие его компоненты, как нравственные знания, навыки, мотивы, интерес к нравственному аспекту жизнедеятельности,

потребности, эмоциональная установка, способность к нравственной оценке и самооценке, соответствие оценок нормам нравственности. Изучение исходного уровня нравственной воспитанности и характера деятельностной позиции учащегося педагогического колледжа осуществлялось на этапе констатирующего эксперимента среди 200 учащихся Речицкого педагогического колледжа. Элементами констатирующего эксперимента также выступили информационные срезы, фиксирующие состояние нравственной воспитанности в контрольной группе учащихся, а также в экспериментальной группе до включения экспериментального фактора. Методами сбора первичной информации на этапе констатирующего эксперимента явились: тестирование, наблюдение за поведением учащихся, метод экспертной оценки, самооценка.

Для изучения мотивов поведения учащимся предлагалось ответить на вопросы теста «Мотивы нравственного выбора». Обработка его результатов позволила констатировать тот факт, что поведение 19% респондентов определяется желанием быть отмеченным окружающими; 33% учащихся в ситуациях нравственного выбора поступают в соответствии с нравственными нормами; 48% ответивших отметили, что в основном их поступками руководит желание совершать разумные поступки, которые принесут добро. Это позволяет сделать вывод о том, что по показателю «мотив нравственного поведения» у 19% учащихся наблюдается низкий уровень, у 33% – средний и у 48% – высокий уровень нравственной воспитанности.

При наблюдении за деятельностью учащихся учитывался диапазон приобретенных навыков и привычек поведения в соответствии с моральными нормами, поскольку одни учащиеся проявляют лишь отдельные навыки нравственного поведения, другие усваивают их большую часть, а третьи усваивают все навыки поведения, необходимые нравственно воспитанному человеку. Кроме того, обращалось внимание на степень совершенства навыков и привычек нравственного поведения, которая тоже может быть разной в зависимости от следующих признаков: требуется ли учащемуся внешний контроль, постоянный самоконтроль, соответствующие действия и поступки совершаются им на уровне поведенческого навыка или действия и поступки в любых ситуациях имеют характер привычки.

Наблюдение производилось с целью изучения степени сформированности навыков и привычек поведения в соответствии с такими нравственными нормами, как не унижать своими действиями другого человека, приходить на помощь другим, проявлять терпимость и понимание по отношению к людям, проявлять принципиальность при столкновении с проявлением аморального, антигуманного поведения.

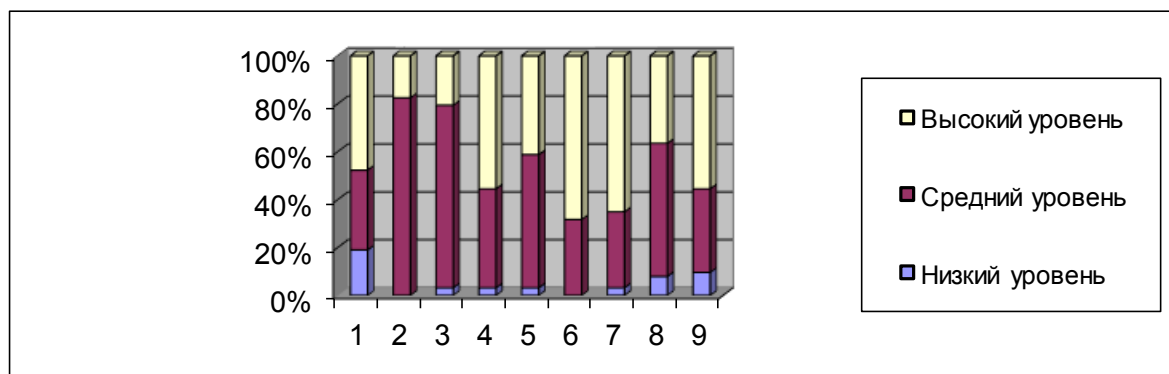
Оно (наблюдение) осуществлялось за поведением учащихся на учебных занятиях, внеклассных мероприятиях, за их деятельностью на

уроках и воспитательных мероприятиях во время прохождения педагогической практики. Полученные и обработанные данные позволили утверждать, что только у 18% учащихся сформированы навыки поведения по всем вышеназванным моральным нормам, 62% проявляют их большую часть, а у 10% усвоены лишь отдельные навыки нравственного поведения. Так, большинство из них не проявили в поведении терпимости, понимания, а также в их действиях не нашла отражения принципиальная позиция при столкновении с проявлением аморального, антигуманного поведения.

Кроме того, изучение степени совершенства навыков дало основание утверждать, что у учащихся с широким диапазоном нравственных навыков действия и поступки всегда соответствовали нравственным нормам. Тем, у кого сформирована большая часть навыков, в ряде случаев требовался внешний контроль за поведением в соответствии с нравственными нормами. Однако чаще всего необходимость внешнего контроля за соблюдением норм нравственности наблюдалась у учащихся, проявивших лишь отдельные навыки нравственного поведения. Следовательно, 62% учащихся свойственен средний уровень нравственной воспитанности по критерию «навыки нравственного поведения», у 18% наблюдается высокий уровень и у 10% отмечается низкий уровень нравственной воспитанности.

Следует отметить, что полученные данные расходятся с результатами самооценки. Это позволяет сделать вывод о несформированности у ряда учащихся способности к оценочному осмыслению собственных поступков. Таким образом, самооценка как метод диагностики позволила не только собрать информацию об уровне нравственной воспитанности и выявить уровень сформированности такого показателя, как способность к оценочному суждению собственных поступков, но и дала возможность проявить учащемуся себя в позиции субъекта, которая предполагает познавательное отношение человека к самому себе.

Результаты самооценки уровня нравственной воспитанности учащихся представлены в виде диаграммы (рис 1).



1. *Нравственный мотив*
2. *Интерес к нравственному аспекту в жизнедеятельности*

3. *Эмоциональная установка*
4. *Нравственные потребности*
5. *Знание нравственных понятий*
6. *Навыки нравственного поведения*
7. *Способность к оценочному осмыслению своих поступков*
8. *Способность к оценочному осмыслению поступков других*
9. *Соответствие оценок нормам нравственности*

Рисунок 1 – Самооценка уровня нравственной воспитанности учащихся

Как показывают данные, у учащихся на этапе констатирующего эксперимента доминировал ситуативный интерес к вопросам нравственности (82,5%), постоянный интерес отметило только 17,5% респондентов. У 41,5% учащихся зафиксированы ситуативные нравственные потребности, а у 55,5% – постоянные. Сопоставление этих показателей с самооценкой интереса позволило сделать вывод о рассогласовании между постоянной нравственной потребностью и постоянным интересом к нравственным проблемам более чем у трети учащихся. У 52,5% доминирующей являлась императивно-нормативная функция мотивации, то есть у них мотивация в основном детерминировалась предъявляемыми нормативными требованиями. Свыше половины опрошенных учащихся (58,5%) отметили, что имеют только общее, расплывчатое представление о нравственных понятиях, а в единичных случаях вообще не имеют понятия.

Выводы:

Таким образом, складывается нелогичная ситуация, когда показатель навыков нравственного поведения превышает показатель знаний. Низкий уровень способностей к нравственной самооценке зафиксирован у двух респондентов, ситуативный – у 31,5%, высокий – 65,5%. При этом у каждого четвертого высокая способность к самооценке базировалась на общем, расплывчатом знании представлении. А на устойчивость положительной эмоциональной установки указало только 20,5 % учащихся.

Кроме того, в процессе констатирующего эксперимента был зафиксирован ряд противоречий:

1. Между основной стратегической целью образования – развитием личности – и отсутствием адекватной данной цели ориентации содержания образования на развитие центральной ядерной структуры личности – нравственной сферы. Как известно, содержание образования включает в себя два взаимосвязанных аспекта: материально-содержательный и процессуально-деятельностный – в последнем ключевая роль отводится педагогическим технологиям.

2. Между достаточно развитой потребностью учащихся педагогического колледжа в нравственном совершенствовании и неразвитостью культурных педагогических способов инициации и

управления нравственным развитием, а также саморазвитием, в том числе в области знаний о закономерностях формирования нравственной сферы личности; рефлексии; мышления; понимания; навыков нравственного поведения; оценки и самооценки нравственного поведения.

Проблема усугубляется тем, что будущий педагог – это, прежде всего, воспитатель, а значит, управленец нравственным развитием учащихся, который должен располагать необходимыми знаниями о нравственном развитии личности, уметь формировать и осуществлять программу действий, направленных на достижение поставленной цели, отслеживать текущие перемены, корректировать свои действия, прогнозировать возможные изменения. Недостаточная ориентация профессионального педагогического образования на данную функцию – это запрограммированный фактор профессиональной некомпетентности большинства учащихся.

3. Противоречие между внутренней потребностью большинства педагогических работников выступить в роли управленца нравственным воспитанием учащихся и дефицитом педагогических средств для осуществления этой цели – как материально-содержательных, так и технологических. При этом выявлена востребованность таких педагогических технологий, которые бы не ломали эволюционно-исторически сложившуюся систему образования, а, гармонично объединяя в единой рамке традиции и инновации, обеспечивали траекторию развития образовательных систем и вместе с ними – развития педагога и учащегося.

Практические рекомендации. На разрешение этих и других противоречий необходимо ориентироваться при разработке педагогической технологии, позволяющей осуществить нравственное воспитание в процессе обучения.

Список цитированных источников

1. Анисимов, О. С. Методологические основания построения инновационных технологий повышения квалификации / О. С. Анисимов // Образовательные технологии повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров: материалы междунар. науч.-метод. конф., Минск, 19-21 нояб. 1997 г. – Минск, 1997. – С. 5–12.

2. Анисимов, О. С. Основы методологического мышления / О. С. Анисимов. – М.: Внешторгиздат, 1989. – 412 с.

3. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

STUDY OF LEVEL OF MORAL EDUCATION OF A FUTURE TEACHER

Mazurok Iryna – Candidate of Sciences (PhD)
Docent of Pedagogics, Head of the Department of Social Humanities,
educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel,
Republic of Belarus, mazurok@gsu.by

Key words: moral education, moral educated person, technology moral education, criteria of moral education of the personality.

This article deals with the problem of moral education of students of pedagogical College in the learning process. Based on the analysis of theoretical material determined by the sequence of steps in the development of the technology of moral education in the learning process. Presents materials dedicated to the description of the results the first step in the development of technology. The level of moral education of students were identified based on the study of formation of such components of the concept of "moral education" as moral knowledge, skills, motivations, interest in the moral aspect of life, needs, emotional attitude, ability to moral evaluation and self-assessment, compliance assessments to good morals. The article reflects the progress and results of the experiment highlighted in the result of the conflict formed the basis of the technology content of moral education of future teachers.

The article is intended for scientists and practical workers of the education system.

УДК 37.015.3

И. А. Пылишева,

магистр. психол.наук, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, pylischeva@mail.ru

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СЛУШАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Ключевые слова: мотивация, профессиональная мотивация, внутренняя и внешняя мотивация, профессиональная деятельность

В развитии личности будущего специалиста особое место занимает мотивационная сфера, которая определяет активность и направленность поведения, деятельности и является важным условием профессионального становления будущего специалиста. Готовность к профессиональной деятельности включает взгляды личности, её мотивы, качества, потребности и является выражением сформированной определённой системы качеств, нужных для успешного выполнения этой деятельности. Деятельность человека проявляется в его произвольной активности, которая имеет социальную природу. Это целенаправленный процесс, детерминируемый осознаваемыми мотивами. Для эффективности будущей профессиональной деятельности слушателей особое значение имеет сформированность у них устойчивых мотивов педагогической деятельности. Осознанный и адекватный выбор будущей профессии обеспечивает конструктивность и действенность профессионального самосознания. Адекватная и сформированная мотивация выбора профессиональной деятельности оказывает существенное влияние на успешность профессиональной деятельности.

Актуальность исследования. Одной из важных характеристик личности является её профессиональная направленность, от которой зависит успешность овладения выбранной профессией. Готовность к профессиональной деятельности включает взгляды личности, её мотивы, качества, потребности и является выражением сформированной определённой системы качеств, нужных для успешного выполнения этой деятельности. Деятельность человека есть проявление его произвольной активности, которая имеет социальную природу. Это целенаправленный процесс, детерминируемый осознаваемыми мотивами.

Мотивация как движущая сила поведения и деятельности человека, безусловно, занимает ведущее место в структуре личности, пронизывая все её структурные образования: направленность, характер, эмоции, способности, психические процессы и так далее. Мотивация – это необходимое условие для развертывания актуальной мыслительной деятельности по решению задач различной сложности. Так, психологи А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, Р. С. Немов и др. установили, что мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность, устойчивость целостной деятельности, которая направлена на достижение определённой цели.

В развитии личности будущего специалиста особое место занимает мотивационная сфера, которая определяет активность и направленность поведения, деятельности и является важным условием профессионального становления будущего специалиста. Для эффективности будущей профессиональной деятельности слушателей особое значение имеет сформированность у них устойчивых мотивов педагогической деятельности.

Профессиональное самосознание является важнейшим компонентом профессиональной деятельности будущего специалиста. Наиболее важное значение в изучении данной проблемы имеет «развитие представлений о тех явлениях, которые связаны с основными закономерностями профессионального становления, выявления факторов регуляции его динамики, построения на этой основе системы мер осознания себя субъектом собственной профессиональной деятельности и понимания социальной значимости своей профессии» [1]. Ведь именно путём утверждения себя в профессиональной деятельности возможно достижение индивидуального стиля в профессии, а также определение профессиональных целей и задач.

Осознанный и адекватный выбор будущей профессии обеспечивает конструктивность и действенность профессионального самосознания. Адекватная и сформированная мотивация выбора профессиональной деятельности оказывает существенное влияние на успешность профессионального обучения. Между развитием мотива и овладением деятельностью существуют сложные взаимоотношения. Формирование мотива опережает формирование деятельности, а иногда, наоборот, отстаёт, что сказывается и на результате овладения деятельностью. Каждый период жизни человека приводит к изменению мотивационной сферы. В направленности личности на овладение профессией выражаются цели, её мотивы, субъективные отношения к различным сторонам действительности. В связи с этим С. Л. Рубинштейн писал: «Проблема направленности – это, прежде всего, вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют деятельность, сами, в свою очередь, определяясь её целями и задачами» [2].

Цель исследования: диагностика мотивации профессиональной деятельности у слушателей ИПК и ПК.

Организация исследования. Нами было проведено исследование среди слушателей специальности «Практическая психология» с помощью методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А. А. Реана. Выборка составила 56 человек. Методика может применяться для диагностики мотивации профессиональной деятельности, в том числе мотивации профессионально-педагогической деятельности.

В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации. О внутренней мотивации следует говорить, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные и внешние отрицательные. Внешние положительные мотивы, несомненно, более

эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы [4].

Методы исследования. Метод теоретического анализа и обобщения научной и методической литературы, метод структуризации фактического материала, сравнительно-сопоставительный анализ, тестирование, количественный и качественный анализ результатов эмпирического исследования.

Результаты исследования. В результате проведённого исследования были выделены следующие мотивационные комплексы у испытуемых:

BM > BPM > BOM – 29 испытуемых (51,7 %)

BM = BPM > BOM – 14 испытуемых (25 %)

BM = BOM > BPM – 10 испытуемых (18 %)

BM > BPM = BOM – 3 испытуемых (5,3 %).

Данные говорят о том, что больше половине выборке характерен оптимальный мотивационный комплекс, т. е. чем оптимальнее мотивационный комплекс, тем более активность слушателей мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность. Иначе говоря, удовлетворенность педагога избранной профессией тем выше, чем оптимальнее у него мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий – внешней отрицательной. И наоборот, чем более деятельность педагога обусловлена мотивами избегания, порицания, желанием «не попасть впросак» (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем выше уровень эмоциональной нестабильности.

Обсуждение результатов исследования. Мотивация оказывает влияние на профессиональное самосознание, на удовлетворённость своей деятельностью. «Профессиональная мотивация – это действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией» [2]. По мере овладения профессией увеличивается степень субъективного принятия профессии и осознание себя субъектом профессиональной деятельности. Профессиональные установки, система мотивов и ценностные ориентации являются компонентами ментальности будущего педагога-психолога.

Уровень сформированности мотивации профессиональной деятельности влияет на эффективность профессиональной деятельности будущего специалиста. Цели и жизненные ценности тесно связаны с мотивами и оказывают влияние на мотивацию профессиональной деятельности.

Например, причиной неадекватного выбора профессии могут быть как внешние (социальные) факторы, связанные с невозможностью осуществить

профессиональный выбор по интересам, так и внутренние (психологические) факторы, связанные с недостаточным осознанием своих профессиональных склонностей или с неадекватным представлением о содержании будущей профессиональной деятельности» [3].

Выводы:

1. Достаточный уровень сформированности внутренней мотивации говорит о мотивационной готовности слушателей к профессиональной деятельности. Однако есть слушатели, у которых низкий уровень внешней отрицательной мотивации, т. е. для них характерно отсутствие стремления к самосовершенствованию, самообразованию, к развитию способностей, к рефлексии своего поведения, нет интереса к будущей профессиональной деятельности педагога-психолога, эти слушатели не видят себя работающими по выбранной специальности.

2. В ходе организации учебного процесса со слушателями необходимо создавать условия по развитию ценностно-смысловых основ к профессиональной деятельности.

Практические рекомендации. На основе полученных в исследовании данных можно рекомендовать следующее:

1) развивать мотивацию у слушателей на самостоятельную деятельность;

2) формировать знания о содержании будущей профессиональной деятельности;

3) развивать рефлексивные навыки, помогающие осознать динамику профессиональной деятельности;

4) формировать готовность к самостоятельному решению профессиональных задач разной сложности;

5) развивать способности к самоорганизации, самоуправлению и самоконтролю в рамках будущей профессиональной деятельности.

Целесообразно использовать следующие методы при организации работы со слушателями:

1) метод сотрудничества слушателей с преподавательским составом факультета;

2) метод опроса, анкетирования слушателей и др.;

3) метод обучения (совместное участие слушателей и преподавателей в научно-практических конференциях, семинарах, тренингах);

4) метод контроля (организация контролируемой самостоятельной работы слушателей на протяжении учебного процесса на факультете).

При работе со слушателями необходимо организовать методологическое обеспечение учебного процесса на факультете. Успешная реализация поставленных задач в образовательном процессе зависит от высокого уровня заинтересованности, детальной подготовки и ответственности профессорско-преподавательского состава.

Профессиональная мотивация формируется в результате совместной целенаправленной деятельности слушателей и преподавателей. Общеизвестно, что от выраженности профессиональных мотивов зависит эффективность будущей деятельности. Для того чтобы слушатели активно включились в профессиональную деятельность, нужно, чтобы поставленные задачи в ходе учебной деятельности, были внутренне приняты, приобрели значимость и нашли отклик в его переживании.

Таким образом, в процессе профессиональной подготовки слушателей, а также в результате осознания социальной роли педагога-психолога и усвоения знаний о практической деятельности, складываются устойчивые познавательные интересы и потребности к будущей профессиональной деятельности. Период профессионального обучения является решающим в плане развития мотивации к профессиональной деятельности, профессионального самосознания личности и продолжается на следующих стадиях профессионализации.

Список цитированных источников

1. Дроботова, Е. В. Динамика профессионального самосознания на разных этапах профессионализации личности / Е. В. Дроботова // Психологический журнал. – 2006. – № 3. – С. 59-60.
2. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб.: Питер, 2006. – 560 с.
3. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.
4. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.

MOTIVATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF STUDENTS IN CONDITIONS OF QUALIFICATION

Pilicheva Irina – master ps.n., the senior teacher of chair of social-humanitarian disciplines, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, pylischeva@mail.ru

Keywords: motivation, professional motivation, intrinsic and extrinsic motivation, professional activity.

In the development of personality of future specialist occupies a special place motivational sphere, which determines the activity and direction of

behavior, activities and is an important condition of professional formation of the future specialist. Readiness for professional activity includes the views of the person, its motives, qualities, needs and is an expression formed a certain system of qualities necessary for the successful implementation of this activity. Human activity is evident in his arbitrary activity that is social in nature. This is a deliberate process, which is determined by conscious motives. For the effectiveness of future professional activity of students of particular importance is the formation they have persistent motives of pedagogical activity. An informed and appropriate choice of future profession provides a constructive approach and effectiveness of professional identity. Adequate and formed the motivation of occupational choice has a significant impact on the success of professional activity.

УДК 159. 923

И. А. Пылишева,

магистр. психол.наук, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Гомель, Республика Беларусь, pylischeva@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Ключевые слова: профессиональное выгорание, педагог, профилактика профессионального выгорания, способы саморегуляции.

В статье рассматривается профессиональное выгорание педагогов. Описываются способы и формы профилактики выгорания. Профессиональное выгорание – синдром одновременно проявляющейся в различных сферах психики человека, ведущим компонентом которого является психоэмоциональное истощение. Для него характерна исчерпанность эмоциональных ресурсов, возникающая в результате длительной вовлеченности в сложную ситуацию с высокими моральными затратами и глубокая внутренняя опустошенность.

Специфичность и уникальность синдрома выгорания заключается в связанности симптомов эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений. К выгоранию относят целый ряд симптомов, проявляющихся в когнитивной, мотивационной сферах личности, в поведении и физическом состоянии, где общим для этих симптомов является их дезадаптивность. Профилактика профессионального выгорания должна быть направлена на обучение

педагогов способам саморегуляции, разрешению конфликтных ситуаций в деловом взаимодействии, эмоционально-личностному общению, формированию здорового образа жизни, умению распределять свои нагрузки, умению переключаться с одного вида деятельности на другой, правильно распределять рабочее время.

Актуальность исследования. Существуют различные определения «выгорания», однако в наиболее общем виде оно рассматривается как долговременная стрессовая реакция, или синдром, возникающий вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. В связи с этим синдром «психического выгорания» (burnout) обозначается рядом авторов понятием «профессиональное выгорание», что позволяет рассматривать это явление в аспекте личной деформации профессионала под влиянием длительного профессионального стажа. Данная проблема рассматривалась в трудах таких исследователей как Х. Дж. Фрейденбергер, К. Маслач, П. Торнтон, К. Кондо, Е. Махер, А. Пайнс, К. Роджерс и др.

Общие направления нарушения профессионального развития и его конкретные проявления, связанные с появлением негативных симптомов и качеств личности под влиянием особых условий деятельности и перегрузок, нашли отражение в трудах Л. С. Выготского, Б. В. Зейгарник, С. Л. Рубинштейна, Г. Е. Сухаревой, В. В. Лебединского, А. К. Марковой и др. Проведенные исследования привели к обнаружению своеобразного профессионального стресса – «стресса общения», который в сочетании с другими профессиональными стрессами, приводит к возникновению так называемого феномена «эмоционального выгорания» [3]. В современных условиях деятельность педагога насыщена факторами, вызывающими профессиональное выгорание: большое количество социальных контактов за рабочий день, предельно высокая ответственность, большое количество обучающихся в классе, работа с неблагополучными семьями, недооценка среди руководства и коллег профессиональной значимости, невозможность творческого самовыражения. Так, профессия педагога является одной из профессий альтруистического типа, что повышает вероятность возникновения «выгорания».

Синдром профессионального выгорания – это неблагоприятная реакция на рабочие стрессы, включающая в себя психологические, психофизиологические и поведенческие компоненты. По мере того как усугубляются последствия рабочих стрессов, истощаются моральные и физические силы человека, он становится менее энергичным, ухудшается его здоровье. Истощение ведёт к уменьшению контактов с окружающими, а это, в свою очередь, – к обострённому переживанию одиночества. У «сгоревших» на работе людей снижается трудовая мотивация, развивается безразличие к работе, ухудшаются качество и производительность труда, возникают конфликты в коллективе.

Исследования А. Пайнс показали, что, если работа оценивается как незначимая в собственных глазах, то синдром развивается быстрее. К. Кондо определяет синдром «эмоционального сгорания» как дезадаптированность к рабочему месту из-за чрезмерной рабочей нагрузки и неадекватных межличностных отношений. Специфичность и уникальность синдрома «выгорания» заключается в связанности симптомов эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений. Также к выгоранию относят целый ряд симптомов, проявляющихся в когнитивной, мотивационной сферах личности, в поведении и физическом состоянии, где общим для этих симптомов является их дезадаптивность.

Цель исследования – выявить уровень сформированности синдрома эмоционального выгорания у педагогов (слушателей ИПК и ПК).

Традиционно факторы, способствующие развитию эмоционального выгорания или, наоборот, тормозящие его, группируются в две большие группы: особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Также эти факторы называют внешними и внутренними, или организационными и личностными. Некоторые авторы выделяли и третью группу факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные. Например, Т. В. Форманюк выделяет личностные, ролевые и организационные факторы.

Возникновение профессионального выгорания у педагогов обусловлено системой взаимосвязанных и взаимодополняющих факторов, относящихся к различным уровням организации личности: на индивидуально-психологическом уровне – это психодинамические особенности субъекта, характеристики ценностно-мотивационной сферы и сформированность умений и навыков саморегуляции; на социально-психологическом уровне – это особенности организации деятельности и межличностного взаимодействия педагога.

Организация исследования. В исследовании приняли участие 30 человек (слушатели ИПК и ПК специальности «Практическая психология» заочной и вечерней формы обучения). Была использована методика «Диагностика эмоционального выгорания» В. В. Бойко (методологической основой методики является теория развития и протекания стресса Г. Селье) – предназначена для измерения уровня проявления эмоционального выгорания.

Методы исследования. Метод теоретического анализа и обобщения научной и методической литературы, метод структуризации фактического материала, сравнительно-сопоставительный анализ, тестирование, количественный и качественный анализ результатов эмпирического исследования.

Результаты исследования. В ходе проведения исследования были получены следующие данные:

– наиболее сформировавшейся фазой является «резистенция». Только у 9% данная стадия не сформировалась, у 41% данная фаза находится в стадии формирования, у 50% слушателей эта сформировавшаяся фаза. Для группы педагогов, у которых стадия «резистенции» уже сформировалась наблюдается: появление тревожного напряжения, эмоциональной черствости, неучтивости, равнодушия;

– в фазе «напряжение» наиболее выраженным симптомом является «переживание психотравмирующих обстоятельств» – 36%, демонстрирующий собой ответную реакцию на факторы, способствующие формированию данного синдрома. Проявляется усиливающимся осознанием психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или вовсе неустранимы;

– анализируя фазу «истощение» мы обнаружили, что при достаточно большом количестве педагогов, у которых симптомы «эмоциональный «дефицит» (61%), «эмоциональная отстраненность» (59%), «личная отстраненность» (57%) не сложились, почти у 50% педагогов наблюдаются психосоматические и психовегетативные нарушения, в том числе 27% сложившийся и 23% складывающийся симптомы. Для педагогов характерна полная или частичная утрата интереса к обучающему как к субъекту профессиональной деятельности.

Обсуждение результатов исследования. Синдром профессионального выгорания («эмоциональное сгорание») – специфический вид профессиональной деформации лиц, вынужденных во время выполнения своих обязанностей тесно общаться с людьми. Профессиональный труд педагога отличается высокой эмоциональной нагруженностью, повышенной ответственностью за свои действия и за действия школьников, повышенные требования к поддержанию профессионального уровня, недостаточно высокая общественная оценка социального статуса. Эти факторы, как следствие, снижают профессиональную продуктивность и негативно влияют на их психологическое состояние.

Выявленные в исследовании закономерности согласуются с исследованиями В. В. Бойко, К. Маслач, Е. Махер, где авторы приводят перечень симптомов «эмоционального сгорания»: усталость, утомление, истощение; психосоматические недомогания, бессонница, негативное отношение к окружающим; негативное отношение к профессиональной деятельности и др.

Выводы:

1. Для педагогов (слушателей), обследованных нами, свойственно преобладание фазы «резистенция» в общем адаптационном синдроме – функционирование в стрессовых условиях, ставших нормой.

2. В фазе напряжения основными симптомами являются переживание психотравмирующих обстоятельств и тревога.

3. В фазе резистенции ведущими являются неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, редукция профессиональных достижений и расширение сферы экономии эмоций.

4. В фазе истощения: психосоматические и психовегетативные нарушения и личностная отстраненность от профессиональной деятельности.

5. На развитие синдрома эмоционального выгорания оказывают влияние: личностные качества педагогов и организационные факторы. Личностные и организационные факторы усиливают влияние друг друга.

Практические рекомендации. Работа с педагогами должна включать три основных направления, соответствующие выявленным аспектам выгорания [1]. Первое направление направлено на развитие креативности у педагогов, т.к. одним из признаков выгорания является ригидность мышления, сопротивляющееся изменениям. Креативность проявляется в быстроте, гибкости, точности, оригинальности мышления, богатом воображении, чувстве юмора. Второе направление должно нивелировать влияние негативных профессиональных и личностных факторов, способствующих профессиональному выгоранию. Здесь необходима работа по развитию у сотрудников умения разрешать конфликтные ситуации, находить конструктивные решения, способности достигать поставленные цели и пересматривать систему ценностей и мотивов, препятствующих профессиональному и личному совершенствованию. Третье направление должно быть направлено на снятие у сотрудников стрессовых состояний, возникающих в связи с напряжённой деятельностью, формирование навыков саморегуляции, обучение техникам расслабления и контроля собственного физического и психического состояния, повышение стрессоустойчивости. Средствами профилактики профессионального выгорания является непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, повышение его квалификации, использование способов саморегуляции эмоционального состояния [2].

Своевременное предупреждение профессионального выгорания включает в себя и организацию деятельности педагогов, где администрация может смягчить развитие «сгорания», если обеспечит работникам возможность профессионального роста, наладит поддерживающие социальные и другие положительные моменты, повышающие мотивацию к профессиональной деятельности и саморазвитию; улучшение психологического климата в педагогическом коллективе, а также будет проводиться работа с индивидуальными особенностями педагога.

В работе с педагогами по профилактике профессионального выгорания целесообразно проводить не только тренинговые занятия и консультативные беседы, но и использовать игровое моделирование, групповые встречи, круглые столы, видеотренинги, предлагать разного

рода домашние задания для переноса приобретенных умений в реальные ситуации вне группы. Например, при использовании групповой дискуссии как метода обучения повышается интенсивность и эффективность процесса восприятия за счёт активного включения педагогов в коллективный поиск истины по выдвигаемой проблеме. Моделирование учит наблюдательности, умению строить диалог, гибкости и готовности перестраиваться в ходе коммуникационного взаимодействия. В ходе проведения тренинговых занятий с педагогами отрабатываются базовые навыки рефлексивного общения, активного слушания, управления собственными эмоциями и диалогом в конфликтных ситуациях. Профилактика профессионального выгорания педагогов должна быть направлена на обучение педагогов способам саморегуляции, разрешению конфликтных ситуаций в деловом взаимодействии, эмоционально-личностному общению, формированию здорового образа жизни, умению распределять свои нагрузки, умению переключаться с одного вида деятельности на другой, правильно распределять рабочее время.

Таким образом, на развитие синдрома профессионального выгорания большое воздействие оказывают как особенности профессиональной деятельности, так и индивидуальные характеристики самих профессионалов, которые необходимо учитывать при проведении профилактической работы со слушателями.

Список цитированных источников

1. Сушенцова, Л. В. Профессиональное выгорание педагога: сущность, диагностика, профилактика / Л. В. Сушенцова // Инновационная сельская школа: от идеи к результату: сб. ст. / Федер. агентство по образованию, ГОУ ВПО «Мар. гос. ун-т», Администрация муницип. образования «Медведев. муницип. Р-н» Респ. Марий Эл. – Йошкар-Ола: ГОУВПО «Мар. гос. ун-т», 2006. – С. 190-198.

2. Сытая, Н. П. Стресс и профессиональное выгорание педагогов / Н. П. Сытая // – URL: <http://ebooks.grsu.by/evrika2012/10-sytaya-n-p-stress-i-professionalnoe.../> – Дата доступа: 22.11.2016.

3. Янковская, Н. И. Как не сгореть на работе, или об эмоциональном выгорании педагогов / Н. И. Янковская // Народное образование. – 2009. – № 8 – С. 273-280.

PROBLEMS AND METHODS OF PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT OF TEACHERS

Pilicheva Irina – master ps.n., the senior teacher of chair of social-humanitarian disciplines, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, pylischeva@mail.ru

Keywords: professional burnout, teacher, prevention of professional burnout, ways of self-regulation.

The article discusses professional burnout of teachers. Describe the ways and forms of prevention of burnout. Professional burnout syndrome manifested simultaneously in different areas of the human psyche, leading component of which is emotional exhaustion. It is characterized by exhaustion of the emotional resources that occur as a result of prolonged involvement in a difficult situation with high moral costs and the deep inner emptiness.

The specificity and uniqueness of the burnout syndrome is related symptoms of emotional exhaustion, depersonalization and reduction of personal achievements. To burnout will include a range of symptoms in cognitive, motivational spheres of the personality, in behavior and physical condition where the common symptoms is their desadaptive. Prevention of professional burnout should be directed to training teachers the methods of self-regulation, conflict resolution in business interaction, emotional and personal communication, the formation of a healthy lifestyle, and the ability to distribute their loads, and the ability to switch from one activity to another, to properly allocate work time.

УДК 159.9.072.42

А. А. Лытко,

канд.пед. наук, доцент, Гомель, Республика Беларусь, alexlytko@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КУРСА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Ключевые слова: концепция психодиагностики Л. С. Выготского, уровень постановки психологического диагноза, социальная ситуация развития, зона ближайшего развития, формирование диагностического мышления психолога.

С точки зрения автора, методологически содержание учебного курса психодиагностики должно определяться важнейшими научными

воззрениями основоположника культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Среди них предпочтение отдается выделенным известным ученым уровням постановки психологического диагноза, определениям социальной ситуации развития и зоны ближайшего развития испытуемого.

Содержание дисциплины «Психодиагностика», преподаваемой специалистам-психологам, определяется требованиями образовательных стандартов – руководящих документов, ориентированных на получение соответствующего высшего образования. Оно должно структурироваться с учетом необходимости овладения выпускниками теоретических основ психологической диагностики, развития у них специального, «психодиагностического» мышления и освоения психологических методик, репрезентирующих основные классы диагностических средств. Вместе с тем со всей остротой встают вопросы о том, нужно ли студентам-психологам осваивать семиотику психических болезней для постановки соответствующего диагноза, не станет ли в будущей профессиональной работе наш выпускник смешивать свои психодиагностические функции с содержанием деятельности специалиста-смежника, то есть врача-психиатра?

Ответы на поставленные вопросы зависят от определения концептуального подхода к организации педагогом-психологом диагностического процесса прежде всего в образовательных учреждениях. С нашей точки зрения, наиболее эффективным в его построении является теория психологического диагноза, основанная Л. С. Выготским и успешно развиваемая в научных трудах наших современников. Как известно, психологический диагноз – относительно конечный результат деятельности психолога, направленный на описание и выяснение сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачей психодиагностического обследования [2, с. 127]. Приведенное определение Л. Ф. Бурлачука намеренно искажено добавлением слова «относительно». Это обусловлено тем, что диагноз, выносимый в педагогических условиях детсадовского или школьного образования, – вовсе не конечный результат деятельности педагога-психолога. Он действительно промежуточный, так как направлен в большинстве случаев на создание и реализацию диагностико-коррекционной или диагностико-развивающей индивидуальных программ и других видов деятельности специалиста, осуществляемых в соответствии с практическим запросом на его работу [6]. Достаточно распространенное даже среди психологов мнение о психологическом диагнозе как заключении о психической болезни или о предрасположенности к определенному психическому заболеванию является ошибочным. Такое мнение вполне обоснованно в области медицины, называемой психиатрией. В современной же

психодиагностике диагноз не только не сводится к фиксации, но даже не связан с прогнозом заболеваний. Он может быть поставлен любому психически здоровому человеку и означает структурированное описание комплекса взаимосвязанных психических свойств – черт, способностей, мотивов и т.п. [7, с. 2].

Л. С. Выготский в свое время сформулировал положение о сущности и специфике психологического диагноза как диагноза развития [4, с. 318-320]. В этой связи он выделил симптоматический, этиологический и типологический уровни диагностики. Первый из них ограничивается констатацией определенных особенностей, или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Констатировать их наличие можно благодаря не только наблюдениям и клиническим беседам, но и по показателям выраженности тех или иных проявлений в ходе использования психометрических тестов, как одного из самых почитаемых психологами средств постановки психологического диагноза.

Важнейшим элементом второго уровня диагностики становится выяснение в каждом отдельном случае того, почему данные проявления обнаруживаются в поведении обследуемого, каковы их причины и следствия. Очевидно, что этиологическую составляющую постановки психологического диагноза специалист-психолог, равно как и психиатр в данных, полученных при тестировании, не найдет. Решая диагностическую задачу, ему необходимо интеллектуально поднапрячься, чтобы максимально использовать общепсихологические, возрастнопсихологические и прочие знания, полученные в ходе университетского образовательного процесса по специальности. Заметим, что один из классиков консультативной психологии не случайно обронил фразу: тест думать не может – думать должен психолог. Отсюда, кстати, вытекает важное замечание относительно симптоматического уровня постановки диагноза по показателям теста как наиболее простого, элементарного диагноза.

Высший уровень в развитии диагностики – типологический диагноз – заключается в определении места и значения полученных данных в целостной, динамической картине личности. И снова здесь незаменимым является специальное мышление психолога, обладающего прочным знанием, богатым опытом и творческой интуицией. По словам Л. С. Выготского, диагноз всегда должен иметь в виду сложную структуру. Не показатели теста сами по себе определяют качество диагностической работы специалиста, а его способность уловить интраиндивидуальные связи между ними. Характеристика интраиндивидуальности с учетом этиологии возникновения и функционирования тех или иных психологических свойств приведет к оценке этой самой «динамической картины личности».

В этом плане типологический диагноз неразрывно связан с прогнозом. По Л. С. Выготскому, содержание прогноза и диагноза совпадает, но прогноз «строится на умении настолько понять внутреннюю логику самодвижения процесса развития, что на основе прошлого и настоящего намечает путь развития» [4, с. 320]. Современные исследователи в области психологической диагностики подчеркивают, что практическая ценность диагноза во многом определяется возможностью осуществления на его основе прогноза [2, с. 144]. В этой взаимосвязи диагноза и прогноза, с нашей точки зрения, важен учет двух методологических положений Л. С. Выготского, основанных на введенных им понятиях социальной ситуации развития и зоны ближайшего развития.

Как известно, под социальной ситуацией развития ученый понимал не просто социальную среду, в которой живет ребенок, а то «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение» между внутренними процессами развития и внешними, прежде всего, социальными условиями, которое определяет и динамику психического развития, и важнейшие новообразования в психике [3, с. 258]. Очевидно, что типологический диагноз, будучи высшим уровнем психологической диагностики, должен сочетать в себе, во-первых, анализ развития высших психических функций, во-вторых, оценку социальных условий, в которых воспитывается ребенок, и, в-третьих, наконец, определение того уникального, особого отношения внутренних и внешних факторов развития личности. В качестве примера приведем направления психологической диагностики младшего школьника, испытывающего проблемы школьной дезадаптации. Вначале с помощью тестов необходимо оценить уровень развития познавательной сферы ребенка, то есть особенности внимания, восприятия, памяти и мышления. Лучше всего, конечно, это сделать с помощью соответствующих тестов. Вместе с тем очень важен учет средовых условий, включающих особенности жизни в семье, учебы в школьном классе и др. Если, скажем, ученик находится в семье в социально опасном положении, то психологический анализ «сцепки» внутреннего и внешнего приводит к неутешительному прогнозу его психического развития. Если же своевременно предпринять что-то кардинальное в изменении социальной ситуации развития, то можно, по-видимому, избежать того, что на учительском языке называется педагогической запущенностью. Определяя будущую динамику психического развития, необходимо учитывать в прогнозировании и нормативные центральные новообразования в психике, ожидаемые к концу текущего возрастного периода. Как известно, переход к среднему школьному возрасту будет менее напряженным для ученика, если в структуре новообразований появятся

произвольность психической деятельности, внутренний план ее и способность к рефлексивной оценке результатов.

Характеристика психических особенностей без учета социальной среды лишена почвы, как бы повисает в воздухе. А. Анастаси подтверждает основополагающее положение Л. С. Выготского: «предсказание последующего интеллектуального статуса можно улучшить, если исходные тестовые показатели сочетать с эмоциональными и мотивационными характеристиками индивидуума и с параметрами его жизненной среды» [1, с. 357]. Результаты такого способа обследования указывают путь к разработке конкретных программ вмешательства, способных эффективно влиять на ход интеллектуального развития школьника в желательных направлениях. Здесь индивидуально-психологический подход дополняется социально-психологическим. Многообразие поведенческих проявлений личности может быть объяснено только на основе установления характеристик особой «связки» внутреннего (психического), и внешнего (социального). Например, проблемный ребенок, как образно выразилась школьный педагог-психолог на одном из семинаров, – это проявление «болезни» семьи, и «лечить» надо не столько одного ребенка, сколько всю систему отношений в семье.

Что касается зоны ближайшего развития ребенка, то именно она задает основания для формулирования прогноза. Как известно, эта зона теоретически определяется как разница между уровнем возможного и уровнем достигнутого развития. У разных детей она индивидуальна и практически может быть выявлена благодаря дозированной помощи взрослого в решении разных познавательных задач. Значение имеет не только сам факт возможности достижения цели с помощью взрослого, но и мера такой помощи. Чем меньше эта помощь, тем выше чувствительность к ней, выше способность к усвоению знаний, или, иначе говоря, выше обучаемость. Сам термин «обучаемость» фактически означает чувствительность к обучению – восприимчивость к нему. Как известно, обучаемость может быть определена с помощью обучающего эксперимента [5]. На первой его фазе испытуемому предлагается самостоятельно усвоить новое знание, например, найти и сформулировать закономерность, составляющую условие задачи. На следующей фазе при неудаче ему оказывается необходимая, заранее дозированная помощь. Оценка того, как испытуемый воспользовался этой помощью и справился с задачей, представляет собой сердцевину обучающего эксперимента как диагностического средства. Диагностическое значение имеет изучение влияния различных форм помощи на обучение, что обеспечивает качественный анализ нарушений в когнитивной сфере и ее структуры, степень выраженности отклонений от статистической нормы, позволяя прогнозировать формы коррекции нарушений. Все это позволяет психологу определить не только то, что может сделать ребенок сам, но и

проследить за тем, как он пользуется помощью, каков, следовательно, прогноз на будущее в его обучении и воспитании.

Основная трудность достижения в психологической диагностике типологического уровня обследования – отсутствие в психологии собственной семиотики. В медицине семиотика – это раздел диагностики, изучающий признаки (симптоматику) болезней и патологических состояний. Специальная психология выходит из этого щекотливого положения, осваивая семиотику и приемы диагностики из детской психиатрии. Пока такой путь себя оправдывает. Но что касается содержания деятельности школьного или детсадовского педагога-психолога, то в коррекционно-развивающей работе он опирается на ту «семиотику», которая обусловлена наличным уровнем общепсихологического теоретического знания. К сожалению, приходится констатировать, что по сравнению с психиатрической диагностикой она не так «роскошна», как хотелось бы. Например, диагностическое заключение в сфере психологии личности может более-менее твердо опираться всего лишь на типологию характеров или акцентуаций, в сфере интеллекта – на типологию общих и специальных способностей и т.д. Разветвленной системы оценки психологических особенностей индивида в семиотическом стиле, как это сложилось в психиатрии, в практической психологии сегодня не существует. Дополнительные трудности в работе педагога-психолога составляет отсутствие, за редким исключением, адаптированных к разным детским и подростковым популяциям психометрических тестов и проективных техник, предоставляющих ему выход сразу на уровень типологического диагноза. Может быть, по этим причинам в белорусском законе об оказании психологической помощи психодиагностика как один из видов деятельности психолога-практика обойдена вниманием.

Таким образом, можно утверждать, что в ситуации с достаточно высокой неопределенностью статуса психологической диагностики как учебной дисциплины, определение методологических ориентиров построения ее содержания имеет большое значение. С нашей точки зрения, учение Л. С. Выготского составляет существенную концептуальную основу для определения содержания формирования психодиагностического мышления будущего специалиста, особенно предназначенного для работы в образовательной среде. Осознание им уровней постановки психологического диагноза, учет социальной ситуации и зоны ближайшего развития ребенка, уверенная ориентация в специальном знании – вот смысловые узлы качественной университетской подготовки психодиагноста. Развитие теории психологического диагноза в методологическом ключе Л.С. Выготского и соответствующее построение содержания обучения психодиагностике не даст будущему педагогу-психологу выйти за границы своей компетенции

и «обмануться» в применении знаний в практике психодиагностической работы.

Список цитированных источников

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
2. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика / Л.Ф.Бурлачук. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6-и т. Т.4 / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 433 с.
4. Выготский, Л. С. Основы дефектологии // Собрание сочинений: в 6-и т. Т.5 / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.
5. Правило, Е. С. Применение метода обучающего эксперимента в работе с детьми / Е. С. Правило, В. Ф. Кузнецова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2013. – Т. 6. – № 1. – С. 78-81.
6. Практическая психология образования / Под редакцией И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
7. Шмелев, А. Г. Основы психодиагностики / А. Г. Шмелев и коллектив. – М., Р/нД: Феникс, 1996. – 544 с.

THE CONCEPTUAL REFERENCE POINTS OF THE EDUCATIONAL COURSE OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS

Alexander A. lytko – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Gomel, Republic of Belarus, alexlytko@mail.ru

Keywords: the concept of psychodiagnostics L. S. Vygotsky, the level of psychological diagnosis, the social situation of development, the zone of proximal development, the formation of diagnostic thinking psychologist.

From the author's point of view, methodologically, the content of the training course of psychodiagnostics should be determined by the most important scientific views of the founder of cultural and historical psychology L. S. Vygotsky. Among them, preference is given to the selected well-known scientific levels of psychological diagnosis, definitions of the social situation of development and the zone of the nearest development of the subject.

В. Н. Дворак,

канд. пед. наук, доцент, Гомель,
Республика Беларусь, vitaliy.dvorak@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИК БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Ключевые слова: биологическая обратная связь, БОС-методики, схема деятельности, преимущества, эффективность, психологическое сопровождение

В статье рассмотрены актуальные аспекты применения методик биологической обратной связи, которые занимают особое место в современной психологии, фактически став революционной технологией, и заняв прочное место в списке научных достижений. БОС является нефармакологическим методом основанным на использовании специальной аппаратуры для регистрации, усиления и «обратного возврата» клиенту и психологу на экран компьютерного монитора текущих значений физиологических показателей человека для контроля и управления этими показателями.

Биологическая обратная связь – технология, которая включает в себя комплекс немедицинских, исследовательских, физиологических, профилактических процедур, в ходе которых человеку посредством внешней цепи обратной связи, организованной преимущественно с помощью микропроцессорной или компьютерной техники, предъявляется информация о состоянии и изменении тех или иных собственных физиологических процессов.

БОС позволяет человеку изменять свое поведение с помощью обратной физиологической связи в сторону большей степени саморегуляции и гомеостатичности. Психолог при проведении тренинга может наблюдать на экране монитора объективные показатели ответной реакции человека и оценивать степень проводимого воздействия [1, с. 186].

Суть БОС-метода состоит в «возврате» пациенту на экран компьютерного монитора или в аудио-форме текущих значений его различных физиологических показателей. В этом смысле все БОС-тренинги разделяются на две большие группы:

- во-первых, это направление, в рамках которого осуществляется изучение различных аспектов деятельности головного мозга (амплитуды, мощности, когерентности и т.д. основных ритмов),

- во-вторых, это направление, в рамках которого подвергаются изменению показатели вегетативной (симпатико-парасимпатической) активации (проводимость кожи, кардиограмма, частота сердечных сокращений, дыхание, электромиограмма, температура, и др.).

По современным представлениям, регуляторные изменения в деятельности вегетативной нервной системы, обусловленные сильным и/или хроническим стрессом, представляют собой один из важнейших факторов возникновения большой группы заболеваний, обозначаемых такими понятиями, как психосоматические расстройства, болезни регуляции и др.

Важнейшим качеством БОС-метода является точность снятия физиологических параметров в реальном времени без модулирующих искажений при обработке сигнала. В каждой системе БОС на базе современных цифровых устройств осуществляется высокоточная регистрация индивидуальных характеристик биоэлектрической активности мозга, мышц и т.д.

Это позволяет человеку в полной мере анализировать особенности текущих физиологических процессов, и в интерактивном режиме влиять на них, используя дополнительные технологии аутотренинга.

Важными условиями при использовании БОС-метода являются: четкая словесная инструкция психолога и создание мотивации для правильного выполнения упражнения. Чтобы занимающийся смог правильно выполнять упражнение, ему нужно создать мотивацию (сильную побудительную причину). Чем выше уровень мотивации, тем эффективнее будет проводиться тренировка. В качестве пускового механизма мотивации на практике широко используются бесконечное разнообразие компьютерных игр, различные способы поощрения и словесного подкрепления, комфортные условия БОС-сеансов. Мотивация помогает человеку самореализоваться, раскрыть свой потенциал. Благодаря информации, полученной при помощи технических средств, человек может выполнять упражнения наиболее оптимальным образом, что гарантирует высокую эффективность применения метода БОС [\[2, с. 162\]](#).

Сеанс БОС-терапии строится по принципу чередования периодов работы и отдыха, что позволяет избежать переутомления и утраты интереса к занятию. Периоды работы длятся от 3 до 10 мин в зависимости от особенностей занимающихся и цели конкретного вида тренировки.

Первый самый длительный и интенсивный курс БОС-терапии составляет обычно 30–40 сеансов с частотой посещения 2–3 раза в неделю. Каждый сеанс длится 30–60 минут в зависимости от того, как строится занятие (из каких видов БОС-терапии оно состоит).

Важным преимуществом метода БОС является его безопасность. Применение метода БОС безболезненно для человека. Аппаратура БОС регистрирует сигналы организма (частоту дыхательных циклов, пульса, ритмы головного мозга, биоэлектрические сигналы, исходящие от мышц), не оказывая на непосредственного воздействия на организм.

Помимо безопасности, к преимуществам метода БОС по сравнению с другими методами относят:

1. Отсутствие абсолютных противопоказаний.

2. Физиологичность метода, т.к. он опирается на активизацию и мобилизацию собственных резервов организма человека.

3. Требование индивидуально-психологического подхода со стороны психолога и занимающегося к проведению каждого тренинга, что значительно повышает его эффективность.

4. Требование от клиента активного участия в терапии, что также повышает его эффективность, воспитывает волевые качества личности [3, с. 5].

В сфере медицины к настоящему времени доказана эффективность биологической обратной связи при лечении многих функциональных нарушений (в том числе головных болей, нарушений сна и т.п.), а также целого ряда психосоматических заболеваний.

Выбор адекватной программы управления своим состоянием позволяет занимающемуся переориентировать свой внутренний мир и тем самым корригировать депрессивные и навязчивые состояния, гиперактивное поведение, блокировать страх и напряжение.

Хороших результатов удалось добиться при лечении с помощью БОС пограничных психических расстройств. Успешное обучение дает возможность больным с тревожными состояниями повысить самообладания, улучшить адаптацию к внешним условиям [3, с. 7].

Благодаря активному развитию компьютерных технологий стало возможным применение средств биологической обратной связи в процессе психологической подготовки спортсменов. Суть метода биологической обратной связи (БОС) заключается в возврате клиенту в графической или в аудио-форме значений физиологических показателей организма в режиме реального времени. На основе этой информации человек способен включать механизмы саморегуляции и целенаправленно использовать функциональные возможности организма

с целью совершенствования своих функций в норме и коррекции деятельности нарушенных функций при патологии. Особенностью указанной формы обучения является то, что здесь осуществляется попытка управления процессами организма, которые не могут наблюдаться и быть зафиксированы без специальных технических устройств. Многочисленные работы показывают, что при использовании БОС люди успешно обучаются управлять теми функциями, которые в обычных условиях не поддаются регуляции (например, частота сердечных сокращений).

Метод БОС демонстрирует тот физиологический принцип, согласно которому каждое изменение в физиологическом состоянии человека сопровождается осознанными или неосознанными изменениями в душевном эмоциональном состоянии, и наоборот. Преимуществом БОС-терапии является то, что во время ее проведения нет никаких физических либо химических воздействий на человека; приобретенные навыки саморегуляции длительно сохраняются, т.к. навык нарабатывается на уровне памяти тела, что и обеспечивает его длительное хранение в памяти [4].

В спорте метод БОС успешно проявил себя в процессе обучения движениям, который происходит успешнее, если спортсмен видит результаты совершаемых им действий и информацию о параметрах движений.

Основные направления эффективного использования БОС-терапии в спорте:

– традиционные методы БОС-терапии по вегетативным показателям (ЭМГ, дыхание, температура, кровяное давление и т.д.), как правило, используются для повышения уровня стрессоустойчивости, что помогает справиться с тяжелым психологическим стрессом. Происходит формирование и улучшение профессиональных навыков и квалификации спортсмена, а также улучшается качество реабилитации и процессов восстановления после соревновательных и интенсивных тренировочных нагрузок;

– применение биологическая обратная связи позволяет сформировать такие психические качества и навыки, которые помогают обеспечить достижение пика спортивного мастерства при одновременном повышении качества психосоматического здоровья спортсмена. Обучение происходит за счет усиления важнейших психофизиологических функций спортсмена с помощью различных видов БОС-тренинга, что позволяет

произвольно входить и удерживаться в оптимальном психофизиологическом состоянии.

– ускорение и повышение качества технической подготовки (во время тренировок и разучивания новых элементов движений, исправления ошибок, формирования оптимальных двигательных стереотипов движения и др.). Методы биологической обратной связи особенно эффективны во время интервальных тренировок. Этот вид тренировок включает в себя чередование периодов высокой интенсивности и периодов восстановления. Интервальная тренировка позволяет спортсмену тренироваться на более высоком техническом уровне в течение более длительного времени. С биологической обратной связью, спортсмен может научиться лучше контролировать свое дыхание и пульс;

– освоение способов вызывать оптимальное функциональное состояние перед стартом и во время тренировок;

– ускорение и повышение качества процессов восстановления после соревновательных и тренировочных (интенсивных) нагрузок; реабилитация после физических и психологических травм;

– борьба с предстартовым волнением и обучение быстрому переходу в нужное функциональное состояние;

– коррекция личностных особенностей, повышение мотивации к достижению максимальных результатов [4].

Учеными из США было проведено исследование, в результате которого наблюдалось улучшение когнитивного и эмоционального саморегулирования и повышение производительности спортсменов-хоккеистов и художественных гимнасток. Целью применения модулей биологической обратной связи при подготовке спортсменок по художественной гимнастике было вхождение их в оптимальное психическое состояние, сводя к минимуму влияние любых внутренних или внешних отвлекающих факторов. В результате чего произошло значительное повышение производительности выполнения отдельных, наиболее сложных элементов программы.

Исследование, проводимое со спортсменами-хоккеистами, также доказало эффективность применения модулей биологической обратной связи в спортивной подготовке. Во время сессий спортсмены обучались регулировать свое эмоциональное состояние и уровень возбуждения за счет снижения частоты вдохов и выдохов до 6 вдохов в минуту. После прохождения обучения саморегуляции спортсмены смогли повысить точность своих бросков по воротам [5].

- Таким образом, основными преимуществами метода БОС являются:
- объективность (основу составляет регистрация биоэлектрических импульсов, генерируемых внутренними органами);
 - аналитичность (интерпретировать результаты помогают компьютерные аналитические программы, созданные по специальному алгоритму);
 - системность (одномоментное исследование всех органов и систем);
 - on-line визуализация (графическое наглядное представление результатов на экране монитора);
 - гарантированное обучение навыкам саморегуляции, релаксации и управляемого восстановления поражённых органов и систем;
 - длительный эффект, формирование устойчивых навыков самокоррекции психических, физиологических процессов.

Список цитированных источников

1. Говорушина Т.К. Педагогическое использование метода БОС: результаты, проблемы, перспективы / Т.К. Говорушина, – СПб.: Речь, 2006. – С.186.
2. Комплекс реабилитационный психофизиологический для тренинга с биологической обратной связью «РЕАКОР»: методические указания. – Таганрог: НПКФ «Медиком МТД».- 2007. – С. 162.
3. Заюнчковский О.С. Развивающие возможности биологической обратной связи в различной образовательной среде / Заюнчковский О.С. // Вестник университета (Государственный университет управления) – М.: ГУУ. – №30. – 2010. – С. 5-7.
4. Вартанова, Т.С. Очерк истории развития биологической обратной связи как метода медицинской реабилитации / Т.С. Вартанова, А.А. Сметанкин // Общие вопросы применения метода БОС. – СПб.: ЗАО «Биосвязь», 2008. – С. 3 – 19.
5. Perry, F.D. Biofeedback and Neurofeedback in Sports / F.D. Perry, L. Shaw, L. Zaichkowsky // Biofeedback. –2011. – Vol. 39, № 3. – P. 95–100.

APPLICATION UPDATING TECHNIQUES OF BIOLOGICAL FEEDBACK IN THE COURSE OF PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE

Dvorak Vitaliy Nikolaevich, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Gomel, Republic of Belarus, vitaliy.dvorak@mail.ru

Keywords: biological feedback, BOS-method, scheme of work, advantages, efficiency.

The method of biofeedback takes a special place in modern psychology, in fact becoming a revolutionary technology, and taking a firm place in the list of achievements of modern medicine. BOS is a non-pharmacological method of treatment with the use of special equipment for recording, amplifying and "returning back" to the patient and psychologist on the screen of a computer monitor or in the audio form of the current values of the patient's physiological parameters for monitoring and managing these indicators.

УДК 796.014.3: 212

В. Н. Дворак,

канд.пед. наук, доцент, Гомель,
Республика Беларусь, vitaliy.dvorak@mail.ru

ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ СПОРТСМЕНОВ СРЕДСТВАМИ БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

Ключевые слова: инновационные технологии, биологическая обратная связь, психологическая подготовка студентов-спортсменов, тревожность, саморегуляция, оптимизация спортивной деятельности.

В статье рассматриваются инновационные технологии психологической подготовки студентов-спортсменов. посредством использования модулей биологической обратной связи как одного из наиболее перспективных средств в арсенале практической деятельности спортивного психолога. Рассмотрен пример применения психологом программы коррекции неблагоприятного предстартового состояния – тревожности в основе которой лежит использование различных современных средств биологической обратной связи.

В связи с быстрым развитием компьютерных технологий очень эффективным методом в работе спортивного психолога является работа с использованием модулей, позволяющих получать биологическую обратную

связь (БОС). В основе методики лежит непосредственное взаимодействие спортсмена с чувствительным прибором, который информирует испытуемого о состоянии его биологических функций в данный момент времени. Атлету предоставляется возможность оперативно контролировать свое состояние (по удобным показателям) с помощью чувствительного прибора и сразу же корректировать свое состояние, отслеживая изменения благодаря монитору компьютера. Этот метод позволяет быстро найти приемы, дающие возможность, например, эффективно расслабиться, снизить психическое напряжение, переключить внимание и др. Навыки саморегуляции развиваются за счет тренировки и повышения лабильности регуляторных механизмов с помощью использования зрительных, слуховые, тактильных и других сигналов-стимулов на основе использования специальной аппаратуры, позволяющей регистрировать, усиливать и «возвращать обратно» физиологическую информацию. В процессе работы с приборами БОС происходит обучение компетенциям саморегуляции, так как специальные модули, подключенные к компьютеру делают доступной для человека такую информацию, которую в обычных условиях он воспринимать не может.

Наибольшее распространение биологическая обратная связь получила в связи с проблемами стресса, тревожности, перевозбуждения, перенапряжения и др. Методика биологической обратной связи позволяет быстро восстановить эмоциональное равновесие так как направлена на обучение спортсмена правильному дыханию. Необходимо медленно и глубоко дышать, поскольку плавное, ровное дыхание – ключ к управлению этим состоянием. Расслабление мышц, особенно плечевого пояса, спины и челюсти, препятствует стремлению тела напрягаться под воздействием стресса. Согревание кистей рук и стоп снижает активность нервной системы. Если человек успокаивается и расслабляется, то кисти и стопы станут теплее, что помогает улучшить кровообращение, а это способствует нормализации кровяного давления.

В настоящее время, благодаря развитию информационных технологий, методики БОС начинают получать свое широкое распространение и в спортивной деятельности. Так в одной из статей Ю.М. Босенко описано исследование эффективности развития навыков саморегуляции методом биологической обратной связи у спортсменов-стрелков. Автором было выявлено, что использование метода обучения релаксации посредством био-управления влияет на снижение компонентов эмоционального выгорания и тревожности [1].

В исследовании Ковалева А.В. с соавт. [2] на 20 спортсменах 16-18 лет описано проведение 5 БОС-тренингов, а также осуществлена оценка межполушарной асимметрии и уровня тревожности до и после проведенных сеансов БОС. Результаты исследования показали эффективность данного вида терапии, как по субъективным отчетам

самих спортсменов, так и по объективным показателям: перестройка биоэлектрической активности, снижение тревожности.

Сравнительный анализ современных средств психологического сопровождения студентов показал, что основными отличиями методики БОС от других является то, что она является немедикаментозной, не имеет противопоказаний и особых ограничений к применению, обеспечивает формирование компетенций саморегуляции спортсменами своего психического состояния, и, главное, обеспечивает объективную обратную связь, позволяющую осуществлять непрерывный контроль и самоконтроль над процессами развития стрессоустойчивости и снижения уровня тревожности у спортсменов. Методика БОС может использоваться как самостоятельно, так и служить прекрасным дополнением к другим средствам и методам психологической подготовки спортсменов.

С учетом того факта, что тревожность влияет на межличностное взаимодействие спортсменов, на само поведение и на итоговую результативность спортивной деятельности, психологам следует уделять особое внимание уделять спортсменам с высокой тревожностью, и, в особенности, в процессе их непосредственной подготовки к соревнованиям.

Для повышения эффективности соревновательной деятельности спортсменов, наиболее полной реализации их потенциальных возможностей необходима организация системы психологического сопровождения. В психологическом сопровождении большое внимание должно уделяться системе психологических воздействий, применяемых с целью формирования и совершенствования у спортсменов психических качеств и состояний, необходимых для наилучшей подготовки к соревнованиям и успешного выступления на них. Важное значение имеет обеспечение оптимального уровня тревожности, эффективное преодоление возникающих у спортсменов страхов и напряжения для достижения наивысшего результата в спорте.

При выборе и применении конкретных приемов психорегуляции большое значение имеет правильный учет индивидуальных особенностей того или иного спортсмена. Спортсмен, владеющий навыками саморегуляции, получает возможность избавиться от чрезмерного напряжения и тревожности, которые препятствуют эффективной деятельности в спорте, снижают работоспособность, ухудшают способность к расслаблению и ухудшают координацию движений [3].

Поэтому, целью коррекционной программы было: снижение уровня тревожности у спортсменов через развитие компетенций саморегуляции на основе использования приборов БОС.

Задачи: 1.Обучить спортсменов навыкам сосредоточения на дыхании, развивать умение произвольно контролировать дыхание;
2.Создать условия психологической поддержки участников;

3. Развивать благоприятные способы эмоционального поведения и реагирования;

4. Обучить приемам саморегуляции, развивать навыки самоконтроля над поведением;

5. Формировать компетенции снижения тревожности и эмоционального напряжения

При разработке программы, нами были модифицированы методики Воскресенской Е.В. и Марасанова Г.И. [4, 5].

С нарастанием эмоционального напряжения у человека резко падает адекватность восприятия действительности, высокая тревожность подавляет способность человека к поиску выхода из сложной ситуации, поэтому в коррекционной программе основными средствами стали модули биологической обратной связи (БОС), позволяющие развивать у спортсмена стрессоустойчивость, снижать тревожность, управлять своими эмоциями в любых ситуациях.

Данная программа представляет собой серию их групповых и индивидуальных занятий. Продолжительность программы - 3-6 месяцев (зависит от промежуточных диагностических результатов). Периодичность занятий: 1-2 раза в неделю. Продолжительность занятия: 1,5 – 2 часа. Количество занимающихся в группе: не более 10 человек.

Занятие №1. Цель: установление доверительных отношений в группе. Задачи: определить правила работы в тренинговой группе; установить контакт с группой; стимуляция групповой сплоченности; проведение диагностики состояния. Время: 1 час 30 минут.

Оборудование: модуль БОС «EmWave2».

Ход занятия:

Организационный момент для психолога: «Здравствуйте, я очень рада всех вас видеть. Нам предстоит серия занятий, на которых вы сможете обучиться навыкам саморегулирования своего состояния и поведения». Психолог объясняет принцип работы с устройством БОС, показывает это на практике.

Далее вместе с группой обсуждаются правила, которые будут действовать в рамках занятий. Объясняется необходимость ввода правил. Составляется список правил, который во время занятий будет находиться в доступном для обозрения месте.

1. Приветствие:

Участники поочередно называют любимый цвет и с каким настроением пришли, ожидания относительно предстоящей работы.

2. Разминка: «Имя – цифра, Имя – факт о себе».

Процедура проведения: Разминка идёт по кругу первый раз по часовой стрелке, второй раз – против. Каждый участник называет своё имя и цифру от 2 до 15. Затем имя и факты о себе, в количестве сказанной цифры.

3. Диагностика: «Мое состояние».

С помощью прибора БОС каждый участник может получить диагностику своей стрессоустойчивости, на сколько он устойчив и умеет управлять своим организмом, контролировать в тревожных и напряженных ситуациях.

4. Основная часть: «Интервью».

Предлагается каждому члену группы представиться. Каждый участник представляясь называет качества, которые способствуют или мешают эффективному взаимодействию с окружающими, что вызывает у него напряжение и тревогу, называют свое хобби, девиз жизни. Представление ведется по кругу. Участники имеют право задавать любые вопросы.

5. Рефлексия:

- Сложно ли было говорить о себе? Либо сложно слушать других?
- С каким настроением вы уходите?

6. Ритуал прощания: Участники встают в круг. По команде психолога «начали», участники подходят друг к другу, похлопывая двумя руками по плечам говорят – «До свидания!».

Занятие №2. Цель: создание в группе атмосферы безопасности. Задачи: предоставить возможность для самораскрытия членам группы; обучение самоконтролю. Время: 1 час 30 минут

Оборудование: кубик, модуль БОС «EmWave2».

Ход занятия:

1. Приветствие: Участникам предлагается образовать круг и разделить на три равные части: «европейцев», «японцев» и «африканцев». Потом каждый из участников идет по кругу и здоровается со всеми "своим способом": "европейцы" пожимают руку, "японцы" кланяются, "африканцы" трутся носами.

2. Разминка: «О себе».

Процедура проведения: По кругу передается кубик. Каждый участник продолжает фразу: «Вы еще не знаете, что я люблю (вариант – делать в свободное время) ...»; «У меня всегда вызывает волнение ...» (называется какой-то факт о себе, о котором мало кому известно).

3. Основная часть: «Самоконтроль».

С помощью прибора БОС каждый участник овладевает навыками правильного дыхания. Работа начинается с первого уровня. Визуализацию для занятия выбирает психолог, единую для всех участников. Испытуемому требуется расслабиться и уловить ритм дыхания, попытаться думать о чем-то приятном.

4. Рефлексия:

- В каких моментах вам было сложно?
- Какие ощущения вызвало упражнение с прибором?

5. Ритуал прощания: Участники по мере готовности называют позитивное ощущение, чувство, состояние, которое посетило их на данном занятии.

Занятие №3. Цель: обучение навыкам сосредоточения внимания на своем дыхании. Задачи: установление позитивного эмоционального состояния; раскрытие участников группы; усвоение навыков саморегулирования. Время: 1 час 30 минут

Оборудование: карандаши, соответствующие люшеровским цветам и нарисованные человечки, модуль БОС «EmWave2».

Ход занятия:

1. Приветствие: Участники садятся в круг и по очереди приветствуют друг друга, обязательно подчеркивая индивидуальность партнера, например: «Я рад тебя видеть, и хочу сказать, что ты выглядишь великолепно» или «Привет, ты, как всегда, энергичен и весел». Можно вспомнить ту индивидуальную черту человека, которую он сам выделил при первом знакомстве. Можно обращаться не только к конкретному человеку, но и ко всем сразу. Во время этой психологической разминки группа должна настроиться на доверительный стиль общения, продемонстрировать свое доброе отношение друг к другу.

2. Разминка: «Эмоциональное состояние».

Процедура проведения: Психолог начинает «Мы знаем, что каждый цвет несет в себе какое-то состояние, настроение, закройте глаза, почувствуйте свои цвета, какого цвета сейчас ваша голова, тело, руки, ноги, запомните эти цвета. Сейчас я раздам вам нарисованных человечков и набор карандашей, а вы раскрасите этого человечка, в соответствии с теми цветами, которые вы почувствовали в себе.

Возможны и другие варианты: Назовите цвет вашего настроения. Попробуйте им порисовать.

3. Основная часть: «Самоконтроль».

С помощью прибора БОС каждый участник овладевает навыками правильного дыхания. Работа начинается с того уровня, который был не усвоен на прошлом занятии. Визуализацию для занятия выбирает психолог, единую для всех участников, им требуется расслабиться и уловить ритм дыхания, попытаться думать о чем-то приятном.

4. Рефлексия:

– Что нового вы сегодня узнали о себе?

– Как вы себя чувствуете, какие состояния можете отметить у себя?

5. Ритуал прощания: В ходе прощания каждый участник должен сказать другому какой-либо комплимент.

Занятие №4. Цель – активизация самосознания. Задачи: развить чувство коллективизма; сформировать интерес членов группы друг к другу; сформировать уважительное отношение к окружающим; усвоение навыков саморегулирования. Время: 1 час 30 минут

Оборудование: карточки с написанными приветствиями на разных языках, мячик, модуль БОС «EmWave2».

Ход занятия:

1. Приветствие: Необходимо приготовить для каждого участника карточку, где написано слово «здравствуйте» на разных языках. Участники разбирают карточки, прогуливаются по комнате и при этом здороваются с каждым встречным: сначала приветствуют его, затем называют собственное имя.

2. Разминка: «Осознание».

Мир сознания каждого человека можно условно разделить на три зоны – внешний мир (то, что нас окружает), внутренний мир вашего тела (ваши физические ощущения – биение сердца, потение рук, дрожание коленей, покраснение или побледнение кожи) и мир ваших мыслей, чувств, фантазий. Важно уметь различать свои мысли и свои чувства, возникающие в определенный момент времени. Мы сейчас будем бросать друг другу мячик и говорить о том, что мы думаем и что чувствуем в данный момент времени.

3. Основная часть: «Самоконтроль».

С помощью прибора БОС каждый участник овладевает навыками правильного дыхания. Работа начинается с того уровня, который был не усвоен на прошлом занятии. Визуализацию для занятия, например, что-то волнующее, выбирает психолог, единую для всех участников. Испытуемому требуется расслабиться и уловить ритм дыхания, попытаться думать о чем-то приятном.

4. Рефлексия:

– в чем были основные трудности?

– тяжело ли вам говорить о своих чувствах?

5. Ритуал прощания: Участникам предлагается сказать соседу справа что-нибудь приятное и попрощаться до следующей встречи.

Занятие №5. Цель: развитие способности к самоанализу и формирование позитивного самовосприятия. Задачи: снижение тревожности, связанной с самооценкой; снять напряжение участников; усвоение навыков саморегулирования. Время: 1 час 30 минут

Оборудование: модуль БОС «EmWave2».

Ход занятия:

1. Приветствие: Участники хаотично передвигаются по комнате, пожимают друг другу руки и произносят фразу «Я очень рад тебя видеть». Каждый участник должен поприветствовать всех.

2. Разминка: «Комплименты».

Часть №1. Участники разбиваются на пары и по очереди в течение минуты говорят комплименты друг другу. Тот, кому адресуется комплимент, должен отвечать: «Да, я такой», «Да, я это умею», «Да, я это знаю».

Часть №2. Каждый участник говорит о своих лучших качествах, умениях, способностях. Группа хором заключает: «Молодец!»

Например: Я хороший футболист – Молодец! Я оптимист – Молодец! Я внимательный кинозритель – Молодец!

3. Основная часть: «Саморегулирование».

С помощью прибора БОС каждый участник овладевает навыками правильного дыхания. Работа начинается с того уровня, который был не усвоен на прошлом занятии. Визуализацию и аудио звуки для занятия, например, заставляющие волноваться, выбирает психолог, единую для всех участников. Испытуемому требуется расслабиться и уловить ритм дыхания, попытаться адаптироваться и думать о чем-то приятном.

4. Рефлексия:

– какие общие впечатления от занятия?

– что понравилось больше – говорить комплименты или слушать?

5. Ритуал прощания: Участники встают в круг, кладут при этом свои руки на плечи соседа справа и слева. По счёту психолога «один, два, три» раскачиваясь в разные стороны, говорят все дружно «До свидания!».

Занятие №6. Цель: развить навыки эффективного общения и контроля за поведением в различных жизненных ситуациях. Задачи: проработать различные ситуации, возникающие в процессе общения; развивать умение быстро адаптироваться к новой ситуации; развивать эмпатию и рефлексивность; усвоение навыков саморегулирования. Время: 1 час 30 минут

Оборудование: модуль БОС «EmWave2».

Ход занятия:

1. Приветствие: Психолог говорит участникам: «сейчас каждый по очереди будет вставать в центр, поворачиваться лицом к группе и здороваться со всеми».

2. Разминка: «Карусель».

Процедура проведения: В упражнении осуществляется серия встреч, причем каждый раз с новым человеком. Задание: легко войти в контакт, поддержать разговор и проститься.

Члены группы встают по принципу "карусели", т. е. лицом друг к другу и образуют два круга: внутренний неподвижный и внешний подвижный.

3. Основная часть: «Саморегулирование».

С помощью прибора БОС каждый участник овладевает навыками правильного дыхания. Работа начинается с того уровня, который был не усвоен на прошлом занятии. Визуализацию для занятия, выбирает психолог, единую для всех участников. Испытуемому требуется расслабиться и уловить ритм дыхания, попытаться адаптироваться и представить ситуацию, вызывающую тревогу. На этом занятии участник может слушать свою музыку, которая его успокаивает.

4. Рефлексия:

– Легко ли вам было быстро вступать в контакт?

– Легко ли было подбирать подходящие фразы для общения?

5. Ритуал прощания: Участники встают в круг, берутся за руки. Вытянув их вперёд, говорят все вместе - «До новых встреч!».

Занятие №7. Цель: обучение навыкам эффективного взаимодействия и контроля за своим поведением. Задачи: формирование доверительного стиля общения в процессе налаживания контактов; создание позитивных эмоциональных установок на доверительное общение; формирование навыков самоконтроля. Время: 2 часа

Оборудование: листочки, простой карандаш, модуль БОС «EmWave2».

Ход занятия:

1. Приветствие: Участники становятся в круг и по очереди приветствуют друг друга, пожав руку и подчеркивая индивидуальность партнера, например: "Я рад тебя видеть, и хочу сказать, что ты выглядишь великолепно" или "Привет, ты как всегда энергичен и весел". Можно сказать, то что вы цените в этом человеке.

2. Разминка: «Список проблем».

Каждый на листочке пишет свою проблему без указания имени. Листочки складываются в центр круга. Затем ведущий по очереди вытаскивает листочки и зачитывает проблемы. Любой желающий высказывается об этой проблеме по следующему плану:

«Я думаю, что при этом у тебя возникли следующие чувства...»

«Я бы решил эту проблему так: ...»

3. Основная часть: «Саморегулирование».

С помощью прибора БОС каждый участник овладевает навыками правильного дыхания. Работа начинается с того уровня, который был не усвоен на прошлом занятии. Визуализацию для занятия, выбирает психолог, единую для всех участников. Испытуемому требуется расслабиться и уловить ритм дыхания, попытаться адаптироваться и представить ситуацию, вызывающую тревогу. На этом занятии участник может слушать свою музыку, которая вызывает у него волнующее состояние.

4. Рефлексия:

– Возникло ли при выполнении упражнения волнение? Удалось ли с ним справиться?

– Услышали ли вы ответ на свою записку?

5. Ритуал прощания: Участники уходят по очереди. Уходящий должен обойти всех, включая ведущего, пожать руку каждому и посмотреть в глаза. Пусть он сделает это молча, но со значением, когда со всеми попрощался, обращаясь ко всем сказать: «До свидания!»

Занятие №8. Цель: развитие коммуникативных навыков положительного утверждения личности. Задачи: формирование потребности в самоуважении; совершенствование навыков эмпатии и рефлексии; снижение тревожности, связанной с межличностным общением; формирование навыков самоконтроля своего состояния. Время: 1 час 30 минут

Оборудование: листы, простой карандаш, модуль БОС «EmWave2».

Ход занятия:

1. Приветствие: Участники сидят в кругу. Каждый начинает с приветствия и говорит: «Здравствуйте! У меня сегодня хорошее (плохое) настроение, я рад (но я рад) всех вас сегодня здесь видеть». И так по кругу, так же каждый может добавить что-то от себя.

2. Разминка: «Недовольство собой».

Разделите бумагу на две половинки. Слева, в колонку «Недовольство собой», запишите все, чем вы недовольны в себе сейчас, сегодня (5 мин.). После этого в правой колонке «Контраргументы» приведите контраргумент, то есть то, что можно противопоставить – чем довольны вы и окружающие вас люди уже сейчас.

Затем участники объединяются в мини-группы по 3-4 человека и обсуждают записи.

3. Основная часть: «Саморегуляция».

С помощью прибора БОС каждый участник овладевает навыками правильного дыхания. Работа начинается с того уровня, который был не усвоен на прошлом занятии. Визуализацию выбирает психолог. Испытуемому требуется расслабиться и уловить ритм дыхания, попытаться представить себе какую-либо неприятную ситуацию. На этом занятии участник может слушать свою музыку, которая ему наиболее приятна.

4. Рефлексия:

– Что препятствовало выполнить задание?

– Какие чувства возникли в процессе работы?

5. Ритуал прощания: Участники становятся в круг и берутся за руки, дарят друг другу улыбки и говорят: «До скорой встречи».

Занятие №9. Цель – развитие компетенция снятия напряжения. Задачи: закрепление навыков, полученных участниками в ходе предыдущих занятий; повышение коммуникативных умений; раскрепощение и снятие напряжения; овладение навыками самоконтроля своего состояния. Время: 1 час 30 минут

Оборудование: специально подобранная музыка, модуль БОС «EmWave2».

Ход занятия:

1. Приветствие: Участники передвигаются по комнате и приветствуют друг друга каким-то мягким касанием произнося «Привет» и называя имя участника.

2. Разминка: «Дождик».

Все становятся в тесный круг, друг за другом. Можно включить музыку для фона. «Представьте, что вы оказались в джунглях. Погода сначала была великолепная, светило солнце, было жарко и душно. Но вот подул легкий ветерок. Прикоснитесь к спине стоящего впереди человека и совершайте легкие движения руками. Ветер усиливается (давление на спину увеличивается). Начался ураган (сильные движения). Затем пошел

мелкий дождик. А вот начался ливень (движения пальцами ладони вверх-вниз). Пошел град (сильные постукивающие движения всеми пальцами).

Снова пошел ливень, застучал мелкий дождь, пронесся ураган, подул сильный ветер, затем он стал слабым, и все в природе успокоилось. Опять выглянуло солнце».

3. Основная часть: «Самоконтроль состояния».

С помощью прибора БОС каждый участник овладевает навыками правильного дыхания. Работа начинается с того уровня, который был не усвоен на прошлом занятии. Визуализацию выбирает психолог, это может быть что-то волнующее. Испытуемому требуется расслабиться и уловить ритм дыхания, попытаться представить себе какую-либо приятную ситуацию. На этом занятии участник может слушать свою музыку, которая его взбадривает.

4. Рефлексия:

– Какие ощущения вас посетили?

– С какими эмоциями вы покидаете занятие?

5. Ритуал прощания: Участники ходят по комнате, пожимают друг другу руки и говорят «спасибо».

Занятие №10. Цель: развитие компетенций саморегуляции. Задачи: повышение коммуникативных навыков и эмпатичных умений; преодоление негативных переживаний; снятие напряжения; повышение эмоционального состояния; закрепление навыков самоконтроля своего состояния; диагностика состояния. Время: 2 часа

Оборудование: фотоаппарат, картон, ножницы, устройство БОС, гуашь, кисти и бумага, опросники.

Ход занятия:

1. Приветствие: Ведущий предлагает поздороваться друг с другом нетрадиционным методом – плечами, стопами ног, тыльной стороной ладони.

2. Разминка: «Избавление».

Процедура проведения: Участникам предлагается нарисовать свой страх, тревогу или то, что их приводит в состояние напряжения, затем дать ему имя. Участники по очереди рассказывают о своих рисунках. Идёт обсуждение. После чего участникам предлагается несколько вариантов на выбор избавления от своего «страха»: уничтожить рисунок (страх); превратить страшное в смешное, дорисовав рисунок; украсить его, чтобы оно стало добрым.

3. Основная часть: «Самоконтроль состояния».

С помощью прибора БОС каждый участник овладевает навыками правильного дыхания. Работа начинается с того уровня, который был не усвоен на прошлом занятии. Визуализацию выбирает сам испытуемый. Ему требуется расслабиться и уловить ритм дыхания, попытаться думать о чем-то приятном. На этом занятии психолог ставит сам музыку, например, тяжелый рок.

4. Заключение: «Фотография на память».

Процедура проведения: Психолог предлагает, сделать общую фотографию на память. Тот, кто играет роль фотографа, расставляет участников группы близко друг к другу, просит их принять определенные позы, сделать нужное выражение лица. Далее «фотограф» объясняет, почему он расположил участников именно в таком порядке и в таких позах, рассказывает историю этой фотографии. После этого он занимает заранее подготовленное для себя место среди других участников. Фотография на память готова!

После того как все нашли свое место на фотографии, ведущий просит участников оглядеться и запечатлеть в своей памяти этот образ. Для фото можно использовать по желанию какие-нибудь картонные атрибуты.

5. Диагностика: Опросник САН (самочувствие, активность, настроение); методики субъективной оценки ситуационной и личностной тревожности Ч.Д.Спилбергера и Ю.Л.Ханина; шкалы измерения уровня тревожности» Дж. Тейлора, адаптация В.Г. Норакидзе

6. Рефлексия. Какими чувствами вы бы хотели сейчас поделиться с окружающими? Давайте подведем итоги проделанной нами работы: Чему вы научились в процессе наших занятий? Что нового вы узнали о себе? Будете ли вы применять полученный опыт в жизни?

Получение обратной связи: Что больше всего понравилось на занятиях? Есть ли предложения и пожелания?

7. Ритуал прощания: Участники встают в круг, берутся за руки и говорят все вместе – «Жаль расставаться. Мне приятно было работать с вами. Всего хорошего. До свидания».

С целью повышения мотивации спортсменов к БОС-тренингам и закрепления навыков релаксации, после окончания основного курса рекомендуется проводить также групповые «поддерживающие» занятия с использованием устройства БОС, с частотой 2–3 раза в год, каждый раз напоминая клиентам о необходимости самостоятельных тренировок. Результатом прохождения БОС-терапии станет улучшение их общего функционального состояния, повышение уровня стрессоустойчивости и саморегуляции, снятие усталости, снижение тревожности и напряженности, улучшение самоощущения.

Список использованных источников

1. Босенко, Ю.М. Развитие навыков саморегуляции у высококвалифицированных стрелков / Ю.М. Босенко // Спортивный психолог. – 2014. – № 5. – С. 42-47.

2. Ковалева, А.В. Эффективность ЭЭГ-БОС-тренинга у спортсменов, воспитанников училища олимпийского резерва / Ковалева А.В. [и др.] // Спортивный психолог. – 2013. – № 1 (28). – С. 42-47.

3. Сметанкин, А.А. Общие вопросы применения метода БОС / А.А. Сметанкин. – СПб: Биосвязь, 2008. – 100 с.

4. Воскресенская, Е.В. Психология страха и тревоги в спортивной деятельности (теория и практика): методические рекомендации / Е.В. Воскресенская, Е.В. Мельник, Н.В. Кухтова. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 53 с.

5. Марасанов, Г.И. Социально-психологический тренинг / Г.И. Марасанов. – М.: Совершенство, 1998 – 186 с.

PROGRAM OF CORRECTION OF LEVEL OF UNEASINESS OF ATHLETES MEANS OF BIOLOGICAL FEEDBACK

Dvorak Vitaliy Nikolaevich, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Gomel, Republic of Belarus, vitaliy.dvorak@mail.ru

Keywords: innovative technologies, biological feedback, psychological training of students athletes, uneasiness, self-control, optimization of sports activity.

In article innovative technologies of psychological training of students athletes are considered. by means of use of modules of biological feedback as one of the most perspective means in an arsenal of practical activities of the sports psychologist. An example of application by the psychologist of the program of correction of an adverse prestarting state is reviewed – uneasiness the cornerstone of which use of various modern means of biological feedback is.

УДК 159.972

А. В. Штигльмайер,

магистрант факультета психологии и педагогики, учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», Гомель, Республика Беларусь, kalmykova.79@mail.ru

КОМОРБИДНОСТЬ СОМАТИЗИРОВАННЫХ РАССТРОЙСТВ С ДРУГИМИ ПСИХОПАТОЛОГИЧЕСКИМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Ключевые слова: коморбидность, психосоматическое расстройство, соматизированное расстройство, депрессия, тревожное расстройство, расстройство личности.

В статье показана связь между сложностью диагностики, течением болезни, лечением психосоматических заболеваний и коморбидностью с другими психическими расстройствами. Указывается, что психосоматические расстройства часто имеют коморбидность с другими психологическими проблемами и должны учитываться во время диагностики и лечения. Кроме этого, автор отмечает, что часто встречающиеся сопутствующие психические расстройства являются либо пусковым, либо поддерживающим механизмом, влияющим на течение психосоматического расстройства, либо делающим терапию нестабильной и трудоемкой.

Зависимость физического здоровья и болезни человека от его психики, в частности от эмоциональных состояний и свойств личности, исследовалась в работах российских клиницистов (М. Я. Мудрова, Г. А. Захарьина, С. П. Боткина). Они указывали на неправильность понимания соматической болезни как процесса, обусловленного только биологическими факторами, и считали, что на возникновение и преодоление соматических расстройств организма человека большое влияние оказывает личность больного, в частности, его эмоциональное состояние [1].

По данным разных авторов число психосоматических расстройств, среди взрослого и детского населения достигает 38–60 % [2-4]. Почти у 70% соматических больных обнаруживают признаки психических нарушений разного регистра и степени тяжести. Более того, некоторые психосоматические расстройства, как например, сердечно-сосудистые, приобрели характер пандемии практически во всех промышленно развитых странах. Подсчитано, что 22% лиц с жалобами психосоматического характера забирают до 50% рабочего времени врачей. Неэффективность многолетнего лечения этих пациентов, покидающих поликлинику или стационар только для того, чтобы, «выйдя из них через одну дверь, тут же войти в другую», наносит большой моральный ущерб не только отдельным врачам и медицинским учреждениям, но и всей системе здравоохранения, дискредитируя в глазах больного, его семьи, друзей и сотрудников всю медицинскую науку и практику [5, 6].

В последнее время все больше привлекает внимание коморбидность психосоматических расстройств с другими заболеваниями (психического и телесного характера). Коморбидность в достаточной степени осложняет диагностику и терапию, т.к. многие психические патологии развиваются на фоне соматических заболеваний и наоборот. Нельзя забывать, что обратившийся за помощью пациент, как правило, имеет большую историю болезни. В таком случае необходим комплексный подход и выявление иерархии возникновения заболеваний.

Коморбидность – это сочетание двух или нескольких самостоятельных заболеваний или синдромов у одного и того же пациента, при этом ни один из них не является осложнением другого. Как правило, начало соматоформных расстройств начинается в юности (молодости). Эти расстройства имеют риск приобретения хронического характера. G. Hanel в своих исследованиях выявил, что из 1751 пациентов 51,6% соматоформное расстройство имеет длительность более 2-х лет, при наличии коморбидной депрессии и тревожно-фобических расстройств 78,4% [7]. Из различных исследований видно, что параллельно соматоформным расстройствам имеются различного рода другие психические заболевания. F. Jacobi и его коллеги в своих исследованиях (n = 4181) установили, что в течение одного года у пациентов с соматоформными заболеваниями в 21,2% было выявлено одно коморбидное психическое расстройство, в 14,7% два коморбидных психических расстройств, в 18,3% три коморбидных психических расстройства [8]. Так же было установлено, что у 26% больных с соматоформным расстройством имеется также депрессия и/или тревожно-фобическое расстройство [9].

Данные научной литературы свидетельствуют о высокой распространённости депрессии у пациентов с соматическими заболеваниями. Подчёркивается, что условием, способствующим формированию депрессии, служит не столько сам факт наличия соматической патологии, сколько её тяжесть и длительность. Именно поэтому депрессии достоверно чаще диагностируются в соматическом стационаре, чем в амбулаторных условиях [10]. В исследованиях P. Finka проведенных в стационаре с пациентами, имеющими многолетнее соматоформное расстройство было выявлено 54% коморбидное тревожное расстройство и 30% депрессия [11] и в 48% случаев имеется коморбидное расстройство личности. Данные цифры в различных исследованиях в зависимости от вида и способа исследования варьируют, вплоть до 70% наличия коморбидного психического расстройства.

В исследованиях, проведенных в Америке показано, что у 23,4% пациентов с соматизированным расстройством, было выявлено одно коморбидное расстройство личности, у 37,2% два и более, где 26,7% является тревожное (уклоняющееся) расстройство личности. Частым коморбидным расстройством личности являются гистрионное (24%), параноидное (15,7%), тревожно (уклоняющееся) (12,8%), Borderline (7,1%), диссоциальное (4,2%) [12].

В двухлетних исследованиях с пациентами с соматоформными расстройствами W. Rief обратил внимание на плохие прогнозы лечения соматоформного расстройства при наличии коморбидного психиатрического расстройства [13]. Стоит также заметить, что в некоторых случаях течение психосоматического заболевания (а также диагностика и лечение)

осложняется возникновением алкогольной, наркотической зависимостью, зависимостью от медицинских препаратов [14].

Наиболее частыми коморбидными расстройствами психологического спектра при психосоматических заболеваниях являются: депрессия в 30% - 86%, тревожные расстройства 43% - 54%, психотические расстройства в 20% случаев [11, 13, 15]. Однако, в силу сложной диагностики и дифференциации существуют предположения, что распространенность данной коморбидности может быть даже выше [16]. В некоторых источниках указывается также алкогольная зависимость и обсессивно-компульсивное расстройство [17]. На сегодняшний день вполне очевидно, что диагностические признаки психосоматических заболеваний, депрессии, диссоциативного и тревожного расстройства перекрываются, что усложняют диагностику особенно в начале истории болезни [18-20]. Оказывается очень трудным выявить депрессивное либо тревожное расстройство при наличии соматоформного заболевания, особую сложность составляет дифференциация депрессии и соматоформного расстройства.

Некоторые авторы указывает на то, что даже само понимание коморбидности не облегчает задачу терапевта, т.к. речь идет о слиянии нескольких самостоятельных заболеваний. Более точным было бы понимание коморбидности как деминсиональной модели, где пациент имеет индивидуальную и изменчивую в течении болезни на трех уровнях (соматоформном, депрессивном, тревожном) выраженность симптомов, и где следующий уровень является объясняющей моделью [21 с. 313]. Таким образом, при описании коморбидности соматоформного тревожного депрессивного заболевания необходимо учитывать дополнительные нюансы. Так, например, диагностические физические критерии как для тревоги, так и депрессии (усталость, снижение либидо, тошнота и т.д.), так же является симптомами соматоформного расстройства. Такие факты могут привести к искажению результатов, т.к. один и тот же пациент проявляет симптомы, относящихся к двум заболеваниям, в то время как имеется в наличии только одно из них [22].

Также коморбидность объясняется тем, что все сопутствующие физические симптомы вызывают депрессию и тревогу. Однако в тоже время коморбидность при соматоформных заболеваниях выше, чем при физических заболеваниях со схожей симптоматикой, что в свою очередь не в достаточной мере объясняет повышенную тревожность и депрессию при возникновении физических симптомов.

В тоже время можно аргументировать это тем, что тревога и депрессия повышают внимание к физическим недугам, возникает предрасположенность к катастрофизации, которая, в свою очередь, является важным пусковым элементом возникновения соматоформных расстройств. Однако имеется большое количество психосоматических пациентов без сопутствующей депрессии и тревоги, что указывает на то,

что соматоформные проблемы не являются результатом депрессии или тревоги. Из этого видно, насколько эти три заболевания друг с другом связаны и в тоже время независимы друг от друга. Такое понимание имеет большое значение при интерпретации коморбидности соматоформного расстройства.

Чем тяжелее соматоформное заболевание - тем больше соматоформных симптомов и тем выше коморбидность. Так, пациенты с соматизированным расстройством имеют в 83,3% случаев минимум еще одно психическое расстройство [23]. Rief und Hiller (1999) при исследовании более 400 стационарных пациентов с соматоформным расстройством, выявили: у пациентов с соматизированным расстройством 44-79 % так же большое депрессивное расстройство. Тревожное расстройство сопутствовало даже в 86% случаев.

Исследование коморбидности при соматоформных расстройствах тесно связано с развитием диагностической классификационной системы в последние 20 лет. Поэтому четкое разграничение особенностей картины болезни в соответствии с классификациями со времен DSM-III, позволяет иметь системный взгляд на общность и различие в возникновении, клинической картине, терапии и течении болезни. Такой подход дает возможность сразу обратить внимание на более важные симптомы и дифференцировать их от менее важных. Именно поэтому в последние годы соматоформные расстройства, в том числе и коморбидность, активно исследуются. Главным образом исследовался масштаб коморбидности при соматоформных расстройствах и в отдельных формах соматоформных расстройств. Но до сих пор мало исследовано влияние коморбидности на терапию и течение болезни.

Важно заметить, что в связи с психосоматическим заболеванием страдает не только сам больной, но и его близкое окружение. Вовремя не продиагностированное расстройство и не предпринятые лечебные мероприятия могут повлечь за собой самые негативные последствия. Усложняющие коморбидные расстройства могут повлечь за собой то, что пациент в течение нескольких лет может потерять работу, семью, свой прежний образ жизни. В случае соматической патологии и развитии на её фоне нозогенных психогенных реакций собственно соматотропная терапия и психотерапия (психофармакотерапия) взаимно дополняют друг друга. Наконец, развернутые психосоматические заболевания требуют, прежде всего, соматотропного лечения, однако психотерапия и, в отдельных случаях, психофармакотерапия, также актуальны с целью полноценной реабилитации больных, а также в аспекте первичной и вторичной профилактики. Соматогенные психические нарушения и коморбидность соматической и психической патологии требует совместных усилий психиатров и врачей интернистов, а терапевтическая тактика зависит от того, какая патология на данном этапе является наиболее значимой [24].

Полученные данные при изучении коморбидности у психосоматических пациентов могут помочь при диагностике, лечении, а также понимании психосоматического пациента и течения его болезни. Они показывают, на что необходимо обратить внимание психотерапевту и медицинскому работнику в работе с пациентом, страдающим психосоматическим заболеванием.

На основании проведенного анализа проблемы можно говорить о том, что во время диагностики и лечения психосоматических расстройств, необходимо учитывать коморбидность с другими психическими расстройствами; кроме того, можно утверждать, что зачастую психосоматическим расстройствам сопутствуют депрессия или тревога, которые являются либо пусковым, либо поддерживающим механизмом, влияющим на течение психосоматического расстройства, либо делающим терапию нестабильной и трудоемкой.

Список цитированных источников

1. Мещеряков, Б., Психология. Полный энциклопедический справочник / Б. Мещеряков, В. Зинченко; под ред. Б. Мещерякова — СПб.: прайм–Еврознак, 2007. — 896 с.
2. Аммон, Г. Психосоматическая терапия / Г. Аммон. — СПб.: Речь, 2000. — 239 с.
3. Антропов, Ю.Ф. Соматизация психических расстройств в детском возрасте / Ю.Ф. Антропов, С.В. Бельмер. — М.: Медпрактика, 2005. — 443 с.
4. Семке, В.Я. Психогении современного общества / В.Я. Семке. — Томск: Издательство Томского университета, 2003. — 408 с.
5. Дмитриев, А.Н. Психосоматические расстройства в практике врача-терапевта / А.Н. Дмитриев // Академический журнал Западной Сибири. — Тюмень, 2013. — Том 9, — № 5 (48). — С. 76 — 81.
6. Тополянский, В.Д. Психосоматические расстройства / В.Д. Тополянский, М.В. Струковская. — М.: Медицина, 1986. — 384 с.
7. Hanel, G. Depression, anxiety and somatoform disorders: Vague oder distinct categories in primary care. Result from a large cross-sectional study / G. Hanel, P. Henningsen, W. Herzog // Journal of Psychosomatic Research — 2009. — Vol. 67. — № 3. — P. 189 — 197.
8. Jacobi, F. Prevalence co-morbidity and correlates of mental disorders in the general population: results from the German Health Interview and Examination Survey (GHS) / F. Jacobi, H. Wittchen, C. Hölting [et. Al.] // Psychological Medicine. — 2004, — Vol.34. — № 4. — P. 597 — 611.
9. De Waal, M. W. Somatoform disorders in general practice: Prevalence, functional impairment and comorbidity with anxiety and depressive disorders / M. W. DE Waal, I.A. Arnold, J.A.H. Eekhof // The british Journal of Psychiatry. — 2004. — Vol. 184. — № 6. — P. 470 — 476.

10. Фусу, М.Н. Психосоматические расстройства: теории и концепции / М.Н. Фусу // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2012. – № 4. – С. 43 – 55.
11. Fink, P. Psychiatric illness in patients with persistent somatization / P. Fink // *The british Journal of Psychiatry*. – 1995. – Vol. 166. – № 1. – P. 93–99.
12. Garcia-Campayo, J. Personality disorders in somatization disorder patients: A controlled study in Spain / J. Garcia-Campayo, M. Alda, N. Sobradie, et. Al // *Journal of Psychosomatic Research*. – 2007. – Vol. 62. – № 6. – P. 675 – 680.
13. Rief, W. A Two-Year Follow-Up Study of Patients with somatoform Disorders / W. Rief, W. Hiller, E. Geissner // *Psychosomatics*. – 1995. – Vol. 36. – № 4. – P. 376-386.
14. Сторожакова, Г.И. Расстройства психосоматического спектра: патогенез, диагностика, лечение: руководство для врачей / под ред. Г. И. Сторожакова, В.К. Шамрея. – СПб.: СпецЛит, 2014. – 303 с.
15. Smith, G.R. The epidemiology and treatment of depression when it coexists with somatoform disorders, somatization or pain// *Gen. Hosp. Psychiatry*. —1992. —Vol.14 (4). — P.265 – 272.
16. Mergl, R. Depressive, anxiety, and somatoform disorders in primary care: prevalence and recognition / Mergl R., Seidscheck I., Allgaier A.K., Möller H.J., Hegerl U., Henkel V. // *Depress. Anxiety*. — 2007. — Vol.24 (3). — P.185 – 195.
17. Margraf, J. Somatoforme Störungen: Ätiologie, Diagnose und Therapie Taschenbuch / J. Margraf. – Berlin: Springer-Verlag, 1998. – 240 S.
18. Вертоградова, О.П. Тревожно-фобические расстройства и депрессия // Тревога и обсессии /Под ред. А.Б.Смулевич. —М., 1998. — С.113 – 131.
19. Kirmayer, L.J. Concepts of Somatization: Reserch and Clinical Perspectives / Kirmayer L.J., Robbins J.M. *Current*. – Washington: American Psychiatryc Press Inc, 1993. — P.107 – 141.
20. Oxman T.E., Harrigan J., Kues J. Diagnostic patterns of family physicians for somatoform, depressive, and anxiety disorder // *J. of Family Practice*. — 1983. — Vol.17 (3). — P.439 – 446.
21. Rudolf, G. Psychodynamische Psychotherapien. Lehrbuch der tiefenpsychologisch fundierten Psychotherapieverfahren. / G. Rudolf, P. Henningsen. – 3 Auflg. – Berlin: Springer, 2006. – 443 s.
22. Henningsen, P. Medically Unexplained Physical Symptoms, Anxiety, and Depression: A Meta-Analytic Review // P. Henningsen, T. Zimmermann, H. Sattel // *Psychological Medicine*. – 2003, – Vol.65. – P. 528 – 533.
23. Fink, P. Somatization in Primary care- Prevalence, health care utilization, and general practitioner recognition / P. Fink, L. Sørensen, M. Engberg, M. Holm, P. Munk-Jorgensen // *Psychisomatics*. — 1999. —

Vol.40. — P.330 – 338.

24. Собенников, В.С. Соматизация и психосоматические расстройства / В.С. Собенников, Ф.И. Белялов. Иркутск: РИО ИГИУВа, 2010. – 230 с.

COMORBIDITY OF SOMATIZED DISORDERS WITH OTHER PSYCHOPATHOLOGICAL FEATURES

Stieglmeyer Anna Viktorovna, Master of Psychology and Pedagogy Faculty, Educational Establishment "Gomel State University named after Francis Skaryna", Gomel, Republic of Belarus, kalmykova.79@mail.ru

Keywords: comorbidity, psychosomatic disorder, somatization disorder, depression, anxiety disorder, personality disorder.

The article shows the relationship between the complexity of diagnosis, course of the disease, treatment of psychosomatic diseases and comorbidity with other mental disorders. The author, relying on the data obtained in the study of understanding and the emergence of psychosomatic disorders, that psychosomatic disorders often have a comorbidity with other psychological problems and should be taken into account during diagnosis and treatment. In addition, the author points out the more frequent accompanying psychiatric disorders, which are either a starting or supporting mechanism affecting the course of a psychosomatic disorder, or making the therapy unstable and time consuming.

СОДЕРЖАНИЕ

<u>Вступительное слово В.А. Бейзера</u>	3
<u>Азьявчикова Н.И. Киберкоммуникативная зависимость как специфический вид интернет-зависимости у подростков</u>	4
<u>Булышко Н.А. Особенности самоэффективности личности спортсмена</u>	11
<u>Булышко Н.А. Социально-психологические условия развития самоэффективности личности спортсмена</u>	21
<u>Вальченко С.А. Сущностно-содержательные аспекты национального самосознания личности</u>	30
<u>Горленко В.П. Корпоративная культура в контексте высшего профессионального образования</u>	37
<u>Гормаш Е.В. Склонность к рискованному поведению у подростков из сельской местности и города</u>	44
<u>Дудаль Н.Н. Особенности переживания кризиса профессиональной переподготовки личности</u>	51
<u>Дудаль Н.Н., Бовтунова Н. А. Структура семейных ценностей супругов</u>	57
<u>Ермакова Л.Д. Социально-педагогические условия развития творческого потенциала личности обучающегося в учреждении образования</u>	64
<u>Зайцева И.Т. Самостоятельная работа как средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов</u>	70
<u>Зайцева И.Т. Факторы и причины трудновоспитуемости детей младшего школьного возраста</u>	77
<u>Зенько Н.Н. Развитие креативности студентов при изучении дисциплины «Теория и методика тренинга»</u>	86
<u>Кадол Ф.В. Превенция агрессии обучающихся в условиях развития чувства чести и личного достоинства</u>	93
<u>Колтышева Н.И., Курило О.Н. Психологические особенности нравственной устойчивости подростков, занимающихся музыкой</u> ...	99
<u>Кошман Е.Е. Социальные и психолого-педагогические аспекты обеспечения интересов участников образовательного процесса в школе</u>	106
<u>Кошман М.Г. Педагогические и юридические основы применения дисциплинарных процедур в школе</u>	113
<u>Кошман М.Г. Социально-педагогическая ответственность учителей и администрации в современной школе</u>	121
<u>Крутолевич А.Н. Значение общей самоэффективности работников экстремальных служб в восприятии общего и профессионального стресса</u>	127

<u>Крутолевич А.Н. Особенности воспринимаемого стресса во взаимосвязи со вторичной психической травматизацией работников экстремальных служб.....</u>	134
<u>Лупекина Е.А. Жестокое обращение с детьми в семье: оценка ситуации и пути психологической профилактики.....</u>	141
<u>Лупекина Е.А. Оценка уровня присвоения социальных норм просоциального поведения у студентов-психологов.....</u>	147
<u>Лытко А.А. Психолого-педагогический диагноз в формате культурно-исторической концепции.....</u>	153
<u>Медведева О.М. Волонтерская деятельность как способ развития эмоционального интеллекта.....</u>	159
<u>Мельникова О.Н. Мотивы обучения студентов-психологов.....</u>	166
<u>Мельникова О.Н., Молчанова А.А. Самоотношение спортсменов как условие выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации.....</u>	172
<u>Певнева А.Н. Психологическое сопровождение матери ребенка с церебральным параличом в процессе инклюзивного образования...</u>	176
<u>Певнева А.Н. Результат осмысления матерями ситуации воспитания детей с церебральным параличом.....</u>	182
<u>Приходько Е.В. Гендерные особенности агрессивности подростков.....</u>	189
<u>Приходько Е.В. Особенности виктимности подростков из семей с разными стилями родительского отношения.....</u>	196
<u>Соколова К.Л. Личностные черты, способствующие развитию этнокультурной компетентности.....</u>	202
<u>Соколова Э.А. Механизмы формирования психологической проблемы под воздействием психотравмирующей ситуации или психотравмирующей среды.....</u>	209
<u>Соколова Э.А. Психологическая проблема в психотерапии А. Чапмен и М. Чапмен-Сантаны.....</u>	215
<u>Станибула С.А. Копинг-поведение студентов с различным типом привязанности.....</u>	222
<u>Станибула С.А. Теоретико-методологический анализ базовых моделей совладающего поведения.....</u>	228
<u>Сыч И.А. Взаимосвязь совладающего поведения и уровня эмоционального выгорания у медицинских работников.....</u>	235
<u>Трифонов Ю.А. Характеристика личностных черт футбольных фанатов.....</u>	241
<u>Устименко Г.В. Адаптация теста моральной компетентности Г. Линда на студенческой популяции.....</u>	248
<u>Щекудова С.С. Презентация как форма организации образовательной деятельности в учреждениях высшего образования.....</u>	255

<u>Ядченко А.А. Социально-психологические установки педагогов с синдромом эмоционального выгорания.....</u>	262
<u>Колисник-Гуменюк Ю. И., Гуменюк В. В., Формирование профессионально-этической культуры инновационными методами образования.....</u>	268
<u>Кузьменкова М.А., Шатюк Т.Г. Особенности эмоционального отношения родителей к дошкольникам с нарушениями речи.....</u>	276
<u>Шатюк Т.Г., Новак Н.Г. Психологические аспекты проблемы нарушения половой неприкосновенности несовершеннолетних....</u>	283
<u>Новак Н.Г., Журавлева А.Е. Изучение качества жизни субъектов образовательного процесса.....</u>	289
<u>Короткевич О.А. Некоторые аспекты самореализации юношей и девушек из алкогольных семей.....</u>	296
<u>Корсак Н.В. Роль непрерывного образования в развитии компетентности будущего специалиста.....</u>	303
<u>Гапанович-Кайдалова Е.В. Динамика готовности и реализации потребности в саморазвитии слушателей ИПК и ПК.....</u>	309
<u>Мазурок И.А. Исследование уровня нравственной воспитанности будущего педагога.....</u>	315
<u>Пылишева И.А. Мотивация профессиональной деятельности у слушателей в условиях повышения квалификации.....</u>	322
<u>Пылишева И.А. Проблемы и способы профилактики профессионального выгорания педагогов.....</u>	328
<u>Лытко А.А. Концептуальные ориентиры образовательного курса психологической диагностики.....</u>	334
<u>Дворак В.Н. Актуализация применения методик биологической обратной связи в процессе психологического сопровождения.....</u>	341
<u>Дворак В.Н. Программа коррекции уровня тревожности спортсменов средствами биологической обратной связи.....</u>	347
<u>Штигельмайер А.В. Коморбидность соматизированных расстройств с другими психопатологическими особенностями.....</u>	359

Научное электронное издание

**ИННОВАЦИИ
В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ**

Сборник научных статей

Подписано к использованию 10.09.2018 г.

Объём издания 3,64 Мб.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.
ул. Советская, 104, 246019, Гомель.
<http://www.gsu.by>