

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ ФИЛОСОФИИ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ

**ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ В
ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ:
СОЦИАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТА НА РАЗНЫХ
ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА**

МАТЕРИАЛЫ

**IV международной научной конференции
21–22 мая 2015 г., Минск**

Минск
«Издательский центр БГУ»
2015

УДК 316.61(06)

ББК 60.524.125я43

П86

Редакционная коллегия

доктор психологических наук, профессор И.А. Фурманов (отв. ред.)

доктор социологических наук, профессор А.А. Рубанов,

доктор психологических наук, профессор Е.С. Слепович

доктор психологических наук, профессор В.А. Янчук

кандидат психологических наук, доцент А.М. Поляков

кандидат психологических наук, доцент Ю.Г. Фролова

П86 **Психосоциальная** адаптация в трансформирующемся обществе: социализация субъекта на разных этапах онтогенеза [Электронный ресурс] : материалы IV Междунар. науч. конф., Минск, 21—22 мая 2015 г. / И. А. Фурманов (отв. ред.) [и др.]. — Электрон. дан. (22,7 Мб). — Минск : Изд. центр БГУ, 2015. — 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

ISBN 978-985-553-283-6.

В сборнике представлены материалы IV Международной научной конференции, посвященной актуальным проблемам психосоциальной адаптации, агрессии и насилия в современном обществе, специальной и клинической психологии, психологии управления, психологии здоровья, педагогической психологии. Материалы предназначены широкому кругу специалистов: психологам, философам, социологам, педагогам и социальным работникам.

УДК 316.61(06)

ББК 60.524.125я43

ISBN 978-985-553-283-6

© БГУ, 2015

© Оформление. РУП «Издательский центр БГУ», 2015

Абитов И. Р.

Казанский (Приволжский) федеральный университет

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗДАПТАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ И НЕВРОТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ)

В последнее время все большее внимание исследователей привлекают психические механизмы, направленные на преодоление, предотвращение стрессовых ситуаций или минимизацию их негативных последствий. К таким механизмам относят механизмы психологической защиты, совладания (копинг-механизмы) и антиципации (прогнозирования). Исследователи отмечают преобладание у лиц, страдающих невротическими и психосоматическими расстройствами, примитивных защитных механизмов, таких как регрессия, замещение, отрицание; неадаптивных стратегий совладания со стрессом, таких как растерянность, агрессивные действия, подавление эмоций, игнорирование, самообвинение, диссимуляция; нарушения прогностических способностей. Отдельные авторы обращают внимание на роль этих механизмов в формировании невротических и психосоматических расстройств, зависимого поведения, патологии речи у детей, однако выделяют нарушения или гипертрофию отдельных механизмов, в качестве факторов риска, не рассматривая их в единстве и не учитывая их совместного влияния на процесс психологической дезадаптации.

Немецкий психоаналитик А. Митчерлих предложил такую последовательность развития психосоматического процесса:

1) Человек пытается справиться с конфликтом при помощи психических средств на психосоциальном уровне: а) при достаточно зрелой личности человек пытается разрешить конфликт при помощи обычных средств социального взаимодействия (например, путем обсуждения соответствующих проблем и конфликтов или посредством зрелых механизмов защиты (вытеснение, сублимация)); б) в случаях, когда использование нормальных (здоровых) механизмов защиты недостаточно, подключаются невротические (патологические) защитные механизмы (например, невротические депрессии, навязчивые мысли и действия, страхи, фобии и т.д.); в) бывают ситуации, когда защитные механизмы включают поведение в целом; в таких случаях говорят о невротическом развитии личности или неврозе характера.

2) Если по каким-либо причинам не удастся справиться с угрожающим собственному существованию конфликтом психическими средствами, то есть не срабатывает первая линия обороны, подключается защита второго эшелона – соматизация, которая со временем может привести к структурным изменениям в том или ином органе (например, к язве же-

лудка, болезни Крона, язвенному колиту и т. п.). Это защита на психосоматическом уровне [2]. В условиях воздействия на человека психической травмы возникает альтернатива: либо в связи со стрессоустойчивостью и под влиянием методов психологической защиты человек остаётся психически и соматически здоровым, либо он заболевает неврозом или психосоматическим расстройством.

По мнению В. С. Ротенберга и В. В. Аршавского, альтернатива существует и внутри патогенного пути, и «психосоматические заболевания возникают у тех, кто в силу особенностей личности не может позволить себе невротический тип реагирования, демонстрацию тревоги или страха, фиксацию на своих ощущениях» [3].

Объединив модель развития психосоматических расстройств А. Митчерлиха, представления В. С. Ротенберга и В. В. Аршавского и современные данные о специфике функционирования механизмов психологической защиты, совладания и антиципации у лиц, страдающих невротическими и психосоматическими расстройствами, мы получим модель психологической дезадаптации лиц, страдающих данными видами расстройств. Человек пытается справиться с конфликтом при помощи психических средств на психосоциальном уровне: 1) для того чтобы подготовиться к возможным негативным последствиям конфликта, он использует прогнозирование (антиципацию) и готовит необходимые ресурсы (проактивное совладание); 2) если прогнозирование и накопление ресурсов оказываются недостаточно эффективными, и негативные последствия все же наступают, он использует стратегии реактивного совладания (конфронтация, дистанцирование, поиск социальной поддержки и др.); 3) если не удастся уменьшить негативные последствия за счет использования реактивных стратегий совладания, то задействуются механизмы пассивного совладания и психологической защиты (положительная переоценка, бегство, рационализация, вытеснение и др.). Если человек «может позволить себе демонстрацию страха и тревоги», не имеет алекситимии и базовой уязвимости какого-либо органа или системы органов, то у него развивается невротический тип реагирования. Если же у него отмечается базовая уязвимость какого-либо органа или системы органов, алекситимичность, «блокирование эмоций», то развитие патологии идет по психосоматическому пути.

Причем наши исследования указывают на то, что лица, страдающие невротическими расстройствами, отличаются более высокой выраженностью механизмов психологической защиты, пассивных и неадаптивных копинг-стратегий, а лица, страдающие психосоматическими расстройствами, занимают промежуточное положение по выраженности меха-

низмов психологической защиты, пассивных копинг-стратегий и прогностических способностей при совладании со стрессом между здоровыми испытуемыми и испытуемыми, страдающими невротическими расстройствами. Мы объясняем это наличием у лиц, страдающих психосоматическими расстройствами, базовой уязвимости органов или систем органов и наличием алекситимии [1]. На наш взгляд, центральным механизмом, регулирующим адаптацию индивида к изменяющимся условиям среды, является мировоззрение или картина мира. В психологии сделано множество попыток теоретического описания картины мира или образа мира индивида. По нашему мнению, наиболее эвристичным для понимания процессов адаптации является выделение в картине мира базовых и операциональных убеждений. Среди базовых убеждений выделяются убеждения о себе, о доброжелательности окружающих людей, о справедливости мира, о своей удачливости и о своей способности контролировать события своей жизни [4]. Среди операциональных убеждений можно выделить перфекционистские убеждения, катастрофические убеждения, долженствования в отношении себя и других, оценочные убеждения относительно себя и других и т.д. Проверка данной модели на клинических группах является для нас перспективной задачей.

Разработанная нами модель психологической дезадаптации лиц, страдающих невротическими и психосоматическими расстройствами, позволяет дифференцированно подойти к психокоррекционной и психотерапевтической работе с данными группами. В случае с психосоматической патологией, необходимо будет начать работу с уменьшения степени алекситимии и выявления вторичных выгод от симптомов. В случае с невротическими расстройствами необходимо начать работу с выявления «смысла симптома». Далее в обоих случаях работу нужно будет направить на восстановление механизмов защиты, совладания и антиципации, начиная с нижних уровней (механизмы защиты), постепенно двигаясь к более высоким уровням (прогнозирование и проактивное совладание).

Литература

1. Абитов, И. Р. Особенности совладания со стрессом в норме и при психосоматических и невротических расстройствах / И. Р. Абитов // Психологический журнал – 2013. – Т. 34, № 1.
2. Кулаков, С. А. Основы психосоматики / С. А. Кулаков. – СПб., 2003.
3. Менделевич, В. Д. Неврология и психосоматическая медицина / В. Д. Менделевич, С. Л. Соловьева. – М., 2002.
4. Падун, М. А. Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика / М. А. Падун, А. В. Котельникова. – М., 2012.

Азарных Т. Д.

Воронежский университет инженерных технологий

СТРЕССЫ И ДЕПРЕССИВНЫЕ СОСТОЯНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Целью исследования являлось изучение связи между стрессами и депрессивными состояниями (ДС) в юношеском возрасте. Актуальность исследования связана с тем, что ДС выступают одним из основных факторов риска суицидов [1], а также формирования зависимости от психоактивных веществ (ПАВ) как среди взрослых, так и среди молодых людей [5]. Обе проблемы являются актуальными для российского общества. В течение ряда лет Россия держит первенство по суицидам [1; 4], и если в последние годы наметилась тенденция снижения их количества среди взрослых, то среди молодых людей она отсутствует [4]. В отношении зависимости от ПАВ в юношеском возрасте правильнее говорить об алкогольном поведении, связанном с употреблением ПАВ, так как зависимость чаще всего к 20 годам еще не успевает сформироваться. Однако алкоголизация в возрасте до 20 лет в несколько раз увеличивает риск развития аддикции к 30 годам [5].

Исследования проведены на студентах в возрасте 18–20 лет (548 девушек и 286 юношей) дневных отделений вузов г. Воронежа в 2003–2013 г.г. Определялись следующие показатели: уровень а) депрессии (BDI) [3], б) психопатологической симптоматики (индекс GSI) (SCL-90-R) [3], в) посттравматического стресса (ПТС) по Миссисипской шкале, гражданский вариант (MS) и шкале оценки влияния травматических событий (IES-R) [3], г) алкоголизма (AL) (дополнительная шкала СМИЛ, адаптированная на российской выборке) [2]; наличие д) в истории жизни тяжелых стрессов (количество КС, их общий балл ОБС, индекс травматизации ИТ, последний как частное от деления ОБС на КС) (LEQ) [3], е) суицидальных идеаций (СИ) по положительным ответам на вопрос о самоубийстве в трех тестах MS, BDI, SCL-90-R и последующей беседы, ж) поведения, связанного с употреблением ПАВ (положительный ответ на вопрос об употреблении ПАВ в тесте MS и последующей беседы). Условием включения в выборку являлось наличие хотя бы одного пережитого стресса из опросника LEQ. В группу с наличием ДС вошли юноши и девушки, у которых уровень депрессии BDI составлял 10 и более баллов [3, с. 170], остальные составили контрольную (КГ). Из группы с наличием ДС были исключены ПТС, острые реакции на стресс (ОРС), а также стрессы, связанные с разрывом любовных отношений, конфликтами между родителями, с родителями, сверстниками, тяжелыми болезнями родителей, с учебной (отчисление из вуза или его угроза в прошлом

или настоящем). Однако отсутствие ПТС и ОРС в настоящем не исключает, что он мог быть в прошлом, поскольку каждый из стрессов опросника LEQ может генерировать ПТС.

Все данные представлены в виде среднего (М) и стандартного отклонения (SD), хотя при сравнении выборок использовались как параметрические, так и непараметрические методы (критерии Стьюдента t, U Манна-Уитни), последний в случае отклонения данных от закона нормального распределения (по критерию Колмогорова-Смирнова). Проводился также анализ таблиц сопряженности по критерию χ^2 -Пирсона. Статистический анализ данных проводился с помощью программы SPSS 13.0.

Установлено, что частота встречаемости ДС в группе переживших тяжелые стрессы составляет 18,4 % у девушек и 10,1 % у юношей ($\chi^2 = 9,197$, $p = 0,002$), т.е. ДС встречается у каждой пятой девушки и у каждого десятого юноши. В группе с наличием ДС независимо от пола выше показатели стрессорной нагрузки (см. таблицу 1).

Таблица 1

Актуальный симптоматический статус в группе с наличием ДС

Показатели	Девушки						Юноши					
	ДС		КГ		Достоверность различий		ДС		КГ		Достоверность различий	
	М	SD	М	SD	U, t	p*	М	SD	М	SD	U, t	p
КС	3,8	2,64	2,8	1,79	17813	,001	4,2	2,69	3,0	0,2,06	2744	,018
ОБС	9,3	7,31	6,3	5,17	16687	,000	8,8	6,20	5,7	4,63	2489	,002
ИТ	2,4	0,88	2,1	0,91	18772	,008	2,151	0,60	1,89	0,78	2771,5	,022
GSI	0,76	0,354	0,40	0,271	8950	,000	0,61	0,274	0,29	0,223	1321	,000
AL	47,7	7,82	39,1	8,71	8,928	,000	52,9	8,30	46,0	8,04	1904	,000
N	101	–	447	–	–	–	29	–	257	–	–	–

Примечание: * – ноль перед запятыми опущен

Это значит, что в группе с ДС независимо от пола выше не просто количество пережитых стрессов, а недезактуализированных, т.е. непроработанных личностью (рост КС идет медленнее, чем ОБС, что и приводит к росту ИТ).

В группе с наличием ДС у девушек чаще встречаются девять следующих стрессов: в 2,3 раза «ограбление с применением оружия или его угрозой» (14,9 % и 6,5 %, $\chi^2 = 7,804$, $p = 0,005$), в 1,7 раза «проникновение в дом в отсутствие респондента» (15,8 % и 9,2 %, $\chi^2 = 3,932$, $p = 0,047$), в 1,8 – «стихийное бедствие» (17,8 % и 9,8 %, $\chi^2 = 5,227$, $p = 0,022$), в 2,1 – «угроза радиоактивного или другого заражения» (9,9 % и 4,7 %, $\chi^2 = 4,179$, $p = 0,041$), в 1,5 – «видели, как кого-то убили или серье-

езно покалечили» (24,8 % и 16,3 %, $\chi^2 = 3,979$, $p = 0,046$), в 12,5 – «отдача на воспитание в детстве или усыновление» (5 % и 0,4 %, $\chi^2 = 13,247$, $p = 0,000$), в 2,2 – «эмоциональное оскорбление или пренебрежение» (22,8 % и 10,5 %, $\chi^2 = 11,110$, $p = 0,001$), в 6,6 – «нападение кого-либо, включая членов семьи и друзей, с пистолетом, ножом или другим видом оружия» (5,9 % и 0,9 %, $\chi^2 = 11,708$, $p = 0,001$), в 2,3 – «наличие в семье человека, который «шлепал», толкнул так сильно, что причинил травму» (8,9 % и 3,8 %, $\chi^2 = 4,756$, $p = 0,029$).

У юношей в группе с наличием ДС чаще встречаются следующие четыре стресса: в 2,4 раза «проникновение в дом в отсутствие респондента» (20,7 % и 8,6 %, $\chi^2 = 4,341$, $p = 0,037$), в 3,2 – «стихийное бедствие» (27,6 % и 8,6 %, $\chi^2 = 10,047$, $p = 0,002$), в 3,0 – «эмоциональное оскорбление или пренебрежение» (20,7 % и 7,0 %, $\chi^2 = 6,349$, $p = 0,012$), в 6,0 – «серьезные физические лишения (недостаточное питание, очень плохая, несоответствующая сезону одежда или отсутствие необходимого ухода во время сильной болезни или в раннем детстве)» (13,8 % и 2,3 % $\chi^2 = 10,140$, $p = 0,001$).

При этом независимо от пола статистически значимая разница в возрасте на момент стресса в обеих группах отсутствует, т.е. наличие ДС не связано с возрастом. В группе с наличием ОД независимо от пола выше уровень психопатологической симптоматики (индекс тяжести дистресса GSI). Это значит, что при ДС одновременно выше выраженность всех девяти симптомокомплексов SCL-90-R: тревожности ANX, фобической тревожности PHOB, депрессии DEPR, обсессивности-компульсивности O-C, соматизации SOM, межличностной сензитивности INT, враждебности NOS, паранойяльности PAR, психотизма PSY, а также нарушений сна и пищевого поведения ADD. В группе с наличием ДС выше также частота встречаемости положительных ответов на вопрос об употреблении ПАВ (с целью снятия напряжения) у девушек в 2,4 раза (37,6 % против 15,7 %, $\chi^2 = 24,991$, $p = 0,000$), у юношей – в 2 (4,8 % против 22,4 %, $\chi^2 = 7,066$, $p = 0,008$). В этой группе выше выраженность шкалы алкоголизма AL, что свидетельствует о наличии алкогольного поведения. Наконец, в группе с наличием ДС выше частота встречаемости СИ как у девушек в 4,6 раза (44,6 % против 9,8 %, $\chi^2 = 72,970$, $p = 0,000$), так и у юношей – в 4,9 (34,5 % против 7,0 %, $\chi^2 = 22,280$, $p = 0,000$). Таким образом, ДС юношеского возраста связаны в ряде случаев со стрессами, пережитыми в детстве, подростковом и юношеском возрасте. ДС сопряжены также с наличием психопатологической симптоматики в виде девяти симптомокомплексов, а также алкогольным и суицидальным поведением. Студенты с наличием ДС нуждаются в психологической коррекции. Исходя из

полученных данных, одним из путей такой коррекции может быть дезактуализация пережитых стрессов.

Литература

1. Корнетов, Н. А. Что является лучшей формой профилактики суицидов? / Н. А. Корнетов // Суицидология. – 2013. – №2.
2. Собчик, Л. Н. Компьютерная программа к психодиагностическому тесту СМИЛ (вариант 3). Лицензия 05324 / Л. Н. Собчик. – М., 2001.
3. Тарабрина, Н. В. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч.2. Бланки методик / Н. В. Тарабрина. – М., 2007.
4. Панченко, Е. А. Суицидальная ситуация среди детей и подростков в России / Е. А. Панченко, Б. С. Положий // Российский психиатрический журнал. – 2012. – № 1.
5. Шамрей, В. Аддиктивное поведение у лиц призывного возраста (обзорная статья) / В. Шамрей, А. Лытаев // Юбилейная научная сессия «Психоневрология в современном мире», 14–18 мая 2007. – СПб., 2007.

Акмалдинов Р. Р.

Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Понятие адаптации в социальные науки пришло из биологии, где данное определение обозначает процесс приспособления различных биологических организмов к изменяющимся условиям среды обитания. Термин «адаптация» появился во второй половине XVIII в. благодаря немецкому физиологу Г. Ауберту, который использовал его для обозначения явлений приспособления чувствительности органов слуха и зрения к определенным раздражителям.

В психологии под адаптацией понимается приспособление организма, личности, систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. В данном понятии в психологии принято выделять два аспекта [1, с. 17]:

Биологический аспект, который свойственен человеку и животному. Под биологической адаптацией понимается приспособление организма к изменяющейся внешней среде (температуре, атмосферному давлению, влажности), а также к изменениям внутри организма (болезни, травмы внутренних органов).

Психологический аспект, который свойственен только человеку. Под психологической адаптацией подразумевается процесс приспособления индивида как личности к существованию в обществе в соответствии с предъявляемыми требованиями и с собственными потребностями, мотивами, ценностями и интересами.

В общественных науках принято выделять социальную адаптацию. Социальная адаптация – интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье и коллективе, изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [1, с. 19].

В социологии множество работ посвящено изучению процесса адаптации личности в обществе. Одним из первых ученых, начавших работу в данном направлении, был Г. Спенсер, который основывал свою теорию на анализе двух процессов: интеграции и дифференциации. Естественным пределом этих эволюционных процессов оказывается состояние динамического равновесия [4, с. 16]. По мнению Г. Спенсера, адаптация –

процесс уравнивания между системой и внешними условиями. Таким образом, по мнению Г. Спенсера, «естественный отбор» в человеческом обществе происходит так же, как и у животных, то есть адаптация способствует выживанию самых приспособленных.

Французский социолог Э. Дюркгейм рассматривал адаптацию с точки зрения влияния социальных норм на поведение человека. Адаптация, по Э. Дюркгейму, – это реализация человеком социальных норм, которые носят принудительно-добровольный характер [3, с. 81].

Дж. Г. Мид исследует процесс адаптации с позиции ролевой концепции личности [3, с. 82]. Адаптация, по мнению Дж. Г. Мида, – процесс вхождения человека в социальную роль. По его мнению, формирование установок и моделей поведения индивида зависит от установок и моделей поведения других членов его социальной группы.

Представитель структурно-функционального анализа Р. Мертон создал концепцию адаптации в связи с ролевым поведением индивида [3, с. 82–83]. Адаптация, по его мнению, мотивируется стремлением достичь цели доступными средствами в сложной иерархии отношений между нормами, ценностями и институциональными правилами.

При изучении адаптации военнослужащих наибольший интерес представляет комбинированный, психосоциальный аспект. Адаптация военнослужащих, в рамках социально-психологического подхода, может быть определена как процесс постепенного вхождения личности в условия воинской деятельности и усвоения ценностей, норм и правил новой микросреды (военного коллектива).

На основании основных видов деятельности военнослужащего можно выделить следующие виды адаптации:

1. Адаптация к учебной деятельности.
2. Адаптация к служебной деятельности.
3. Адаптация к общественной деятельности в группе.
4. Адаптация к условиям быта воинского коллектива.
5. Военно-функциональная адаптация (профессионально-боевая).

В процессе прохождения воинской службы происходит перестройка психологических свойств и качеств в соответствии с требованиями, предъявляемыми новой деятельностью. По мнению М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, в армии в процессе адаптации личности не столько приобретаются новые свойства, качества, сколько перестраиваются уже имеющиеся [2, с. 126].

Молодой человек, поступая на службу в армию, обладает определенным опытом адаптации и налаживания отношений в социальной группе (семья, школа, неформальный коллектив). У призывника перед началом

службы уже имеется определённая система ценностных ориентаций, моральных и нравственных представлений, которые определяют его отношение к службе в армии и своей роли военнослужащего.

Основной процесс социально-психологической адаптации молодого человека происходит в результате разрешения противоречия между ранее сложившимся у индивида комплексом установок, ценностных ориентаций и необходимостью их трансформации в новых воинско-служебных условиях. В результате данного процесса происходит изменение старых форм и привычных способов поведения. Освоение новых навыков, привычек, ценностей, установок связано повышенной возбудимостью, напряженностью, переживанием отрицательных эмоций, что может привести к конфликтности в коллективе.

Многое в успешности психосоциальной адаптации связано с характером, темпераментом, ценностными установками личности, проходящей военную службу. Наличие отрицательных черт характера, вредных привычек и опыта девиантного поведения зачастую значительно снижают адаптивную способность личности. Данным людям гораздо сложнее приспособится к непривычным условиям и требованиям, предъявляемым командирами и сослуживцами.

Таким образом, основная проблема психосоциальной адаптации военнослужащего связана с разрешением противоречия между сложившимися стереотипными сценариями поведения и новыми, предъявляемыми военной службой требованиями и обязанностями, которые формируют новые ценностные ориентации и установки личности. Данный процесс сопровождается сильными эмоциональными потрясениями, проявляющимися в напряженности, агрессивности, появлением отрицательных эмоций к военной службе.

Литература

1. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: 2003.
2. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск. 1976.
3. Самара, Г. Н. Социокультурная адаптация молодежи в период радикальных трансформаций / Г. Н. Самара, Д. С. Петров. – М., 2004.
4. Шустова, Н. Е. Социальная адаптация личности: дис. ... канд. соц. наук / Н. Е. Шустова. – Саратов, 1999.

Аксёнова О. Е.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
**ПРИЧИНЫ СОЦИАЛЬНОЙ И СЕМЕЙНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Поступление в школу всегда связано с изменением привычного образа жизни и требует адаптации к новым условиям социального существования. В самом общем виде под школьной дезадаптацией подразумевается, как правило, некоторая совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным.

В последнее время появляется все больше детей, которые уже в начальной школе не справляются с программой обучения. Эти дети требуют к себе особого внимания и педагога, и психолога, так как хроническое отставание в начальной школе отрицательно сказывается на дальнейшем интеллектуальном и личностном развитии ребенка. Главным фактором, влияющим на успешность усвоения знаний у первоклассников, является адаптированность к школьным условиям. Поступление в школу, смена обстановки предъявляют повышенные требования к психике ребенка требуют активного приспособления к этой новой общественной организации. Не у всех детей оно происходит безболезненно, это может определяться состоянием ребенка, психологической готовностью к обучению.

В соответствии с теорией привязанности, сформулированной Д. Боулби и М. Эйнсворт, важнейшие параметры родительского отношения – это нежность, забота, чувствительность к потребностям ребенка, надежность, обеспечение безопасности, предсказуемость, последовательность. Важно, чтобы в семье стили воспитания у матери и отца совпадали, взаимодополняли или, по крайней мере, не противоречили друг другу. Противоречия в воспитательных позициях родителей приводят к возникновению межличностных конфликтов между ними. К психотравмирующим факторам можно отнести твердость и чрезмерную мягкость по отношению к детям.

К. Г. Юнг говорит о том, что, как правило, жизнь, которую не удалось прожить родителям, они стараются передать «по наследству» детям и вынуждают детей вступить на путь, который должен компенсировать неисполненные желания родителей, т. е. родители в какой-то степени ищут идеального ребенка для себя. У детей это часто вызывает обратную реакцию. Поэтому и получается, что сверхморальные родители имеют зачастую, аморальных детей, безответственный и праздный отец имеет обремененного честолюбием сына и т. д. При нарушении внутрисемей-

ных отношений создается неблагоприятный фон для эмоционального развития ребенка.

Негативные, «невротические» типы взаимоотношений между членами семьи при всем их многообразии условно сгруппированы Т. М. Мишиной в три основных: соперничество, псевдосотрудничество и изоляция. Критериями выделения этих типов являются: наличие или отсутствие соглашения пары в отношении норм поведения, формальный или неформальный характер этого соглашения. Важнейшими проявлениями неблагополучия в семье являются семейные конфликты.

Т. М. Мишина определяет семейные конфликты как обострение интраперсональных отношений в семейной группе, когда позиции, отношения, цели сторон становятся несовместимыми, взаимоисключающими, либо воспринимаются таковыми. В результате длительного конфликта у членов семьи снижается социальная и психологическая адаптация, теряется способность к совместной деятельности (несогласованность в вопросах воспитания детей). Уровень психологического напряжения в семье имеет тенденцию к нарастанию.

Многие ученые исследовали типы патогенного родительского поведения. Вот некоторые из них: один или оба родителя не удовлетворяют потребности ребенка в любви или полностью отвергают его; ребенок служит в семье средством разрешения супружеских конфликтов; ребенку в качестве дисциплинарной меры угрожают тем, что разлюбят его или отдадут в другую семью; ребенку внушают, что он своим поведением повинен в разводе, болезни или смерти одного из родителей; в окружении ребенка отсутствует человек, способный понять его переживания, стать фигурой, заменяющей отсутствующего или пренебрегающего своими обязанностями родителя. Таким образом, при нарушении внутрисемейных отношений создается неблагоприятный фон для эмоционального развития ребенка. Большую опасность представляют семьи, в которых нарушения семейного взаимодействия (часто неосознаваемые ее членами) скрываются за внешним благополучием.

С понятием школьной дезадаптации связывают любые отклонения в учебной деятельности школьников. Эти отклонения могут быть и у психически здоровых детей, и у детей с различными нервно-психическими расстройствами (но не у детей с физическими дефектами, органическими расстройствами, олигофренией и др.). Школьная дезадаптация – это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе, которые проявляются в виде нарушений учебной деятельности, поведения, конфликтных отношений с одноклассниками и взрослыми, повышенного уровня тревожности, нарушений личностного развития и т.д.

Одним из основных факторов, способствующих формированию школьной дезадаптации, являются нарушения функции ЦНС. По данным проведенного обследования выявлена школьная дезадаптация у 30 % детей, что в основном соответствует наличию у данной категории детей минимальных мозговых дисфункций (ММД).

Психологами доказано, что обычные дети в младших классах школы вполне способны, если только их правильно обучать, усваивать и более сложный материал, чем тот, который дается по действующей программе обучения. Однако для того, чтобы умело использовать имеющиеся у ребенка резервы, необходимо решить предварительно важную задачу: как можно быстрее адаптировать детей к работе в школе и дома, научить их учиться, не тратить лишних физических усилий, быть внимательными, усидчивыми.

Отсутствие школьной адаптации у определенной части школьников связано с поведенческими проблемами, с низким усвоением школьных норм поведения. На уроках эти дети невнимательны, часто не слушают объяснения учителя, отвлекаются на посторонние занятия и разговоры, если же они сосредотачиваются на задании, то выполняют его правильно. На перемене происходит разрядка напряжения: они бегают, кричат, мешают другим ребятам. Все это постепенно приводит к их изоляции, все чаще в поведении проявляются вспышки гнева, злости по отношению к одноклассникам.

Мы выделили общие факторы семейного и социального неблагополучия и разработали рекомендации для родителей, учителей и психолога по адаптации исследуемых детей начальной школы в г. Минске. Влияние неблагоприятных факторов на адаптацию ребенка к школе по данным нашего исследования имеет следующую последовательность: неполная семья (27,7 %); неправильные методы воспитания в семье (62,6 %); конфликтная ситуация в семье из-за алкоголизма (8,7 %); конфликтная ситуация в семье (33,7 %); неудовлетворенность в общении с взрослыми (77,3 %).

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод о том, что факторами существенно осложняющими адаптацию в школе, являются: неправильные методы воспитания в семье, неудовлетворенность ребенка в общении, конфликтная ситуация в семье (по разным причинам). Следовательно, причины школьной дезадаптации ребёнка в основном лежат вне школы, в сфере семейного воспитания.

Поэтому не стоит удивляться, что основная рекомендация, которая дается родителям таких детей, когда они обращаются к психологу, – изменить что-то в своей семье. Часто родители удивляются, причём тут се-

мья, когда у ребенка проблемы в школе? Дело в том, что причины возникновения школьной дезадаптации чаще всего связаны с отношением к ребенку и его учебной деятельности в семье. Преодоление любой формы школьной дезадаптации прежде всего должно быть направлено на устранение причин, ее вызывающих.

Аксючиц И. В.

Белорусский государственный университет

ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ В ВУЗЕ СТУДЕНТОВ, СКЛОННЫХ К УПОТРЕБЛЕНИЮ НАРКОТИКОВ

Целью психосоциальной адаптации в вузе *студентов, склонных к употреблению наркотиков*, является воспитание психически здоровых и социально активных молодых людей, способных самостоятельно, без использования психоактивных веществ, справляться с жизненными трудностями. Проблема психосоциальной адаптации студентов «группы риска» в процессе их обучения в высшем учебном заведении связана с тем, что они нуждаются в постоянном сопровождении и психологической помощи специалистов - психологов.

На первом этапе психосоциальной адаптации студентов «группы риска» психологу *необходимо выделить их* из студенческой среды, для этого рекомендуем использовать авторскую методику «Мотивы употребления наркотиков», которая обнаруживает мотивацию употребления и уровень зависимости студента от наркотиков [2].

Тестирование следует проводить в учебной группе при соблюдении необходимых требований, в частности – наличия бланков, где указывается фамилия и имя студента. Опросник «Мотивы употребления наркотиков» обнаруживает «группу риска» в интервале [$3 \geq C \leq 18$ баллов], где C – склонность к употреблению наркотиков. Определяются интервалы, диагностирующие конкретный уровень склонности: отсутствие риска [$C \leq 2,9$ балла]; низкий риск [$3 \geq C \leq 7,9$ баллов]; средний риск [$8 \geq C \leq 12,9$ баллов]; высокий риск [$13 \geq C \leq 17,9$ баллов]. Результаты диагностирования студентам не раскрываются, «ярлыки не навешиваются», но в последующем предлагаются психолого-педагогические занятия в целях личностного роста юношей и девушек.

Далее психолог строит для каждого обнаруженного методикой студента «группы риска» индивидуальный мотивационный профиль. На данном графике по горизонтальной оси располагаются девять мотивов употребления наркотиков, выявляемых опросником, по вертикальной оси указываются показатели каждого мотива, полученные в ходе диагностирования. Индивидуальный мотивационный профиль показывает иерархию мотивов употребления наркотиков конкретного испытуемого.

По критерию доминирующих мотивов в иерархии психолог выделяет один из типов склонности к употреблению наркотиков: «тревожный», «депрессивный», «гиперактивационный», «субкультуральный», используя специальную типологию, созданную автором [1].

Для «тревожного» типа студентов, склонных к употреблению наркотиков, характерна иерархия мотивов в мотивационной сфере, обуславливающая ряд психологических особенностей: 1) атарактические; 2) самоповреждения; 3) субмиссивные 4) гиперактивации, 5) гедонистические мотивы.

Психологические особенности лиц «тревожного» типа выражаются в том, что у них существует потребность снять внутреннее напряжение, чувство тревоги, страхи, беспокойство. Они желают, стремятся устранить тревогу через иллюзорные удовольствия. Юноши и девушки предполагают, что наркотики освобождают от внутреннего напряжения, страха, создают возможность уйти от действительности, повседневной суеты, сглаживают негативные переживания, связанные с недостатком денежных средств, проблемами взаимоотношений. Студенты думают, что отсутствие возможности организовать личную жизнь и реализовать свои потребности вынуждает людей употреблять наркотики.

«Депрессивный» тип студентов, склонных к употреблению наркотиков, определяется иерархией мотивов: 1) самоповреждения; 2) атарактические; 3) субмиссивные; 4) аддиктивные мотивы.

Психологические особенности. «Депрессивного» типа студенты, несмотря на то, что общество рассматривает употребление наркотиков как серьезную опасность для жизнедеятельности личности, полагают, что наркотики можно употреблять из-за духа противоречия обществу, нежелания быть такими как все и тем самым досаждают окружающим. Нежелание брать ответственность за собственную жизнь, неумение разрешать конфликты приводит многих учащихся к желанию иллюзорного мира наркотиков. Вероятно, стремление к употреблению наркотиков у юношей и девушек «депрессивного» типа возрастает из-за неясных перспектив личностного и профессионального будущего, особенно в условиях конкуренции и дифференциации в обществе.

«Гиперактивационный» тип студентов, склонных к употреблению наркотиков, устанавливается иерархией мотивов: 1) гиперактивации; 2) атарактические, 3) гедонистические, 4) субмиссивные, 5) самоповреждения.

Психологические особенности. Студенты «гиперактивационного» типа считают наркотик средством, избавляющим от скуки, пустоты, одиночества. Наркотик в представлении юношей и девушек позволяет чувствовать себя сильным и свободным, прибавляет сил и энергии, возбуждает и активизирует, служит допингом, обостряет интерес к жизни. Наличие таких утверждений в сленге по отношению к наркотику вскрывает

потребности студентов «гиперактивационного» типа в активизации, стимулировании, риске и независимости.

«Субкультуральный» тип студентов, склонных к употреблению наркотиков, обнаруживается иерархией мотивов: 1) субмиссивные; 2) самоповреждения; 3) атактические; 4) аддиктивные; 5) традиционные.

Психологические особенности. «Субкультуральный» тип склонности обнаруживает, что молодые люди намерены, склонны употреблять наркотики по случаю встречи с друзьями, на дискотеках, по праздникам, в выходные дни для поднятия настроения, чтобы избавиться от скуки и безделья. Данный тип склонности к наркотизации вскрывает желание юношей и девушек выделяться из общей массы людей, быть «крутыми», авторитетными и модными среди сверстников. Возможно, поэтому молодые люди не видят в наркотиках опасности, приравнивают нарковещества к табаку. У юношей и девушек «субкультурального» типа существуют потребности в доминировании или подчинении давлению референтной группы, а также потребности в общении и конформизме.

На втором этапе психосоциальной адаптации студентов «группы риска» психологу необходимо запланировать и выстроить длительную наркопрофилактическую работу с опорой на индивидуальный тип склонности студента – результат, полученный на основе тестирования, как в *форме индивидуальных занятий, так и групповых тренингов*, направленных на развитие личности и формирование негативного отношения студентов к наркотикам.

Психологи могут использовать многочисленные тренинги для высшей школы, разработанные автором и представленные в пособии «Профилактика употребления психоактивных веществ» [3]. Важно, чтобы у студентов «группы риска», которые еще не злоупотребляют наркотиками, в ходе психосоциальной адаптации развивались личностные ресурсы и здоровые поведенческие стратегии.

Литература

1. Аксючиц, И. В. Исследование мотивации употребления наркотиков студентами в рамках субъектного подхода / И. В. Аксючиц // Субъектный подход в практике образования / Podmiotowosc w praktyce edukacyjnej / Белосток, 2009.
2. Аксючиц, И. В. Методика изучения мотивов употребления наркотиков / И. В. Аксючиц // Психологический журнал. – 2007. – № 1.
3. Аксючиц, И. В. Профилактика употребления психоактивных веществ / И. В. Аксючиц. – Минск, 2009.

Амбарова П. А.

Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург)

ТЕМПОРАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ¹

Изучение процессов социализации сквозь призму темпорального подхода является не только интересным, но и продуктивным направлением социологического творчества. Время – это фундаментальное основание социальной жизни. Оно представляет собой не только и не столько метрическую оболочку различных процессов социализации, сколько их содержание. На наш взгляд, социальное время – это ось, вокруг которой происходит формирование личности. Исходя из общего понимания социализации как интеграции человека в общество посредством интериоризации его социокультурного опыта, мы можем определить процесс интеграции человека в общество через освоение темпоральных категорий, смыслов, отношений, социальных ролей как *темпоральную социализацию*.

Сама по себе социализация – процесс, разворачивающийся во времени, имеющий стадии, этапы, динамику. Результаты, успешность социализации обязательно измеряются по временным параметрам и соотносятся с «социальными часами», действующими в обществе или конкретной социальной общности. Мы считаем, что социальное время в социологическом анализе необходимо поместить внутрь процесса социализации. Это связано с тем, что человек взрослеет, осваивает новые социальные роли, приобретает знания, опыт *во времени* и *через время*. Освоение социокультурного опыта имеет свои темпоральные границы и связано с биографическим временем, возрастом человека.

Важной темпоральной категорией, позволяющей исследовать специфику социализации в том или ином обществе, культуре, являются «*социальные часы*». Они представляют собой систему темпоральных предписаний в отношении освоения тех или иных социальных статусов и ролей. Понятие «социальных часов» определяет основные возрастные периоды в жизни человека, в которые ему вменяется в обязанность или дозволяется заниматься тем или иным видом деятельности, совершать поступки, «соответствующие возрасту». Например, «социальные часы» предписывают возраст вступления в брак, обретения экономической самостоятельности, устанавливают возрастные границы обучения профессии, приобретения определенного должностного статуса и т. п. Имеются в

¹ Публикация подготовлена в рамках гранта РГНФ № 14-03-00072 «Нелинейная динамика социального времени в зеркале темпоральных стратегий поведения городских социальных общностей».

виду не только законодательно закрепленные возрастные нормы (возраст кандидата на пост президента, получения паспорта, совершеннолетие), хотя и они являются секторами «социальных часов». Речь идет о легитимности, которой наделяется стремление человека занять ту или иную позицию в социальной структуре, и ожиданиях общества относительно освоения предписанных статусов и ролей.

Соответствие требованиям «социальных часов» обеспечивается различными механизмами социальной регуляции, например, правовыми нормами, традициями, действием стереотипов, социальным одобрением, групповым давлением и др. Предписания «социальных часов» могут коррелировать с установленными законом возрастными границами приобретения человеком тех или иных прав и обязанностей, а могут и расходиться с ними. Сектора «социальных часов» образованы значимыми этапами социализации личности и соответствующими им социальными статусами. При этом возможно их условное разделение на несколько сфер – семейную (брачный возраст, возраст родительства), профессиональную (профессиональный, должностной статусы), а также общественную (совершеннолетие, начало обучения). Сектора представлены также «жизненными сюжетами» – социокультурными условиями и обстоятельствами обретения того или иного статуса и освоения соответствующей социальной роли.

Временная картина мира является основой организации и функционирования социальных систем, она обуславливает обыденное поведение людей и их повседневные взаимодействия. Временное измерение человеческой жизни осуществляется «социальными часами» и заключается в представлениях о «старте» и окончании, продолжительности тех или иных «жизненных сюжетов». Временная картина мира и «социальные часы» в различных культурах имеют свою специфику, что отражается на содержании и значимости различных этапов социализации.

Особенности «социальных часов» выявляются как при диахронном, так и синхронном рассмотрении. Вариативность социального времени наблюдается в рамках одной культуры при смене исторических эпох. Так, различия «социальных часов» в русской культуре XIX и XX вв. связаны с переходом от традиционного типа общества к индустриальному. При синхронном рассмотрении характер «социальных часов» определяется не только цивилизационным развитием, но и национально-культурной спецификой. Например, в западноевропейских и американском обществах, находящихся на одной ступени развития, имеются различия в оценке этапов становления личности, времени освоения социальных ролей.

Категория «социальных часов» позволяет исследовать только один из темпоральных параметров социализации. В ряду других стоят *ценностное отношение к возрасту*, базирующееся на представлениях о значении и возможностях того или иного возрастного статуса, освоение *темпоральных дистанций и этикета*, регулирующих темпоральные аспекты взаимодействия социальных субъектов, научение *способу темпоральной организации жизнедеятельности* (полихронному, нелинейному или монокронному, линейному). Ключевым процессом темпоральной социализации можно считать *усвоение представлений о ценности времени*. В обществе, культивирующем образ времени как стратегически важного ресурса, ориентира жизнедеятельности, формируется личность, способная выстроить конструктивные темпоральные стратегии поведения, которые способствуют достижению целей, успеха, быстрой адаптации в сложном турбулентном обществе. Человек, формирующийся в обществе, не имеющем традиций «культуры времени», не способен отразить темпоральные вызовы современности: он не-успешен (не успеваает), не-современен, не-мобилен.

Освоение обобщенных представлений о времени как важнейшем параметре социальной реальности означает обращение к смыслам, значениям, которые бытуют в форме обыденного знания. Категория времени выделяется в ряду других, конституирующих «жизненный мир» человека и рационально познаваемый «большой социум», тем, что временные представления пронизывают и определяют все отношения и практики повседневности и в то же время они наиболее сакрализованы и ускользают от рефлексии в обыденном сознании. В ходе темпоральной социализации у человека формируется временная картина мира, представляющая собой многоуровневое образование. Некоторые пласты функционируют как средства маркировки и упорядочения окружающего мира на уровне чувственного восприятия, интуиции, образного представления. Другие являются воплощением рационально-логического, научного познания.

Конструирование временной картины мира представляет собой способ самоопределения человека, выстраивания его отношений с окружающим природным миром и человеческим сообществом. Смыслы и значения, которые он придает этим отношениям, составляют содержание, определяют структуру и свойства временной картины мира. При этом субъективные представления о времени важны и сами по себе, и как часть коллективных представлений, сформировавшихся в конкретно-историческом и конкретно-культурном контексте.

Андреева И. Н.

Полоцкий государственный университет

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
АДАПТАЦИИ У ЛИЦ С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ
ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО И ИНДИВИДУАЛЬНО-
ЛИЧНОСТНОГО ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

В современной психологии эмоциональный интеллект (ЭИ) изучается при помощи объективных тестов и опросников, основанных на самоотчете, при этом результаты первых и последних измерений образуют слабую корреляцию. Противоречия между сторонниками объективных измерений ЭИ и его исследований, основанных на самоотчете, призвана устранить разрабатываемая нами интегративная модель эмоционального интеллекта [2]. В данной модели иерархическая структура эмоционального интеллекта включает «интеллект индивида» (ЭИ как «возможность»), «интеллект субъекта деятельности» (эмоциональный интеллект как когнитивно-личностное образование в составе инструментального и индивидуально-личностного (рефлексивного) ЭИ) и «интеллект личности» (эмоциональный интеллект во взаимосвязи с иными личностными характеристиками). Эмоциональный интеллект в целом рассматривается как когнитивно-личностное образование с наиболее выраженным когнитивным компонентом, как совокупность умственных способностей к пониманию эмоций и управлению ими, а также знаний, умений и навыков, операций и стратегий интеллектуальной деятельности, связанных с обработкой и преобразованием эмоциональной информации

В структуре интеллекта субъекта деятельности, как уже отмечалось, выделяются две составляющие: 1) инструментальный эмоциональный интеллект, который проявляется при решении практических задач и подлежит внешней объективной оценке; 2) индивидуально-личностный (рефлексивный) эмоциональный интеллект, который осознается и определенным образом оценивается самим субъектом посредством самоотчета. Первый из них представляет собой интеллектуальную способность, второй – не что иное, как личностное свойство, интеллектуальность. Выделение приведенных выше компонентов эмоционального интеллекта субъекта деятельности позволяет выявить и в дальнейшем описать типы инструментального и индивидуально-личностного эмоционального интеллекта. Согласно модели Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо, составляющими эмоционального интеллекта являются два «домена»: «опытный» ЭИ, который включает распознавание и выражение эмоций и фасилитацию мышления, т.е. способности к распознаванию, выражению и использованию эмоциональной информации без обязательного ее пони-

мания; «стратегический» ЭИ включает в себя понимание эмоций и управление ими без обязательного полного восприятия эмоций или полного их переживания [5]. В рамках интегративной модели представляется возможным рассмотреть независимые друг от друга компоненты ЭИ («стратегический» и «опытный») как типы инструментального эмоционального интеллекта.

Аналогичным образом в соответствии с моделью Д. В. Люсина, автора теста ЭИИн, основанного на самоотчете, представляется возможным выделить два типа индивидуально-личностного эмоционального интеллекта: межличностный ЭИ, или МЭИ (включающий способности к пониманию чужих эмоций и управлению ими) и внутриличностный ЭИ (ВЭИ), в состав которого входят способности к пониманию собственных эмоций и управлению ими [3]. Таким образом, в составе интегративной модели можно выделить четыре типа ЭИ, два из которых являются инструментальными («опытный», «стратегический»), два – индивидуально-личностными (межличностный, внутриличностный).

Цель данного исследования – определить выраженность характеристик социально-психологической адаптации у представителей инструментальных и индивидуально-личностных типов эмоционального интеллекта. В качестве испытуемых выступили студенты и специалисты психологических, педагогических и технических специальностей (N=1170). В процессе эмпирического исследования использовались методы тестов и опроса. Практическая реализация эмпирических методов осуществлялась на основе применения батареи методик в следующем составе: тест MSCEIT V 2.0 Дж. Мейера, П. Сэловея, Д. Карузо (адаптация И. Н. Андреевой) [1; 5]; опросник ЭИИн Д. В. Люсина [3]; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (адаптация А. К. Осницкого) [4].

На первом этапе исследования из выборки испытуемых с высоким уровнем одного или нескольких типов ЭИ первоначально были отобраны респонденты с высоким уровнем только одного из типов инструментального эмоционального интеллекта («стратегического» или «опытного») и со средним или низким уровнем индивидуально-личностных типов. Указанные испытуемые рассматривались в качестве представителей «чистого» «стратегического» или «опытного» типа ЭИ. «Чистых» представителей индивидуально-личностных типов (межличностного или внутриличностного) обнаружить практически не удалось, за исключением одного респондента с высоким уровнем МЭИ и низкими или средними показателями остальных типов эмоционального интеллекта. Обнаружено, что индивидуально-личностные типы ЭИ у испытуемых сочетаются с инст-

рументальными. По этой причине к каждому из индивидуально-личностных типов ЭИ были отнесены испытуемые с соответствующим преобладанием МЭИ или ВЭИ без учета выраженности инструментальных типов.

Все испытуемые, отнесенные к типам ЭИ («опытному», «стратегическому», межличностному, внутриличностному) (N=137), составили выборку исследования. Для сопоставления лиц с высоким уровнем инструментального и индивидуально-личностного эмоционального интеллекта использовался метод однофакторного дисперсионного анализа (апостериорный критерий Дункана).

Установлено, что представители индивидуально-личностных типов ЭИ на достоверном уровне ($p \leq 0,05$) отличаются от испытуемых, принадлежащих к инструментально-личностным типам эмоционального интеллекта, более высокими показателями адаптации, самопрятия, а также более низкими – неприятия себя. Кроме этого, респонденты с высоким уровнем МЭИ в отличие от испытуемых, принадлежащих к инструментальным типам ЭИ, характеризуются более выраженными показателями адаптивности. При этом они отличаются от респондентов, принадлежащих к «опытному» типу ЭИ, более выраженным стремлением к доминированию и менее выраженными показателями дезадаптивности; от испытуемых с высоким уровнем «стратегического» ЭИ – менее выраженными показателями эмоционального дискомфорта.

Респонденты с высоким уровнем ВЭИ характеризуются: в сопоставлении с лицами, принадлежащими к остальным типам ЭИ, – преобладанием интернальности, а также менее выраженными показателями внешнего контроля и эскапизма; в отличие от испытуемых, принадлежащих к инструментальным типам ЭИ, – преобладанием эмоциональной комфортности и внутреннего контроля, а также более низкими показателями дезадаптивности и эмоционального дискомфорта. При этом в сопоставлении с испытуемыми с высокими показателями «стратегического» ЭИ у лиц с высоким уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта на достоверном уровне преобладает прятие себя, а по сравнению с испытуемыми с высоким уровнем «опытного» эмоционального интеллекта менее выражены показатели ведомости.

Литература

1. Андреева, И. Н. Адаптация теста эмоционального интеллекта MSCEIT V 2.0 на белорусской выборке / И. Н. Андреева // Психологический журнал. – 2012. – № 1–2.
2. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополоцк, 2011.

3. Люсин, Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4.
4. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2009.
5. Mayer, J. D. Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). User's Manual / J. D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso. – Toronto, 2002.

**Афони́на М. С., Буслаева А. С., Свиридова Т. В., Ртищева М. С.,
Лазуренко С. Б., Венгер А. Л.**

ФГБНУ Научный центр здоровья детей (Москва)

НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С ТЯЖЕЛЫМИ ХРОНИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ В УСЛОВИЯХ КРУГЛОСУТОЧНОГО МЕДИЦИНСКОГО СТАЦИОНАРА

Дети с тяжелыми хроническими заболеваниями (юношеский ревматоидный артрит, болезнь Крона, гломерулонефрит и др.) испытывают физические страдания, часто ограничены в социальной активности, что, оказывает негативное влияние на их психическое состояние, развитие личности, снижает их качество жизни.

Вместе с тем, сама ситуация лечения в стационаре, предполагающая длительное пребывание в среде сверстников является уникальной возможностью для многих подростков с ОВЗ получить психологическую поддержку в тяжелой жизненной ситуации, повысить свою социальную компетентность, активизировать развитие самосознания за счет включения в среду сверстников. Это позволяет сгладить, а в некоторых случаях и преодолеть негативные социальные последствия болезни [1].

Несмотря на комплексный подход к лечению в современной педиатрии, большинство тяжелобольных подростков до сих пор сталкиваются с трудностями адаптации к длительной психотравмирующей ситуации, обусловленной тяжестью болезни и необходимостью длительной госпитализации. Это истощает их психофизические ресурсы, негативно влияет на эмоциональное состояние [3].

Таким образом, необходима разработка и внедрение алгоритма психолого-педагогической помощи в программу комплексного лечения.

С целью организации психологической помощи нами были изучены социальная ситуация развития и психологические особенности 52 подростков (от 14 до 17 лет), получающих медицинскую помощь в круглосуточных стационарах ФГБНУ НЦЗД. Все дети имели заболевание в стадии нестойкой клинической ремиссии, со средней длительностью 3,5 года (юношеский ревматоидный артрит – 21 чел., болезнь Крона – 14 чел., гломерулонефрит – 9 чел., неспецифический язвенный колит – 6 чел., системная красная волчанка – 2 чел.).

В качестве методов исследования использованы: анализ медицинской и педагогической документации, включенное наблюдение, клиническая беседа, комплекс психодиагностических методик («Рисунок человека», «Незаконченные предложения», «Линия жизни», исследование самооценки Т.В. Дембо - С.Я. Рубинштейн), подобранных в зависимости от

тяжести физического и психологического состояния подростка. Процедура обследования включала психолого-педагогическое консультирование подростка, беседу с родителями и врачом.

Математическая обработка производилась с помощью контент-анализа данных, углового преобразования Фишера (F^* критерий).

Статистический анализ результатов обследования показал, что общими и наиболее значимыми факторами для всех подростков с различными тяжелыми хроническими заболеваниями (независимо от нозологии) является тяжесть течения заболевания и его необратимый характер. Именно они приводят к искажению социальной ситуации развития подростков и определяют содержание психологических трудностей. Важно понимать, что у детей с различной нозологией существуют также специфические психологические особенности, что требует отдельного исследования. В нашем исследовании мы остановились на изучении общих факторов.

Анализ социальной ситуации развития, в которой происходит формирование личности подростков с тяжелыми хроническими заболеваниями, показал, что она существенно отличается от образа жизни здоровых сверстников, зачастую препятствуя формированию и развитию возрастных потребностей и новообразований [2]. Необходимость ежедневного лечения отодвигает на второй план такие важные для социально-психологической адаптации подростка линии развития как психологическая сепарация от родителей, включение в интимно-личностное общение со сверстниками, развитие самосознания.

Ситуация лечения в круглосуточном стационаре, необходимость строго соблюдать лечебный режим ограничивает физическую и социальную активность подростков, лишает их привычных видов деятельности (учебной, трудовой, общения с близкими и друзьями, хобби). Подростки сталкиваются с необходимостью самостоятельной организации быта и свободного времени, что, как правило, приводит к сужению круга интересов. Кроме того, к негативным, значимым для подростков, последствиям лечения относятся значительные изменения внешнего вида.

Родители подростков, в силу различных причин (тяжести эмоционального состояния, отсутствия необходимых междисциплинарных знаний и опыта воспитания тяжелобольного ребенка и др.), также испытывают существенные трудности. При этом восприятие ими ситуации болезни подростка, их эмоциональные и поведенческие реакции часто не имеют прямой связи с тяжестью состояния ребенка, а определяются их личностными особенностями и привычными способами реагирования в стрессовых ситуациях. Это приводит к потере целенаправленности ро-

дательского воспитания и нарушению детско-родительских отношений (гиперопека, фиксация на болезни, игнорирование тяжести состояния, завышение педагогических требований). В итоге 64 % подростков оказываются лишены необходимой психологической поддержки со стороны значимых взрослых.

Все это негативно влияет на эмоциональное состояние подростков, вызывает риск психологической инкапсуляции, препятствует гармоничному развитию личности в целом.

На фоне общей астенизации, болевых ощущений у всех подростков с заболеванием в состоянии нестойкой клинической ремиссии наблюдаются нарушения эмоциональной сферы: эмоциональный дискомфорт, эмоциональная лабильность, высокий уровень ситуативной тревожности. Наиболее значимые переживания подростков связаны с ухудшением состояния здоровья, необходимостью длительного лечения вдали от дома и изменением внешнего вида. Большинство из них имеют особенности развития самосознания (заниженную или недифференцированную самооценку, низкий уровень самоуважения, негативный образ телесного Я, трудности построения жизненной перспективы). Более 2/3 всех пациентов имеют выраженные коммуникативные трудности, обусловленные как нестабильным психологическим состоянием, так и недостаточной коммуникативной компетентностью, что препятствует децентрации подростка и дальнейшему развитию самосознания.

Результаты диагностического этапа позволяют определить содержание индивидуальной программы реабилитации, которая включает в себя два основных направления работы: помощь ребенку и семье.

Целью психологической поддержки ребенка является создание условий для его адаптации к ситуации болезни и пребыванию в стационаре (стабилизация эмоционального состояния, активизация потребности в общении, расширение сферы интересов и др.) и активизацию развития возрастных новообразований. Наряду с индивидуальной формой работы данные направления успешно реализуются в группе.

Психологическая работа с семьей направлена на структурирование и стабилизацию эмоционального состояния взрослых, поиск внутриличностных ресурсов для преодоления стресса, оптимизацию форм детско-родительского взаимодействия, повышение уровня приверженности лечению. Наиболее эффективной формой является индивидуальное консультирование. Благоприятное влияние также оказывают краткосрочные групповые занятия.

Таким образом, психолого-педагогическая помощь детям, находящимся на лечении в стационаре, является важным звеном комплексной медико-социальной помощи.

Создание в условиях круглосуточного стационара психолого-педагогической развивающей среды способствует улучшению психологического состояния пациентов, повышению их адаптационных возможностей, активизации познавательного и личностного потенциала, что позволяет скомпенсировать негативные социальные последствия тяжелой болезни и повысить качество жизни ребенка и его семьи.

Литература

1. Выготский, Л. С. Собр. соч.: В 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1983. – Т. 4. Детская психология.
2. Психология развития. Словарь / Под ред. А. Л. Венгера. – М., 2006.
3. Профилактическая педиатрия / Под ред. А. А. Баранова. – М., 2012.

Бабкина Н. В.

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования
**ЖИЗНЕННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ФАКТОР
СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

В настоящее время более половины детей с задержкой психического развития (ЗПР) обучаются в массовых классах общеобразовательных школ. Иллюзорное представление о том, что эти школьники относятся к наиболее легкой и «самокомпенсирующейся» категории детей с нарушениями развития зачастую приводит к игнорированию необходимости создания специальных условий воспитания и обучения, удовлетворяющих их особые образовательные потребности и позволяющих смягчить влияние негативных особенностей психического развития на процесс обучения, сформировать качества, необходимые для успешной школьной адаптации и социализации [1; 4].

Исследования Института коррекционной педагогики РАО, направленные на прогнозирование тенденций и рисков развития образовательной системы для детей с ОВЗ, показали опасность сокращения объемов специализированной помощи, оказываемой таким детям, из-за тотального внедрения инклюзивных форм образования [5]. В подтверждение приведем результаты анализа послешкольной социализации подростков с ЗПР, обучавшихся в условиях «стихийной» инклюзии (по данным десятилетнего наблюдения) [2]: 9,5 % выпускников массовых школ имели 3 и более судимости; 12 % привлекались к уголовной ответственности; 28,5 % задерживались за хулиганство, антиобщественные действия, употребление наркотических средств, и только 33 % (из них 14 % юношей) вели себя социализировано.

Подтверждающиеся на практике опасные последствия неподготовленной инклюзии со всей остротой ставят вопрос о необходимости удовлетворения особых образовательных потребностей детей с ЗПР в сфере развития и расширения жизненных компетенций, предполагающего: специальную психокоррекционную помощь, направленную на формирование произвольной регуляции учебно-познавательной деятельности и поведения; активизацию познавательного интереса к окружающему предметному и социальному миру; помощь ребенку в осмыслении происходящего с ним и вокруг него, в проработке жизненного опыта; специальную работу по формированию умения применять знания, полученные в ходе обучения, в повседневной жизни; специальную работу по формированию способности к самостоятельной организации собственной деятельности, осознанию возникающих трудностей, умению запрашивать и

использовать помощь взрослого; специальную работу по развитию разных форм коммуникации; формирование навыков социально одобряемого поведения в условиях максимально расширенных социальных контактов.

Работа по формированию у детей с ЗПР жизненных компетенций должна включаться в содержание обучения, а ее результаты должны стать предметом специальной оценки, не менее важной, чем оценка академических знаний ребенка.

В рамках разработки концепции специального образовательного стандарта для детей с ОВЗ [3] Институтом коррекционной педагогики РАО были определены необходимые направления коррекционной помощи в сфере жизненной компетенции: 1) развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях; 2) овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни; 3) овладение навыками коммуникации; 4) дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации; 5) осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

У детей без отклонений в развитии в условиях нормальной социальной ситуации вышеперечисленные представления, умения и навыки естественным образом складываются в процессе семейного воспитания. Но для ребенка с задержкой психического развития – даже легко выраженной и при благоприятных семейных условиях – для формирования жизненных компетенций требуется систематическая психолого-педагогическая помощь.

Содержание и планируемые результаты коррекционной помощи учащимся с ЗПР в сфере жизненной компетенции конкретизируются по каждому из вышеперечисленных направлений. Приведем пример. У значительного числа детей с ЗПР наблюдаются негрубые нарушения речевого развития, устранение или существенная компенсация которых сама по себе не избавляет от трудностей коммуникации, причинами которых могут быть ограниченность опыта социальных взаимодействий, преобладание эмоционально-оценочного восприятия ситуаций, замедленный темп и пассивность когнитивного восприятия и переработки информации, трудности саморегуляции, склонность к эмоциональной дезорганизации поведения даже в несложных проблемных ситуациях и т. д. В этой связи в *содержание* программы коррекционной работы по направлению **«Овладение навыками коммуникации»** включаются как задачи коррекции нарушений устной и письменной речи, так и задачи формирования устойчивых и продуктивных коммуникативно-поведенческих умений и на-

выков. В качестве *планируемых результатов* по данному направлению на начальной ступени обучения детей с ЗПР можно выделить: умение решать актуальные житейские задачи, используя коммуникацию (вербальную, невербальную) как средство достижения цели; умение вступить в разговор, задать вопрос, сформулировать просьбу, выразить свои намерения, завершить разговор; умение слушать собеседника, вести разговор по правилам диалогической речи, получать и уточнять информацию от собеседника; умение корректно и адекватно (вербально и эмоционально) выразить отказ, недовольство, а также проявить благодарность, признательность; наличие успешных попыток использования развернутой коммуникации в процессе обучения (развернутый ответ на уроке, пересказ усвоенного материала своими словами); умение использовать приобретенные навыки коммуникации в новых ситуациях, выходящих за рамки школьных и домашних взаимодействий (с соседями по дому, в магазине, транспорте и т. д.).

Следует подчеркнуть, что работа по формированию жизненных компетенций детей с ЗПР должна включаться не только в содержание специальных коррекционных занятий, но и «пронизывать» весь учебный процесс, реализуя тем самым новые приоритеты в целях образования детей с ОВЗ – «введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из образовательного пространства» [3], создание оптимальных условий его социализации и минимизацию рисков социально-психологической дезадаптации.

Литература

1. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в условиях образовательной интеграции / Н. В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – № 1.
2. Инденбаум, Е. Л. К чему приводит стихийная инклюзия / Е. Л. Инденбаум // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2012. – №5.
3. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. – М., 2013.
4. Коробейников, И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – М., 2002.
5. Малофеев, Н. Н. Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития / Н. Н. Малофеев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 2.

Базыльчик С. В.

Городской клинический наркологический диспансер (г. Минск)

КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННОЕ КРАТКОВРЕМЕННОЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВО ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЯ АЛКОГОЛЕМ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

Введение

В Республике Беларусь основным методом профилактики употребления алкоголя среди учащихся остается метод, основанный на информировании о негативных последствиях употребления алкоголя, который реализуется в виде лекций, бесед, круглых столов, видеороликов и т. п. Эффективность данного метода оценивается как низкая, поскольку основанные на информировании профилактические интервенции лишь повышают уровень знаний учащихся об алкоголе, но не изменяют его употребление [6]. В то же время в ряде зарубежных исследований была доказана эффективность профилактических интервенций среди учащихся колледжа, которые используют скрининг, кратковременное вмешательство (в англоязычной литературе – *brief intervention*) и нормативное обучение (в англоязычной литературе – *normative education*) [2; 5].

Цель исследования

Целью настоящего исследования было оценить эффективность компьютеризированного кратковременного вмешательства по профилактике злоупотребления алкоголем среди учащихся колледжа.

Материалы и методы исследований

Общее количество учащихся колледжа, которые приняли участие в профилактической интервенции, составило 188 человек, из них мальчиков – 43,6 %, девочек – 56,4 %. Средний возраст обследованных составил $16,7 \pm 1,2$ лет (диапазон 15–21 год).

Для оценки эффективности профилактической интервенции проводилось анонимное анкетирование учащихся. Анкета содержала два теста по скринингу рискованного употребления алкоголя – тест AUDIT [1] и модифицированный нами тест CRAFFT [4], в котором были оставлены лишь вопросы, связанные с употреблением алкоголя. В анкету были включены также вопросы, позволяющие оценить нормативные представления об употреблении алкоголя среди сверстников, вопрос относительно сходства с прототипом лица, которое злоупотребляет алкоголем, а также вопросы об уровне негативных и позитивных ожиданий относительно эффектов употребления алкоголя (за основу был взят опросник CEOA (*Comprehensive Effects of Alcohol questionnaire*) [3]).

Первое анкетирование учащихся было проведено за месяц до проведения профилактической интервенции, повторное – через 3 месяца после

нее (в повторном анкетировании приняли участие 174 учащихся из 188, прошедших первое анкетирование и принявших участие в интервенции).

При статистической обработке данных исследования применялся пакет статистической программы STATISTICA 8.0. Данные представлялись в виде: среднее (M) ± стандартное отклонение (s).

Компьютеризированное кратковременное вмешательство

Компьютеризированное кратковременное вмешательство проводилось с помощью разработанного нами программного средства «Скрининг и кратковременное вмешательство по профилактике злоупотребления алкоголем» (СКПЗА), зарегистрированного в отраслевом фонде алгоритмов и программ ГУ «РНПЦ медицинских технологий». СКПЗ позволяет провести идентификацию с помощью теста AUDIT паттерна употребления алкоголя и генерировать для учащегося персонализированный ответ, направленный на повышение мотивации к ограничению его употребления. Основными элементами кратковременного вмешательства были: оценка употребления алкоголя учащимся, предоставление обратной связи относительно употребления алкоголя и связанных с этим негативных последствий, точная информация об употреблении алкоголя учащимся всего учебного учреждения и сравнение с этой информацией индивидуального употребления алкоголя (коррекция нормативных ожиданий), установление цели по изменению алкогольного поведения, совет по лимитам потребления алкоголя, предоставление поддержки. Компьютеризированное вмешательство проводилось одновременно с группами учащихся до 15 человек с использованием компьютеров компьютерного класса колледжа.

Полученные результаты

После профилактического вмешательства отмечено достоверное улучшение нормативных представлений об употреблении алкоголя среди сверстников (т.е. нормативные представления стали больше соответствовать действительности): $1,72 \pm 1,182$ балла до проведения профилактического вмешательства и $1,97 \pm 1,165$ баллов после его проведения, $p < 0,05$. До и после проведения профилактического вмешательства определялась значимая отрицательная корреляционная связь правильных нормативных представлений со степенью алкоголизации.

После профилактического вмешательства не установлено значимой динамики такого показателя, как «сходство (самоидентификация) с прототипом лица, которое склонно к употреблению алкоголя в больших дозах». Данный показатель отражает позитивное восприятие лица, которое злоупотребляет алкоголем и, как показало наше исследование, связан с

вовлечением в злоупотребление алкоголем: чем позитивнее образ, тем выше алкоголизация.

Анализ динамики позитивных и негативных ожиданий, связанных с употреблением алкоголя, показал, что после интервенции отмечено достоверное снижение средней оценки по шкале «снятие напряжения», отражающей позитивные ожидания от употребления алкоголя в виде релаксации и успокоения: $7,74 \pm 2,199$ баллов до проведения профилактического вмешательства и $7,23 \pm 2,42$ балла после его проведения, $p < 0,05$. Значимой динамики оценки по другим шкалам, отражающим позитивные и негативные ожидания, не установлено.

Повторное анкетирование, проведенное с помощью тестов AUDIT и CRAFFT, показало, что число учащихся, сообщавших о регулярном употреблении алкоголя (2-4 раза в месяц или чаще), уменьшилось с 28,2% до 18,9% ($\chi^2=4,25$, $df=1$, $p < 0,05$). Число учащихся, употреблявших алкоголь в больших дозах (6 и более стандартных доз алкоголя за случай употребления раз в месяц или чаще), уменьшилось с 14,9 % до 10,9 % ($\chi^2=1,26$, $df=1$, $p > 0,05$). На 30% уменьшилась группа учащихся с умеренным и высоким риском последствий, связанных с употреблением алкоголя (оценка по тесту AUDIT ≥ 8 баллов): частота данного признака снизилась с 18,1% до 12,6% ($\chi^2=2,05$, $df=1$, $p > 0,05$). На 28 % уменьшилась группа учащихся с рискованным употреблением алкоголя по данным теста CRAFFT (оценка по тесту ≥ 2 балла): частота этого признака снизилась с 38,29% до 27,49% ($\chi^2=4,68$, $df=1$, $p < 0,05$).

При повторном анкетировании выявлено статистически достоверное снижение средней оценки по тесту AUDIT: $4,043 \pm 5,649$ балла до проведения профилактического вмешательства и $3,025 \pm 3,29$ балла спустя 3 месяца после его проведения, $p < 0,05$. Более низкая оценка по тесту AUDIT говорит о снижении риска негативных последствий, связанных с употреблением алкоголя. Средняя оценка по тесту CRAFFT после проведения интервенции также существенно уменьшилась ($p < 0,05$), что говорит о положительной динамике и снижении алкоголизации.

Выводы

Проведенное компьютеризированное кратковременное вмешательство оказало позитивное профилактическое воздействие на употребление алкоголя учащимися колледжа, а также на их нормативные представления и позитивные ожидания, связанные с употреблением алкоголя.

Литература

1. Babor, T. F. AUDIT: The Alcohol Use Disorders Identification Test: guidelines for use in primary health care / T/ F/ Babor, J. C. Higgins-Biddle, J. B. Saunders, M. G. Monteiro. – Geneva, 2001.
2. Dimeff, L. A. Brief alcohol screening and intervention for college students (BASICS) / L.A. Dimeff [et al.] // Substance Abuse. – 2000. – Vol. 21 (4).
3. Fromme, K. Comprehensive effects of alcohol: Development and psychometric assessment of a new expectancy questionnaire / K. Fromme, E. Stroot, D. Kaplan // Psychological Assessment. – 1993. – Vol. 5(1).
4. Knight, J. R. A new brief screen for adolescent substance abuse / J.R. Knight [et al.] // Arch Pediatr Adolesc Med. – 1999. – Vol. 153(6).
5. Marlatt, G. A. Screening and brief intervention for high-risk college student drinkers: Results from a two-year follow-up assessment / G. A. Marlatt [et al.] // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1998. – № 66.
6. Tobler, N. S. School-Based Adolescent Drug Prevention Programs: 1998 Meta-Analysis / N.S. Tobler [et al.] // The Journal of Primary Prevention. – 2000. – № 20.

Благенкова Н. П.

Белорусский государственный университет

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ИНДИВИДОВ В ПЕРИОД ПЕРЕХОДА К РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Проблема совладающего поведения уже несколько десятилетий как завоевала умы западных и отечественных исследователей. Стрессовые нагрузки на общество и личность остаются, к сожалению, величиной почти постоянной, усиливаясь в определенные периоды жизни общества. Человек практически ежедневно сталкивается с необходимостью преодоления физических и эмоциональных нагрузок. Для обозначения этой проблемной области в западной психологии и применяется термин «копинг», который в настоящее время используется без перевода в публикациях отечественных авторов [6, с. 20–30].

Копинг-поведение реализуется посредством применения копинг-стратегий на основе личностных и средовых копинг-ресурсов [3]. Не вызывает сомнения, что специфика решения проблемных задач, психологические реакции человека на трудные жизненные ситуации, использование тех или иных стратегий и активизация специфических ресурсов преодоления зависят от индивидуальных особенностей личности, т.е. имеют личностную детерминацию. К. А. Абульханова-Славская справедливо подчеркивает, что выбранные способы преодоления выражают качество развития личности [1]. Очень важно знать, какие личностные особенности помогают молодым людям эффективно противостоять или просто смириться с различными жизненными трудностями, а какие препятствуют конструктивному психологическому совладанию.

При рассмотрении личностных детерминант, мы обратились к одной из продуктивных современных концепций – гуманструктурологической концепции личности немецкого психиатра и психотерапевта Г. Аммона [2]. Согласно данной концепции, центральная, преимущественно неосознаваемая сфера личности, содержит основные личностные функции, такие как агрессия, тревога, Я-отграничение, нарциссизм, сексуальность и др. Центральная бессознательная часть личности является базисом для психического здоровья потому, что эта сфера представляет собой структурное выражение наиболее раннего опыта групповой динамики. Качество интерперсональных опытов, полученных на ранних этапах развития, так же как и в более позднее время, выражается в специфическом спектре личностных характеристик: конструктивных, то есть способных поддерживать контакт и развитие; деструктивных, разрушающих контакт и поэтому тормозящих (останавливающих) развитие, и дефицитарных, без

контакта и без развития. Качество личностного развития определяется спектром конструктивных, деструктивных и дефицитарных характеристик.

В данной работе основной упор делается на молодых людей, находящихся в периоде раннего перехода во взрослость. Согласно Д. Левинсону зрелость и способность к адаптации у взрослых (основное внимание он уделял исследованию периода жизни от 35 до 45 лет) во многом определяются ростом личности на начальном этапе, стадии «новичка», продолжающейся от 17 до 33 лет [4, с. 590]. На данном этапе выделяются три периода, в нашем исследовании речь идет о первом из них – раннего перехода во взрослость, длящемся примерно от 17 до 22 лет. Этот период жизненного цикла неразрывно связан с рядом трудностей, которые требуют преодоления, и ситуаций, к которым необходимо адаптироваться, это возраст решения конфликтов подросткового периода, поиска своего места во взрослом обществе, выработки стабильных и предсказуемых стереотипов поведения.

Особенности жизненного пространства, как единства и взаимодействия всех личностных и средовых компонентов, создают различные предпосылки для разрешения важных жизненных задач. В особом жизненном или психологическом пространстве находятся молодые люди, воспитывавшиеся в учреждениях интернатного типа, а также воспитывавшиеся в условиях неполной семьи.

Цель данного исследования – выявление личностных детерминант совладающего поведения у индивидов в период перехода к ранней взрослости.

Гипотеза исследования строится на предположении о том, что различия в специфике функций Я у молодых людей, обладающих различным опытом социализации, находят отражение в предпочитаемых стратегиях совладания; конструктивный уровень сформированности центральных личностных функций детерминирует использование адаптивных копинг-стратегий в структуре совладающего поведения.

Изучение стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями осуществлялось с помощью Бернского опросника "Способы преодоления критических ситуаций" Э. Хайма (Heim E.) [5]. Личностные детерминанты изучались с применением теста структуры Я по Г. Аммону (ISTA – Ich-Structure Test von Gunter Ammon) [7].

Для реализации цели исследования были сформированы три группы испытуемых, различающихся условиями социализации. Первую группу составили молодые люди, воспитывающиеся в условиях полной семьи,

вторую – в условиях неполной семьи, в третью группу вошли лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Всего в исследовании приняло участие 237 человек в возрасте от 17 до 22 лет. Лица из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составляют 19,4 % от всех испытуемых, или 46 человек. Молодые люди из полных семей составляют 54,9 % (130 человек), молодые люди из неполных семей составляют 25,7 % (61 человек).

К сожалению, формат данной работы не позволяет предоставить подробное описание результатов, потому обратимся к итоговым выводам исследования. Для молодых людей, воспитывающихся в семье, как в полной, так и в условиях неполной, выражены преимущественно конструктивные показатели гуманфункций – характерным является способ жизнедеятельности с конструктивной основой. У молодых люди из числа детей сирот в процессе осуществляемой жизнедеятельности превалирует деструктивная и дефицитарная основа.

Конструктивный характер сформированности Я-функций у молодых людей, воспитывающихся в условиях семьи, наблюдается по таким Я-функциям как внутреннее и внешнее Я-отграничение, нарциссизм, агрессия, тревога, сексуальность. При этом мы наблюдаем достоверно более конструктивные показатели у молодых людей, воспитывающихся в неполной семье, по Я-функции тревоги и деструктивные показатели Я-функции сексуальности. У лиц из числа детей сирот наблюдаются дефицитарные проявления Я-функций, наиболее отчетливо это проявляется в агрессии, тревоге, нарциссизме, а также деструктивном внешнем и внутреннем Я-отграничении и сексуальности.

Для группы лиц с конструктивными Я-функциями наблюдается адаптивное поведение, выбор адаптивных копинг-стратегий при решении жизненных трудностей, таких как проблемный анализ и установление собственной ценности среди когнитивных копинг-стратегий, выражен оптимизм среди эмоциональных и сотрудничество в поведенческой сфере..Это ведет к адаптации и повышает у личности возможности позитивного решения проблемы. У группы лиц с деструктивными и дефицитарными Я-функциями наблюдается выбор неконструктивных и относительно конструктивных копинг-стратегий. Для выхода из сложной ситуации они используют такие поведенческие механизмы как отступление и компенсация; эмоциональные – покорность, самообвинение, агрессивность; когнитивные – растерянность, смирение, диссимуляция.

Проведенный множественный регрессионный анализ позволил сравнить центральные личностные функции по их влиянию на степень адаптивности копинг-поведения, полученный коэффициент детерминации

свидетельствует, что 18,6 % адаптивного копинг-поведения, обусловлено влиянием центральных личностных функций. Для прогноза вероятности адаптивного поведения нами предложена следующая формула:

показатель адаптивности копинг-поведения прогноз = $37,801 + 0,866 \times (\text{конструктивная агрессия}) - 59,309 \times (\text{тенденция гуманфункции агрессии}) + 17,852 \times (\text{тенденция гуманфункции внутреннего Я-отграничения})$.

Все вышесказанное позволяет нам подтвердить выдвинутую гипотезу. Исследование показало, что конструктивный уровень Я-функций позволяет молодым людям успешнее выбирать стратегии поведения в сложных ситуациях, появляющихся на этапе перехода к ранней взрослости. Молодые люди, у которых уровень Я-функции деструктивен либо дефицитарен, при столкновении с трудностями сложнее справляются, становятся поглощенными проблемой.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991.
2. Кабанов М. М. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / М. М. Кабанов, Н. Г. Незнанов. – СПб., 2003.
3. Клиническая психология / под ред. Б. Д. Карвасарского. – СПб., 2008.
4. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб., 2005.
5. Набиуллина, Р. Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом / Р. Р. Набиуллина, И. В. Тухтарова. – Казань, 2003.
6. Нартова-Бочавер, С. К. “Coping behavior” в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 5.
7. Я-структурный тест Аммона. (Опросник для оценки центральных личностных функций на структурном уровне). – СПб., 1998.

Боброва Е. П.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

В последнее время увеличивается число проявлений общего недоразвития речи (далее – ОНР) в дошкольном возрасте, которое препятствует полноценному формированию речевой коммуникации, ограничивает возможности установления социальных связей и затрагивает сферу межличностных отношений ребенка. Данное ограничение не позволяет полноценно овладевать правилами, нормами, культурой общения, осознавать себя частью коллектива, выражать субъектность в деятельности и общении, получать признание в своем социальном окружении.

Для выявления трудностей социализации детей с ОНР нами проведен системно-структурный анализ понятия «социализация» и рассмотрена ее детерминированность нарушениями речевого развития. Существуют различные точки зрения на сущность данной категории. Ю. Хабермас определил социализацию личности как сферу деятельности, в которой у индивидов формируется идентичность и способность быть актором – ответственным субъектом социального действия [4]. По мнению Г. М. Андреевой, это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счет его активной деятельности, активного включения в социальную среду.

В психолого-педагогических исследованиях социализация рассматривается как результат выборочного усвоения личностью определенных знаний, навыков, норм, принятых ценностей и выработки ценностных ориентаций, как процесс формирования собственного «Я», усвоения образцов поведения, необходимых для успешного функционирования в обществе. Социальная педагогика рассматривает социализацию как процесс преобразования реально существующих отношений в качества личности и как результат усвоения и воспроизводства социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности.

Социализация как явление, как сложная система связей находит выражение в стихийных и целенаправленных формах. Для стихийной социализации характерно усвоение опыта за счет подражания, научения, самовоспитания при вхождении индивида в социум. Целенаправленная социализация – специально созданная система воспитания и воздействия средствами массовой информации, образовательной и других сфер.

В социальной психологии выделяют сферы социализации личности: общение, деятельность, самосознание (Г. М. Андреева).

Общение находится на положении ведущей деятельности детей начиная с младенческого возраста, опосредуя все остальные виды деятельности и отношения с миром [2, с. 213]. В основе возникновения социальных связей лежит сфера коммуникации, реализующая потребности личности. Язык и речь становятся основным средством и способом осуществления социальных связей. Возможности социализации личности во многом зависят от речевого и коммуникативного развития. При нарушении речекommunikативной сферы могут возникать трудности реализации деятельности, ограничения, препятствующие налаживанию необходимых социальных связей. Общее недоразвитие речи является одним из факторов, вызывающих подобные ограничения.

Возрастное развитие межличностных отношений реализуется в ходе развития осознания себя: от появления в первом полугодии предметного начала самосознания к ощущению общности и сопричастности, через самопонимание к возникновению объективных составляющих структур образа «Я» в среднем дошкольном возрасте, к выдвигению на первый план к 6–7 годам субъектной составляющей самосознания [3, с. 278–279].

Трудности социализации у детей с ОНР наблюдаются во всех ее сферах и связаны с особенностями установления социальных связей с помощью речи. Наблюдаются снижение потребности в общении и, как следствие, недостаточная целенаправленность в игровой деятельности, однообразный, подражательный характер игровых действий, отсутствие замысла в сюжетно-ролевой игре, трудности усвоения правил, предпочтения игры в одиночку, что свидетельствует о снижении коммуникативной интенции и речевой инициативы.

Своеобразие межличностных отношений в группе сверстников затрудняет формирование четких представлений о себе. Исследования самосознания показали, что дошкольникам с ОНР свойственна фиксация на своих предметных качествах, преобладание оценочного объектного отношения к себе и другим, повышенное стремление к самоутверждению (О. А. Слинко). Социометрические исследования взаимоотношений (О. С. Павлова), показали, что в коллективе детей с ОНР действуют те же закономерности, что и среди нормально говорящих детей. В число «непринятых» и «изолированных» независимо от уровня речевого развития попадают дошкольники, не владеющие коммуникативными навыками, а также не проявляющие активность в различных видах детской деятельности. Вследствие речевого недоразвития наблюдается смещение целей

взаимодействия, преобладает ситуативно-деловое общение независимо от возраста ребенка [1].

Из сказанного выше следует, что и процесс, и результат социализации дошкольников с ОНР характеризуется своеобразием и требует проведения коррекционных мероприятий: создание соответствующих психолого-педагогических условий деятельности, общения и развития самосознания, ориентированных на усвоение социального опыта и речевой коммуникации с учетом реализации социальных потребностей ребенка.

Изучение социализации как процесса позволяет рассмотреть его в динамике последовательно сменяющихся друг друга фаз (А. В. Петровский). В первой фазе происходит социальная адаптация, или овладение социальными правилами, нормами и ценностями группы. Вторая фаза характеризуется стремлением индивида к максимальной персонализации, или отстаиванию своей индивидуальности. И лишь при условии актуализации своей индивидуальности, в третьей фазе происходит интеграция индивида в группу. Трудности адаптации задерживают процесс персонализации и влияют в конечном итоге на возможности интеграции.

Таким образом, в своем теоретическом исследовании мы подошли к пониманию того, что процесс социализации дошкольников с ОНР необходимо осуществлять целенаправленно с учетом имеющихся проблем речевого развития. Во всех сферах социализации необходимо ориентировать ребенка на усвоение опыта установления социальных связей (способов речевой коммуникации), стимулировать развитие субъектности. В системе интегрированного обучения и воспитания важно учитывать закономерности процесса социализации, выстраивая программу постепенного вхождения в социум с учетом перехода от успешной адаптации к персонализации, затем к интеграции, четко определяя параметры промежуточных результатов социального развития каждого ребенка с ОНР.

Литература

1. Гаркуша, Ю. Ф. Особенности общения детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / Ю. Ф. Гаркуша, В. В. Коржевина // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. – М., 2003.
2. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб., 2009.
3. Смирнова, О. Е. Развитие самосознания и самооценки дошкольника / О. Е. Смирнова // Детская психология. – СПб., 2009.
4. Хабермас, Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб., 2000.

Богдан Е. Г., Глыцюк М. А., Мирончук И. С.

Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

ТИПЫ ПЕРЕЖИВАНИЯ КРИЗИСНОЙ СИТУАЦИИ У ПАЦИЕНТОВ ДО И ПОСЛЕ ТРАНСПЛАНТАЦИИ ОРГАНОВ

Людей, заменивших отсутствующие или необратимо поврежденные патологическим процессом органы органами, взятыми от другого организма, становится все больше. Актуальное состояние их реабилитации ограничено поддержанием функционирования организма. При этом ситуация, в которой они находятся, имеет все характеристики кризиса – невозможности эффективной жизнедеятельности в рамках прежнего самосознания (Ф. Е. Василюк). Отсюда *цель нашего исследования* – выявить специфику переживания кризисной ситуации во взаимосвязи с самосознанием у пациентов до и после трансплантации органов.

Для выявления преобладающих стратегий совладания с трудностями использовался опросник N. Garnefski и др. Уровень чувства когерентности (связности) определялся с помощью теста А. Антоновского. Самосознание изучалось с помощью беседы и проективных приемов: описание героя, с которым пациенты, как правило, идентифицируют себя, значит, раскрывают свой внутренний мир; ранжирование 26 ценностей трех групп (G. Polok): *утилитарные*: безопасность, материальные ценности, работа, время, власть; *гедонистические*: доброжелательность, здоровье, дружба, счастье, спокойствие, комфорт, самосовершенствование; *трансцендентные*: вера, я, любовь, мораль, родина, истина, семья, совесть, честность, свобода. Ранжирование осуществлялось трижды. Первый раз пациенты располагали карточки в соответствии с тем, какие ценности они предпочитали раньше («Я в прошлом»). Второй раз, исходя из того, что для них будет важно («Я в будущем»), третий – по значимости сейчас («Я реальное»). По ходу беседы их просили раскрыть содержание ценностей, чтобы отнести каждую к одной из групп; спрашивали, имеют ли они смысл жизни, просили отметить себя на шкале «люди, имеющие – не имеющие смысл жизни» (прием из методики Дембо-Рубинштейн) и объяснить свой выбор. Это позволяет зафиксировать признаки наличия / отсутствия смысла собственной жизни, т.е. переживают ли пациенты его в своей жизни.

В исследовании участвовало 53 пациента Брестской областной больницы в возрасте от 23 до 69 лет (27 женщин, 26 мужчин).

Сравнительный анализ преобладающих стратегий совладания с кризисом и качественно разных уровней самосознания у каждого участника позволил выделить *три типа переживания кризиса* до и после трансплантации органов *во взаимосвязи с самосознанием* (см. рис.1).

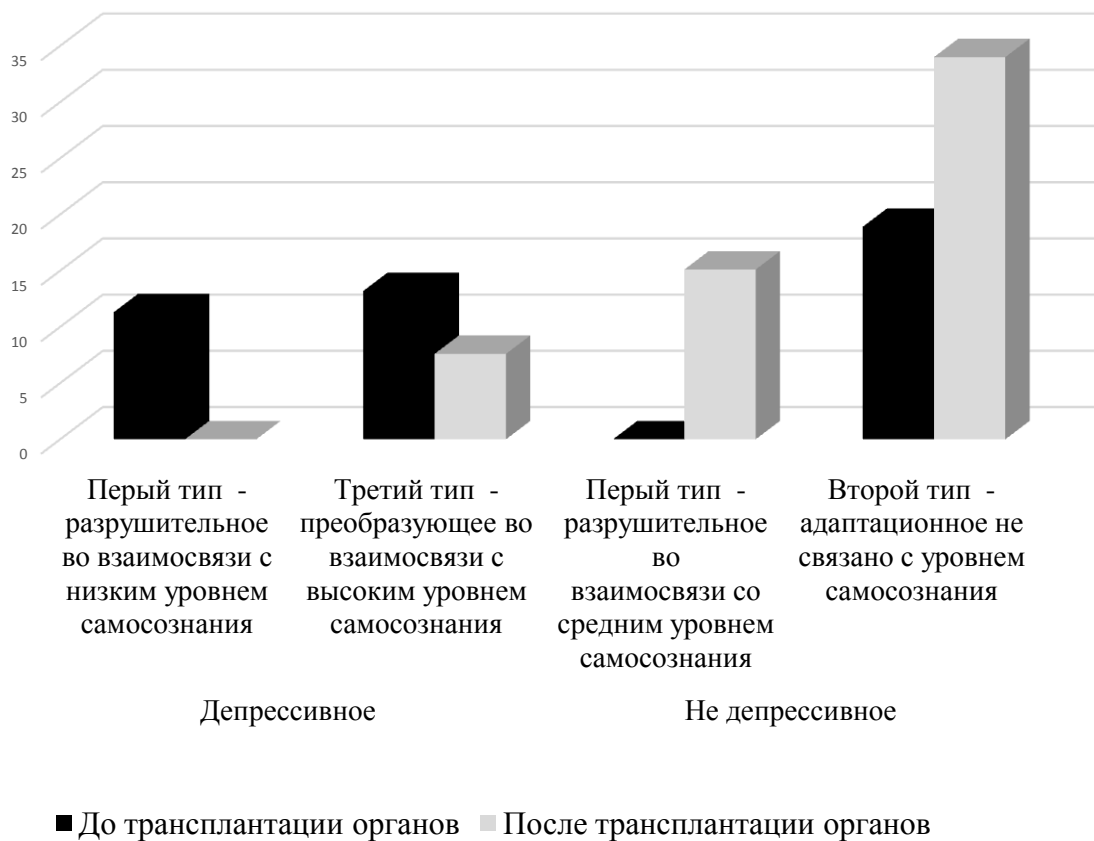


Рис. 1 – Типы переживания кризисной ситуации во взаимосвязи с самосознанием у пациентов до и после трансплантации органов и тканей (в процентах от всей выборки)

Первый тип переживания (26,4% пациентов) делится на две группы. У участников *первой группы* (15,1% после трансплантации) не обнаружены показатели депрессии. Они реализуют дезадаптивные способы совладания с кризисом (застывание, циклическое повторение); чувство когерентности ниже среднего (сомнение, что для решения кризиса стоит прилагать усилия; непонятно содержание своего внутреннего мира). Им присущ низкий уровень самосознания: при описании героя не раскрывают опыт переживания, как внутренних противоречий, так и ситуаций выбора; ценности образа «Я» гедонистического плана, «Я» не дифференцировано. Они полагают, что имеют смысл жизни, но объяснения отметки на шкале показывают отсутствие признаков смысла своей жизни. Пациентам *второй группы* (11,3% до трансплантации) характерны показатели депрессии, дезадаптивные стратегии совладания с кризисом; чувство когерентности ниже среднего. Им присущ средний уровень самосоз-

нения: не раскрывают опыт переживания ситуаций выбора, но описывают внутренние противоречия; ценности «Я» утилитарно-гедонистического плана. «Я в прошлом» отличен от «Я реального» (наличие опыта самоизменения). «Я реальное» и «Я в будущем» идентичны. Они полагают, что имеют смысл жизни, но признаков смысла собственной жизни у них нет.

На основании выявленных фактов первый тип переживания кризисной ситуации условно назван, как *разрушительное переживание*, находящееся во взаимосвязи с низким / средним уровнем самосознания.

Пациенты *второго типа* (до трансплантации – 18,9 %, после – 34 %) не имеют показатели депрессии. Одна их часть использует дезадаптивно-адаптивные стратегии совладания с кризисом. Их чувство когерентности выше среднего (надежда на других; малопонятен свой внутренний мир). Другая часть применяет адаптивные способы, которые как предполагается, способствуют личностному росту. Однако чувство когерентности у этих участников ниже среднего, т. е. адаптация приводит их к регрессии.

Исходя из уровня самосознания, реципиенты второго типа делятся на четыре группы. При этом все они полагают, что имеют смысл жизни, но у них все еще отсутствуют признаки смысла своей жизни. *Первой группе* присущ низкий уровень самосознания. *Вторая* – имеет средний уровень. У пациентов *третьей группы* в отличие от других со средним уровнем самосознания выявлена дифференциация лишь «Я в будущем» (механизм саморазвития) и выбор эмоционального благополучия – переживание внутренних противоречий со стремлением сохранить внутренний комфорт. *Четвертая* группа с высоким уровнем самосознания: моральный выбор как самостоятельно сформулированные нормы, правила; ценности «Я» трансцендентного плана и его дифференциация по всему временному спектру (опыт самоизменения и механизм саморазвития).

Отсюда второй тип переживания, названный как *адаптационное переживание кризисной ситуации*, не связан с уровнем самосознания пациентов. При этом у них не выявлено осознания смысла своей жизни.

Третий тип переживания присущ 20,8 % пациентов с высоким уровнем самосознания (до трансплантации – 13,2 %, после – 7,6 %). В отличие от реципиентов второго типа с таким же уровнем самосознания, эти участники реализуют трансцендентные ценности, включенные в «Я», на фоне переживания смысла своей жизни. Чаще они дифференцируют образ «Я» по всему временному спектру. Однако у некоторых из них дифференциация «Я» отсутствует, что компенсируется наличием не только знания о том, что такое смысл жизни, но и оценивания ситуаций,

исходя из смысла своей жизни. Возможно, это позволяет им подняться над своими ограничениями и слабостями, а поскольку смысл личной жизни заполняет полностью их образ «Я», то он и не делится ими во временном аспекте.

Реципиенты третьего типа обладают депрессивными показателями. Одна часть из них реализует лишь дезадаптивные стратегии совладания с кризисом, а другая – дезадаптивно-адаптивные, не несущие в себе, однако, действия саморазрушительного характера, поскольку в реальной ситуации они конструктивно отвечают на трудности – осуществляют смысл своей жизни «здесь и сейчас». Их чувство когерентности с показателями ниже, либо выше среднего также приобретает совершенно иной контекст. Эти пациенты пытаются понять, логически сконструировать, изменить содержание своего внутреннего мира, т.е. берут на себя ответственность за свою жизнь в той ситуации, в которой оказались, а именно надеются на то, что продукт разрешения трудностей стоит того, чтобы прилагать усилия со своей стороны, поскольку связан лишь с их образом «Я»; верят в положительный исход решения кризиса, так как он зависит от них самих.

Очевидно, что третий тип переживания кризисной ситуации, условно обозначенный как *преобразующее переживание*, связан с высоким уровнем самосознания личности и с осуществлением смысла собственной жизни (ресурс преобразования). По Ф. Е. Василюку – это творческое переживание.

Выявленные факты позволяют констатировать, что пациенты до и после трансплантации переживают кризис по-разному. Они либо разрушают сами себя, что связано с низким / средним уровнем их самосознания; либо приспособляются к ситуации, что, оказывается, не зависит от самосознания, но разрушительно действует на личность; либо преобразуют свой образ «Я» на фоне высокого уровня самосознания и осуществления смысла собственной жизни. Поэтому психологическое сопровождение данных реципиентов должно начинаться с развития их самосознания – с включения в образ «Я» ценностей трансцендентного содержания, с поиска и осуществления смысла собственной жизни, что обнаруживается в оценке внешних и внутренних аспектов, исходя из него.

Бодренкова Л. Г.

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования
ПОДГОТОВКА РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ К
ПОСЕЩЕНИЮ ДЕТСКОГО САДА

На современном этапе модернизации системы образования в России возрастает актуальность организации целенаправленного психологического сопровождения слепых и слабовидящих детей с момента их поступления в детский сад, в рамках которого психологами и тифлопедагогами осуществлялась бы работа по снижению трудностей в социально-психологической адаптации на всех этапах развития личности ребенка.

В семье, в определённых, сравнительно устойчивых условиях, ребёнок с нарушением зрения, особенно слепой или слабовидящий, постепенно приспосабливается к условиям окружающей среды. Между ребенком и этой средой устанавливаются взаимоотношения, происходит адаптация организма к окружающим влияниям. Организм ребёнка постепенно приспосабливается к определённой температуре помещения, к окружающему микроклимату, к характеру пищи и т.д. Под влиянием систематических воздействий со стороны окружающих ребёнка взрослых, у него образуются различные привычки: он привыкает к режиму, способу кормления, укладывания, у него формируются определённые взаимоотношения с родителями и другими взрослыми.

Проживая длительное время в условиях семьи, слепые и слабовидящие дети лишены возможности самостоятельно и полноценно включаться в социальную жизнь. Для большинства детей с нарушением зрения первым опытом вхождения в социальную группу является поступление в детский сад. От того, насколько успешно будет проходить становление личности ребенка в дошкольной группе, зависят возможности его интеграции в общество в будущем.

Когда ребенок с нарушением зрения приходит в детский сад, установленный в семье порядок изменяется, поведение ребёнка временно нарушается. Эти нарушения уравновешенного поведения объясняются тем, что слепому малышу трудно приспособиться к возникшим изменениям, у него недостаточно развиты адаптационные механизмы. Однако при правильном воспитательном подходе быстро восстанавливается уравновешенное поведение и не остаётся каких-либо отрицательных последствий, т. е. ребёнок адаптируется к новым условиям своей жизни.

Анализ поведения детей в первые дни пребывания в детском учреждении показывает, что этот процесс приспособления, т. е. адаптация к новым социальным условиям не всегда и не у всех детей проходит легко и быстро. Всегда нелегко адаптируются дети чрезмерно опекаемые, нев-

ротически привязанные к матери, привыкшие к исключительному вниманию, без навыков самообслуживания, что является характерным для большинства слепых и слабовидящих детей.

Для более успешной адаптации ребенка с нарушением зрения тифлопсихологу и тифлопедагогу необходимо провести предварительную работу с родителями, включающую в себя обсуждение рекомендаций, которые представлены ниже.

1. Учитывая некоторое общее отставание в развитии слепого ребенка по сравнению с развитием зрячего, следует убедиться в том, что детский сад действительно необходим для вашей семьи именно сейчас. Ребенок отлично чувствует, когда родители сомневаются в целесообразности «садовского» воспитания. Любые ваши колебания он использует для того, чтобы воспротивиться расставанию с родителями. Легче и быстрее привыкают дети, у родителей которых нет альтернативы детскому саду.

2. Расскажите ребенку, что такое детский сад, зачем туда ходят дети, почему вы хотите, чтобы малыш пошел в детский сад. Например: «Детский сад это такой красивый дом, куда мамы и папы приводят своих детей. Я хочу, чтобы ты познакомился и подружился с другими детьми и взрослыми. В саду все приспособлено для детей. Там маленькие столики и стульчики, маленькие кровати, маленькие раковины для умывания, маленькие шкафчики, много интересных игрушек. Ты все сможешь рассмотреть, потрогать, поиграть с этими вещами. В саду дети кушают, гуляют, играют. Утром я отведу тебя в сад, а вечером заберу. Ты мне расскажешь, что у тебя было там интересного».

3. Проходя мимо детского сада, с радостью напоминайте ребенку, как ему повезло – скоро он сможет ходить туда. Рассказывайте родным и близким в присутствии малыша о его удаче, говорите, что гордитесь своим ребенком, ведь его приняли в детский сад.

4. Расскажите ребенку о режиме детского сада: что, как и в какой последовательности он будет делать. Чем подробнее будет ваш рассказ, чем чаще вы будете его повторять, тем спокойнее и увереннее будет чувствовать себя ребенок с нарушением зрения, когда пойдет в сад. Спрашивайте у малыша, запомнил ли он, что будет делать после прогулки, куда будет складывать свои вещи, кто ему будет помогать раздеваться, что будет делать после обеда. Вопросами такого рода вы сможете контролировать, хорошо ли ребенок запомнил последовательность событий. Слепых и слабовидящих детей пугает неизвестность. Когда ребенок понимает, что ожидаемое событие происходит, как и было обещано, он чувствует себя увереннее.

5. Поговорите с ребенком о возможных трудностях, к кому он может обратиться за помощью, как он это сможет сделать. Например: «Если ты захочешь пить, подойди к воспитателю и скажи: «Я хочу пить», и Анна Николаевна нальет тебе воды. Если захочешь в туалет, скажи об этом». Но не создавайте у ребенка иллюзий, что все будет исполнено по первому требованию и так, как он хочет. Объясните, что в группе много детей и иногда ему придется подождать своей очереди. Вы можете сказать малышу: «Воспитатель не сможет одеть сразу всех детей, тебе придется немного подождать».

6. Попробуйте проиграть все эти ситуации с ребенком дома. Например, вы – воспитатель, а медвежонок, за которого вам тоже придется говорить, просит пить. Хорошо, если ребенок захочет быть мишкой или воспитателем в этой игре. Поддерживайте такие игры.

7. Приготовьте вместе с ребенком сумочку, складывая туда недорогие вещи. Это могут быть небольшие игрушки, которые привлекательны для вашего ребенка и уж точно обрадуют других детей коробочки с вложенными в них забавными предметами: красивые бумажные салфетки или лоскутки из ткани, приятной на ощупь; книжки с картинками.

8. Крайне важно научить слепого малыша знакомиться с другими детьми, обращаться к ним по имени, просить, а не отнимать игрушки; предлагать свои игрушки, услуги другим детям. Слепой ребенок привыкнет тем быстрее, чем с большим количеством детей и взрослых сможет построить отношения. Помогите ему в этом. Познакомьтесь с другими родителями и их детьми. Называйте других детей в присутствии вашего ребенка по именам. Спрашивайте дома своего малыша о Лене, Саше, Сереже. Поощряйте обращение ребенка за помощью и поддержкой к другим людям в вашем присутствии.

9. В период адаптации эмоционально поддерживайте малыша. Теперь вы проводите с ним меньше времени. Компенсируйте это качеством общения. Чаще обнимайте ребенка. Скажите малышу: «Я знаю, что ты скучаешь без меня, что тебе бывает страшно. Когда происходит что-то новое, всегда сначала страшно, а потом привыкаешь и становится интересно. Ты молодец, ты смелый, я горжусь тобой. У тебя все получится».

10. Разработайте вместе с ребенком несложную систему прощальных знаков внимания, и ему будет проще отпустить вас.

11. Помните, что на привыкание ребенка с нарушением зрения к детскому саду может потребоваться до полугода. Рассчитывайте свои силы, возможности и планы. Лучше, если на этот период у семьи будет возможность подстроиться к особенностям адаптации своего малыша.

12. В присутствии ребенка избегайте критических замечаний в адрес детского сада и его сотрудников. Никогда не пугайте ребенка детским садом.

Обсуждение рекомендаций должно завершаться появлением у родителей чувства уверенности в том, специалисты детского сада будут находиться в постоянном контакте с ребенком и с семьей. В случае необходимости специалисты детского сада помогут слепому и слабовидящему ребенку не только овладеть навыками самообслуживания, общения, обучения различным видам деятельности, но и установлению социальных связей.

Если ребенок с глубоким нарушением зрения не будет посещать специальное учебное заведение, то у него не будет возможности установления связи с внешним миром и ребенок не получит опыта общения с другими людьми, его круг знакомых будет ограничен. В будущем это может вызвать подавленность ребенка, осознание инвалидности, неполноценности. Таким образом, важной задачей социально-психологической адаптации детей с нарушениями зрения в детском саду является осознание ребенком себя как равноправного члена общества, включенного в жизнь социума.

Литература

1. Денискина, В. З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение / В. З. Денискина // Дефектология. – 2011. – № 5.
2. Особые образовательные потребности // Детский сад и школа для всех. — М., 2008.
3. Солнцева, Л. И. Психология детей с нарушением зрения (детская тифлопсихология) / Л. И. Солнцева. — М., 2006.
4. Социализация дошкольников с нарушением зрения средствами игры / Под ред. Е. Н. Подколзиной. – М., 2006.

Болотова А. К.

Высшая школа экономики (Москва)

ВРЕМЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Адаптацию в широком смысле трактуют как процесс приспособления деятельности человека в изменившихся условиях существования, как процесс активного взаимодействия личности и среды, активного приспособления к индивидуальным условиям жизнедеятельности, осуществляемым в пространстве и во времени.

Характер адаптационных приспособлений, их временные пределы и этапы связаны, прежде всего, с развитием субъективного чувства времени, адекватными временными восприятиями, а также со стилем и способами организации жизнедеятельности человека в соответствии с временными типологиями индивидуальности (К. А. Абульханова, Б. Г. Ананьев, А. К. Болотова, Л. Пельцманн).

Адаптация индивида к неблагоприятным воздействиям социальной среды (социально-экономические трансформации, временные лимиты, напряженные межличностные отношения, депривация общения) приводит не только к сдвигам физиологических систем организма и его психического состояния, но и к нарушениям социализации личности в социуме. Однако адаптация осуществляется как процесс, протекающий во времени, и поэтому все эти изменения имеют **различные временные характеристики и связаны с определенными временными моментами**, этапами ограничений или повышенных требований к человеку и способам организации его деятельности. Сместем предположить, что адаптация, как и всякий процесс, имеет **свою динамику и протекает как развернутый процесс распределенных во времени** и последовательно сменяющих друг друга этапов самореализации личности в новых, изменяющихся условиях деятельности. В психологии можно выделить ряд этапов адаптации личности к социуму, среди них: а) первичная адаптация; б) период стабилизации; в) социальная дезадаптация; г) вторичная дезадаптация; д) возрастное снижение адаптационных возможностей [1].

Согласно имеющимся теоретическим концепциям Г. Селье, зачастую систему адаптационных реакций вызывают стрессогенные воздействия, различно протекающие во времени [4]. Выделяются три фазы развития адаптационного синдрома: 1) возникновение тревоги, вызывающей мобилизацию сил для оказания сопротивления; 2) развитие сопротивления организма и различные копинг-стратегии; 3) истощение приспособительных возможностей организма. На этой фазе происходит либо выход из состояния стресса, либо отказ от деятельности, если адаптационные

реакции несколько запаздывают по времени. При этом непредсказуемые и внезапные во времени события более опасны, чем предсказуемые и управляемые, когда у человека нет возможности перестроить свою деятельность и нейтрализовать действие стрессора во времени.

Ряд исследований зарубежных ученых показывают, что упущенное время снижает жизненный потенциал личности и дезорганизует профессиональную деятельность личности. В работе Л. Пельцманна подробно представлены фазы развития стрессового состояния во времени, которые деструктивно влияют на психосоциальную адаптацию личности в условиях экономических трансформаций в обществе, в частности, на примере потери работы. Автором отмечены четыре фазы дезадаптации в профессиональной деятельности [3].

Первая фаза отмечена состоянием тревоги и шока в преддверии угрозы потери работы, риском дезорганизации психоэмоционального состояния личности. Предвидение во времени этого события могло несколько облегчить снижение личностного потенциала и его адаптивные возможности. Вторая фаза характеризуется субъективным облегчением и конструктивным приспособлением к ситуации. Эта фаза длится три-четыре месяца и отличается готовностью к перестройке своей деятельности. Однако длительный неуспех в поисках работы может вызвать астеническое состояние, когда психологическая поддержка становится реальной необходимостью. Третья фаза наступает после шести месяцев отсутствия работы, когда могут отмечаться деструктивные изменения личностного потенциала, дефицит активного поведения личности. Здесь работа по поддержанию жизненного потенциала личности приобретает чрезвычайное значение. Четвертая фаза длится более полугода и, если она не получает положительных перспектив, вызывает состояние бездеятельности, крушения жизненных планов, нарушение психосоциальной адаптации и потерей профессионального опыта. Такие трудные социально-экономические трансформации в обществе отражаются на общем состоянии личности и его психическом здоровье. Этот процесс разворачивается во времени достаточно медленно и требует своевременного снятия состояния тревоги и напряженности, активного формирования адекватных способов ее преодоления.

Психосоциальная адаптация в этих условиях требует от человека порождения особых техник бытия, так называемых «систем приспособления». Эти системы требуют от человека не только изменения себя и своих временных перспектив, но и преобразования ситуации в целом в соответствии с новыми возможностями и жизненными целями. Они требуют, как писала Б. В.Зейгарник организации нового процесса «целеполага-

ния», развернутой временной перспективы, постановки посильных реальных целей как необходимым и важным двигателем развития личности и ее психосоциальной адаптации [2]. При этом важно отметить, что процесс адаптации не всегда представляется непрерывным (как пишут исследователи), зачастую это дискретный во времени процесс, прерванный в ситуации дезадаптации. Здесь могут иметь место и кратковременные «возмущения», предполагающие ситуативную адаптацию.

Представленный нами анализ различных подходов к выделению и описанию этапов и периодов адаптации личности к социуму показывает, что все они, так или иначе, раскрывают **временные пределы и сроки наступления адаптированности**. По нашему мнению важным критерием адаптированности к социуму выступает временной критерий. Можно сформулировать четыре основных временных критерия адаптации индивидуальности к социуму: 1) успешность деятельности и, так называемый, жизненный успех (карьерные успехи, межличностные отношения, удовлетворенность жизнью); 2) способность своевременно избегать и устранять ситуации угрозы в деятельности и психологической безопасности; 3) целеполагание и перераспределение жизненных стратегий во времени; 4) осуществление деятельности и принятие решений в оптимальных временных пределах (сроках).

Интересно отметить, что ряд психологов на Западе выделяют в качестве значимого фактора психосоциальной адаптации, так называемый жизненный успех (Lebenserfolg), который стоит несколько выше удовлетворенности жизнью в целом (Lebenszufriedenheit) и профессиональной удовлетворенности (Berufszufriedenheit), понимаемой в наших критериях как успешность деятельности. По данным лонгитюда Геттингенского университета, ведущими критериями профессиональной адаптации для различных когорт испытуемых в первую очередь выступает жизненный успех и удовлетворенность жизнью, в соответствии с пространственно-временными стратегиями организации жизнедеятельности в социуме [5].

Литература

1. Болотова, А. К. Психология организации времени / А. К. Болотова. – М., 2006.
2. Зейгарник, Б. В. Теории личности в зарубежной психологии / Б. В. Зейгарник. – М., 1984.
3. Пельцманн, Л. Стрессовые состояния у людей, потерявших работу / Л. Пельцманн // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 1.
4. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Рига, 1992.
5. Lehr, U. Alltagspsychologie. Aufgaben. Methoden. Ergeben / U. Lehr, H. Thomae. – Darmstadt, 1991.

Бородкин В. И.

Белорусский государственный экономический университет

ДИНАМИКА ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТА ПРИ АДАПТАЦИИ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ

Потребность в профессиональных знаниях, в получении образования определенного профиля является тем механизмом, который активизирует всю психическую активность студента в ходе адаптации к учебному процессу в вузе. Включение личности в учебно-воспитательный процесс и адаптация к его особенностям зависят от характера и динамики изменений ее потребностно-мотивационной сферы.

Гипотеза исследования предполагала следующее: чем глубже и адекватней изменения в области потребностно-мотивационной сферы личности, тем успешней протекает ее адаптация к учебно-воспитательному процессу. Потребность в учебной деятельности связана не только с учебной мотивацией, но и со смежными областями потребностно-мотивационной сферы. Хотя в формировании потребности в профессионально-учебной деятельности могут играть определенную роль многие области потребностно-мотивационной сферы, на основе данных, приведенных в литературе, а также на основе предварительного изучения предмета исследования была выдвинута первая частная гипотеза: адаптация личности к учебно-воспитательному процессу проходит успешней, если в структуре потребностно-мотивационной сферы достигается оптимальное соотношение профессиональных и познавательных компонентов. Вторая частная гипотеза предполагает, что адаптация протекает успешно, если возникает особый процесс генерализации и развития системы профессионально-познавательных компонентов мотивации.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе изучалось изменение содержания и соотношения различных областей потребностно-мотивационной сферы студентов в ходе их адаптации. Необходимость охвата достаточно широкого контингента испытуемых и, вместе с этим, проникновения в глубокие уровни потребностно-мотивационной сферы поставила особые требования перед основным методом исследования на данном этапе. Таким методом явился анкетный опрос с применением ряда вспомогательных методик. Использовались прямые и косвенные вопросы, касающиеся актуальных и вербальных выборов, рейтинг, относительные суждения в секторальном поле выбора, абсолютные суждения в общем поле выбора, шкалы ликкертовского типа.

На втором этапе исследования изучалось изменение структуры потребностно-мотивационной сферы. Основными методами на этом этапе явились диагностический и формирующий эксперимент. В качестве не-

зависимой переменной эксперимента был выбран уровень интереса студентов к общеобразовательным предметам, репрезентирующий в области установок познавательную мотивацию учащихся. В качестве зависимой переменной эксперимента использовался уровень взаимосвязи интереса к общеобразовательным предметам и профессиональных представлений со структурой мотивов личности.

Профессиональные компоненты мотивации являются основным источником активности личности при ее включении в учебно-воспитательный процесс. Успешность этого включения зависит от продолжительности формирования потребности в избранной профессии. У всех категорий опрошенных выявлено, что успеваемость среди совершивших выбор профессии еще в школьные годы в среднем на 10-15 % выше, чем у тех, кто осуществил выбор профессии после окончания школы. Вместе с тем, результаты исследования показали, что более половины опрошенных студентов считают, что имели до поступления в учебные заведения недостаточно полные профессиональные представления. У всех категорий испытуемых выявлено снижение положительного отношения к профессии за время обучения, проявляющееся в сфере их мотивировок.

Более тесно связаны показатели адаптации к учебно-воспитательному процессу с динамикой познавательных компонентов мотивации. Уровень значимости статистически достоверной связи между таким показателем адаптации, как оценка перспектив своей учебной деятельности, и показателями познавательной мотивации (сценкой объема учебных занятий, оценкой уровня получаемых знаний, интересом к занятиям) составил 0,05–0,01. У студентов более старших курсов наблюдаются более высокие показатели познавательной мотивации. С учетом этих закономерностей в экспериментальное изучение изменений потребностно-мотивационной сферы были включены как количественные, так и качественные показатели. В качестве показателя горизонтальных связей (на уровне мотивировок) использовалось соотношение ответов на закрытые вопросы ликкертовского типа. В качестве показателя вертикальных связей (связей между мотивировками и мотивами) использовалось соотношение между ответами на оценочные вопросы и вопросы вербального выбора.

Центральным моментом сформированной в ходе эксперимента мотивационной структуры является наличие двух вертикальных связей: между оценкой познавательных интересов и иерархией мотивов поведения студентов ($K=0,308$; $p=0,05$), между оценкой уровня первоначальных профессиональных представлений и иерархией мотивов поведения

($K=0,377$; $p=0,01$). В то же время горизонтальная связь между оценкой познавательных интересов и оценкой уровня первоначальных профессиональных представлений отсутствует ($K=0,235$). Следовательно, наличие главного признака вертикальной генерализации мотивации – преобладание в рассматриваемой области потребностно-мотивационной сферы вертикальных связей над горизонтальными (т. е. побуждение развивается вглубь).

Использование выявленных закономерностей позволило определить две группы методов формирования профессионально-познавательного мотивационного потока: актуализированные и вербальные. Использование этих методов позволяет создавать потребностно-мотивационные предпосылки адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу. Результаты исследования позволили сделать следующие выводы.

1. Главными предпосылками динамики потребностно-мотивационной сферы личности при ее адаптации к учебно-воспитательному процессу являются достаточно развитые профессиональные и познавательные компоненты мотивации, на основе которых в ходе адаптации формируется специфическая профессионально-познавательная мотивация учебной деятельности.

2. При успешной адаптации личности к учебно-воспитательному процессу формируется оптимальная структура мотивационной основы профессионально-учебной деятельности, при которой глубокие слои мотивации имеют профессиональный, а поверхностные – познавательный характер. Формирование этой структуры проходит следующие этапы: 1) предварительное развитие профессиональных компонентов мотивации на уровне мотивировок и установок; 2) развитие познавательных компонентов мотивации, необходимых для усвоения профессиональных знаний, умений и навыков; 3) глубокое развитие профессиональных компонентов потребностно-мотивационной сферы и формирование профессионально-познавательного мотивационного потока.

3. В основе методов формирования профессионально-познавательного мотивационного потока лежит информация об избранной профессии имеющая для индивида существенный личностный смысл. Эта информация может усваиваться как в процессе вербальной, так и в процессе актуальной деятельности в соответствии с основными этапами динамики потребностно-мотивационной сферы личности. Эффективность вербальных и актуализированных методов формирования профессионально-познавательного мотивационного потока повышается при использовании проблемных ситуаций и градиента цели.

Литература

1. Бенедиктов, Б. А. Психология обучения и воспитания в высшей школе / Б. А. Бенедиктов, С. Б. Бенедиктов. – Минск, 1983.
2. Бородкин, В. И. Динамика потребностно-мотивационной сферы в процессе формирования личности молодого специалиста / В. И. Бородкин // Социальное образование в высшей школе: реальность и перспективы. – Минск, 2008.
3. Ростунов, А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. – Минск, 1984.

Вайнштейн Л. А.

Белорусский государственный университет

**АДАПТАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА И НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ФАКТОРА В РАЗЛИЧНЫХ
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ УКЛАДАХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО
ПРОГРЕССА**

Технологический уклад (ТУ) представляет собой определенный уровень развития производства и охватывает замкнутый цикл от добычи природных ресурсов, совокупности существующих технологий, профессиональной подготовки кадров и до непроектного потребления. В связи с научным и техническим прогрессом (НТП) происходит переход от более низких укладов к более высоким, прогрессивным. Экономисты выделяют 5 ТУ и говорят о наступлении шестого [1].

Сейчас у нас доминирует четвертый ТУ. Новый, пятый, уклад опирается на достижения в области микроэлектроники, информатики, биотехнологии, генной инженерии, новых видов энергии, материалов, освоения космического пространства, спутниковой связи и др. Происходит переход от разрозненных фирм к единой сети крупных и мелких компаний, тесно взаимодействующих в области технологий, контроля качества продукции, планирования инноваций.

Хорошо просматривается и перспективный шестой ТУ. Очевидно, что для становления нового уклада требуются «наукоемкие вложения», основанные на знаниях, которые будут рассматриваться преимущественно с точки зрения их товарной ценности. Можно возразить, что уже давно так, но, в шестом ТУ сама наука станет основной инновацией [1].

Таким образом, на протяжении многих десятилетий изменялись и изменяются и человек, и техника. Современное производство предъявляет все новые быстро растущие требования не только к различным машинам и к технике в целом, а прежде всего к самим работникам, к человеку. Непрерывно повышается роль человека как субъекта труда. В то же время производительные силы и технологии начинают обгонять (иногда далеко) устаревшие производственные, шире – социальные отношения.

Для перехода на следующий ТУ сейчас ощущается потребность в развитии промышленности на научной основе, в создании требуемой эффективности и безопасности эксплуатации машин. Большим резервом для этого является согласование потенциалов техники и возможностей человека, что обеспечивается учетом человеческого фактора на всех этапах жизненного цикла техники: разработки, изготовления, эксплуатации, утилизации.

Развитие наук о «человеческом факторе» в технике имеет многолетнюю историю, связанную с изменениями содержания определенных ТУ [2].

Вначале развитие производства потребовало учитывать влияние факторов производственной среды на человека, прежде всего, на его здоровье и работоспособность. В результате этого из медицинской науки выделилась общая гигиена, а затем сформировалась – *гигиена труда*.

Поскольку длительное время функции человека по отношению к технике были в основном энергетическими, возникло новое научное направление – *физиология труда*

На рубеже XIX и XX вв. появились принципиально новые виды трудовой деятельности, которые потребовали учета не только анатомических и физиологических, а главным образом психологических характеристик человека. Возрастание роли психологического фактора привело к возникновению новой научной дисциплины – психологии труда.

Под влиянием НТП серьезно изменились содержание и характер труда человека как оператора, его место в системе «человек-машина». Трансформация информационного характера трудовой деятельности обусловило появление инженерной психологии

С появлением современных информационных технологий и профессий новое направление нашли исследования в области психологии труда, что способствовало формированию *профессиональной психологии*.

Таким образом, трудовая деятельность человека стала рассматриваться с различных точек зрения: физиологической, гигиенической, психологической и др. В то же время она является объектом изучения целого ряда наук, как о человеке (физиология, гигиена, психология, социология и экономика труда), так и о технике (инженерные науки и др.). Причем каждая из них, применяя свои специфические средства, методы и знания, стремится к рационализации труда человека, к повышению ее эффективности, безопасности, а также к его гуманизации.

Все это способствовало развитию системотехнического и деятельностного подходов в понимании проблемы «человек и техника» [2]. Возникла необходимость изучения работы машин и операторов в рамках единого комплекса «человек – техника – среда» с учетом влияния на них условий производственной среды. Решение такой комплексной задачи выходит за рамки всех упомянутых традиционных наук, что привело к образованию *эргономики*. Содержание этой научной и проектировочной дисциплины составляет междисциплинарное изучение человека или группы людей в условиях их деятельности в системе «человек-машина-среда». Эргономические исследования подчинены преимущественно за-

дачам проектирования и ориентированы на преобразовательно-проектное действие, а не только на познание [2].

Важной особенностью последних лет стало изменение пропорции между двумя основными классами профессиональной деятельности – *субъект-объектным и субъект-субъектным*, появляются новые виды социотехнических систем («человек – человек», «человек – человек – техника»). На этой основе формируются новые научные направления – *психология управления, организационная психология*, а эргономике – *макси-, миди- и микроэргономика*.

Таким образом, происходящие перемены затронули как сферу труда человека, так и сферу общественного разделения труда. Различные ТУ по своим последствиям оказались для человека весьма противоречивы. При всей важности научных открытий, вершиной достижения мировой цивилизации, они не сделали положение людей в мире уверенным и безопасным. Их жизнь, особенно трудовая деятельность, не может быть окончательно рационализирована, всегда остается иррациональный элемент. Пример этому – безопасность техногенной среды, которая стала глобальной проблемой современности.

Создание новой техники и технологий представляет сегодня не только инженерную, но и нравственную, психологическую проблему. Новая ориентация в мире техники и технологий делает более трудными задачи, которые должны решать её создатели. Это следствие особой сложности человека в единстве его соматических, психофизических, эмоционально-духовных и социально-исторических измерений при необычной сложности современного мира техники, становящегося все больше миром социотехническим. Проектирование техники должно отличаться высокой эргономической культурой, неотъемлемая часть которой – фундаментальные психологические знания о человеке и его деятельности. Поэтому сейчас необходимо переосмыслить старые принципы, отказаться от некоторых воззрений технократизма и утопических притязаний старого гуманизма о «среднем человеке» и человеческом факторе и вместе с тем составить его новое научное понимание, разработать новую концепцию человека как оператора и его возможностей, утвердить новые регулятивы его деятельности.

Эргономика как инновационная научная и проектировочная дисциплина всегда давала возможность внести в промышленность, как за рубежом, так и в СССР, а сейчас в нашей республике, новизну подходов к эффективности, качеству, надежности и конкурентоспособности выпускаемой продукции. Формирование и развитие эргономики способствует появлению новой ценностной научной парадигмы, которая исходит из

примата общечеловеческих ценностей и связана с отказом от идеи господства техники над человеком (антропоцентрический подход взамен технократического), ориентирована на диалог и сотрудничество, базируется на идее коэволюции. Коэволюционная стратегия способна оказывать воздействие на трансформацию познавательных и ценностных ориентаций, позволяет осмыслить единство естественнонаучного и гуманитарного знания.

Литература

1. Вайнштейн, Л. А. Научное обеспечение человеческого фактора в различных технологических укладах / Л. А. Вайнштейн // Наука и инновации. – 2014. – № 7.
2. Вайнштейн, Л. А. Эргономика / Л. А. Вайнштейн. – Минск, 2010.

Валитова И. Е.

Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА БОЛЕЗНИ У ДЕТЕЙ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Взаимоотношения телесных проявлений и психической реальности являются в настоящее время одной из самых интенсивно исследуемых проблем в клинической психологии. Проблема внутренней картины болезни включает вопросы о том, какова роль личности в возникновении заболевания и в выходе из него, что нового вносит болезнь в личность человека, как она изменяет личность. Внутренняя картина болезни, полагает В. Е. Каган [1], представляется в содержательном плане как частный случай внутренней картины здоровья, так как болезнь практически никогда не воспринимается и не переживается сама по себе, но всегда в контексте жизненного пути личности. Еще В. В. Николаева [3] отмечала, что именно возрастной аспект субъективного отражения болезни остается малоисследованным, это же характерно и для современного состояния изученности проблемы. В работах В. Д. Менделевича установлено, что между субъективной оценкой болезни и ее объективными проявлениями наибольшие расхождения выражены в молодом и старческом возрасте [2]. Исследования содержания ВКБ у детей с разными психосоматическими заболеваниями необходимы для определения содержания психологической помощи этой категории детей.

Структура ВКБ включает следующие уровни: 1) чувственный (ощущения, вызванные болезнью); 2) эмоциональный (эмоциональные состояния, связанные с болезнью, эмоциональная реакция на отдельные симптомы, на заболевание в целом); 3) информативный, или интеллектуальный (знания и представления о болезни, ее симптомах, способах лечения и исходах); 4) регулирующий, или поведенческий (действия, направленные на излечение).

Для описания содержания внутренней картины болезни у детей с психосоматическими заболеваниями мы использовали несколько методик, но наиболее информативной нам представляется разработанная нами рисуночная методика. Ребенку предлагалось нарисовать рисунок на тему «Моя болезнь» и составить по ней рассказ. Анализ рисунков и рассказа проводился с помощью контент-анализа, где в качестве единиц выступали показатели, отражающие разные уровни ВКБ.

В исследовании приняли участие 45 детей младшего школьного возраста, из которых 15 детей – здоровые, не имеющие психосоматических заболеваний, 15 детей – с заболеваниями желудочно-кишечного тракта (гастриты, дуодениты), 15 детей – с бронхиальной астмой.

В группе здоровых детей в 10 рисунках отражен один и тот же сюжет: ребенок лежит на кровати и болеет, на 5 рисунках изображен человек, который сражается с болезнью в виде «кляксы» или лица со слезами на глазах. В этой группе самыми частыми на рисунках были изображения простуды (60 %), остальные 40 % указывают на частые боли в ухе, голове, усталость глаз, разговоры во сне. Можно предположить, что в случае простудных заболеваний ребенку легко создать образ болезни, используя ассоциации, так как данная болезнь понятна – болеть ею не страшно и болят ею часто. Самыми яркими в рассказах детей были эмоциональные впечатления, вызванные болезнью, при этом часто описывались эмоции грусти, одиночества, скуки, так как вследствие болезни изменялось поведение ребенка, он не ходил в школу, не виделся с друзьями. Палитра ощущений, вызываемых болезнью, не разнообразна, дети очень мало говорили о том, что они ощущают, указывая на высокую температуру, боль в горле и т.п.

Характерной особенностью детских представлений о болезнях является понимание ими ограничений и запретов и отрицательных переживаний по этому поводу. Из рассказов видно, что положение больного, в которое попадает ребенок, усугублялось ограничением его свободы и необходимостью выполнять множество неприятных требований. Нельзя ходить на улицу, в школу, гулять с друзьями, есть мороженое и так далее. Нужно лежать, пить горячий чай, пить таблетки. Запреты и ограничения исходят от мамы, папы, бабушки или медицинского персонала.

Рисунки детей, страдающих заболеваниями ЖКТ, отличаются от рисунков детей первой группы. Все дети нарисовали лежащего на кровати или стоящего ребенка, который держится за живот двумя руками. Все дети указывали в качестве основных симптомов болезни боли в животе, особенно после еды. Анастасия Б.: «Я болею гастритом и поэтому лежу в больнице. Когда мне очень сильно болит живот, я как бы складываюсь пополам. Моя болезнь это черный монстр с красными глазами, который живет у меня в животе. Самое неприятное это когда ставят капельницу».

Ощущения и эмоциональные впечатления, которые вызывает болезнь, более разнообразны, чем у детей, не имеющих психосоматически заболеваний. Дети данной группы описывают свои ощущения более эмоционально, они как бы живут в своей болезни, точно описывают, каким образом им болит, когда болит, что самое неприятное. Преобладает описаний следующих ощущений и эмоций: болит живот, колит, тошнит, рвет, очень грустно, скучно, одиноко, страшно, тяжело на душе.

Рисунки детей мрачные, в рассказах описываются переживания печали, грусти, скуки, одиночества, плохое настроение. Вовлеченность ре-

бенка в свою болезнь, сильные внутренние ощущения и эмоциональные переживания отличают рисунки данной группы детей от рисунков здоровых.

Изменения поведения детей из-за болезни сходны с таковыми у здоровых детей: «лежу в кровати, пью лекарства, не гуляю», однако добавляются также «не могу поднимать тяжести, ложусь в больницу». Разница состоит в том, что в группе здоровых детей данные запреты исходят от взрослых, а дети с заболеваниями ЖКТ устанавливают ограничения самостоятельно из-за плохого самочувствия. Ольга Б.: «Мне очень сильно болит живот, я знаю, что надо сделать уроки, но не могу, не могу даже подняться с кровати».

В рисунках детей, страдающих бронхиальной астмой, самым частым сюжетом является следующий: ребенка кто-то душит. В пяти случаях объяснено, что это смерть, в трех случаях подписано, что душит астма. Всего таких рисунков 7 (46 %). В остальных рисунках нарисован человек, у которого большое красное горло и легкие, в одном случае был нарисован в центре груди круг, в котором находится «черт». Таким образом, все дети данной группы изображают очаг своего заболевания в области органов дыхания.

В своих рассказах 6 человек (40 %) указывают на то, что они болеют бронхиальной астмой и описывают такие симптомы заболевания как сильный кашель, боль в горле, плохо дышать, приступы удушья, болит от кашля голова. Илья П.: «Я болею бронхиальной астмой, а это значит, что у меня постоянный кашель ночью. Я так кашляю, что кажется, выплюну все легкие, мне очень сильно они болят. Иногда так тяжело дышать, что я начинаю сопеть и «свистеть». Тогда мне становится очень страшно, ведь я могу умереть».

Эмоциональные впечатления детей разнообразны, они очень точно отражают всю картину болезни. Дима Ш.: «Иногда кажется, что в горле нож. Мне страшно, обидно, что эта болезнь именно у меня. Я нервничаю, когда не могу откашляться». Таким образом, во всех рисунках описываются такие ощущения и эмоции: «кажется, что душит смерть за горло», «что-то давит на грудь и плохо дышать», сильный кашель, страшно, одиноко, нервничаю. Данные эмоциональные впечатления позволяют сделать вывод о том, что у детей в этой группе наблюдается повышенный уровень тревожности и страхов, связанных со смертью, по сравнению с испытуемыми из других групп.

Дети описывают также изменения в их поведении, которые возникли из-за болезни. «Не сплю ночью, не могу бегать, гулять, сижу дома, не хожу на физкультуру». Эти поведенческие изменения отличаются от та-

ковых в группах исследуемых с заболеваниями желудочно-кишечного тракта и здоровых, что обусловлено специфичностью заболевания. Дети данной группы сильнее ощущают воздействие болезни, так как их поведение подвергается более существенной корректировке, ограничивается запретами из-за состояния здоровья. В своих рассказах дети указывали названия лекарств, которые им помогают, но, как и в предыдущих группах, делался акцент на помощь со стороны родителей.

Следует также отметить, что в рассказах дети описывают неблагоприятные прогнозы на будущее из-за своей болезни, на вероятность быть больным постоянно, не выздороветь.

Таким образом, в ходе исследования мы выяснили, что ВКБ детей с психосоматическими заболеваниями отличается по своему содержанию от ВКБ у детей, не имеющих таких заболеваний. Данные о специфике ВКБ у детей могут использоваться при проведении с ними психотерапевтической работы. Рисуночная методика «Моя болезнь» также может использоваться специалистами, работающими с детьми с психосоматическими заболеваниями для понимания их эмоциональных состояний и представлений о собственном заболевании.

Литература

1. Каган, В. Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1993. – № 1.
2. Менделевич, В. Д. Клиническая и медицинская психология / В. Д. Менделевич. – М., 2002.
3. Николаева, В. В. Влияние хронической болезни на психику / В. В. Николаева. – М., 1987.

Варнер Е. С., Костюченко Е. В., Семчук Л. А.

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы

ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ

Процесс перехода на новую должность или новую работу – достаточно сложный период в жизни любого человека. Поступая на работу, человек активно включается в систему отношений организации, усваивает новые для него социальные роли, ценности, нормы, согласовывает свою индивидуальную позицию с целями и задачами трудового коллектива, тем самым, подчиняет свое поведение служебным предписаниям данного предприятия.

Однако, поступая на работу, человек имеет свои представления, свои цели, в соответствии с которыми формирует требования: условия и содержание труда, оплата, возможности роста. Таким образом, кандидат строит свои отношения с предприятием, исходя из собственной системы ценностей и мотивации, особенностей характера, темперамента, а также его философии жизни. Следовательно, и отношение работника к организации зависит от степени реализации его целей и удовлетворения его потребностей. С другой стороны, организация представляет собой общность со своими целями и задачами, системой ценностей и способами отношений, и предъявляет свои требования к работнику, к его трудовому поведению (образование, производительность, дисциплина, квалификация, коммуникабельность и многое другое). В результате взаимодействия работника и организации осуществляется процесс трудовой адаптации.

Как известно, адаптация играет большую роль, когда в организацию входит молодой работник, который имеет лишь теоретическое представление о том, как происходит трудовой процесс на определенном предприятии.

В различных областях науки выделяют социальную и трудовую адаптацию. В определенной мере эти два вида адаптации пересекаются друг с другом, но каждая имеет и самостоятельные сферы приложения.

Трудовая адаптация - процесс вхождения человека в новую трудовую ситуацию, в котором личность и рабочая среда взаимно влияют друг на друга, формируя новую систему взаимодействий и отношений внутри коллектива. По мнению Д. П. Амирова трудовая адаптация работника - это процесс активного, взаимного приспособления работника и организации, основывающейся на постепенной вработываемости сотрудника в новых профессиональных, социальных и организационно-экономических условиях труда [1].

А. П. Егоршин выделяет два термина при рассмотрении данного вопроса: «адаптация персонала» и «адаптация работника». Адаптация персонала – это процесс приспособления коллектива к изменяющимся условиям внешней и внутренней среды организации. Адаптация работника – это приспособление индивидуума к рабочему месту и трудовому коллективу [2].

Трудовая адаптация имеет сложную структуру и включает в свой состав шесть видов адаптации: профессиональную адаптацию; социально-психологическую адаптацию; организационную адаптацию; экономическую адаптацию; психофизиологическую адаптацию и культурно-бытовую. Несмотря на различия между видами трудовой адаптации, все они находятся в постоянном взаимодействии, поэтому процесс управления требует наличия единого исследования инструментов воздействия, обеспечивающих быстроту и успешность адаптации.

В этой связи было предпринято исследование, целью которого выступило предположение о том, что существуют особенности трудовой адаптации работников к новым условиям.

В исследовании приняли участие сотрудники ОАО «Дифа» г. Гродно, пришедшие работать на предприятие в течении одного года.

Для изучения уровня адаптивности личности, а также отдельных ее параметров был использован многоуровневый личностный опросник Адаптивность (МЛЮ-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина; для диагностики особенностей деятельности в период адаптации были использованы специальные анкеты Е. И. Кудрявцевой [3].

Как показывают данные эмпирического исследования, существует определенный уровень адаптивности новых работников к предприятию в период трудовой адаптации: мужчин, проработавших на данном предприятии менее года можно отнести к группе удовлетворенной адаптивности, причем более высоким показателем характеризуется шкала морально-нравственной нормативности (83,3 %), что свидетельствует о высоком развитии данного качества. В свою очередь относительно низким значением по сравнению с другими показателями характеризуется шкала личностного потенциала, на основании чего можно предположить, что новые работники еще осознали себя как личности, имеющие определенный статус, права и обязанности, исполняющие разные социальные роли, своих интеллектуальных, эмоционально-волевых качеств, способностей, что отражается в профессиональной Я-концепции.

Ко второй группе адаптации – группе удовлетворенной адаптивности, можно отнести и основную часть испытуемых среди женщин (81,6 %), однако, следует обратить внимание, что 1/3 от общего числа респонден-

тов относится к первой группе – группе хорошей и нормальной адаптации. Исходя из этого, мы можем сделать вывод, что женщины, входящие в состав этой группы легко адаптируются к новым условиям деятельности. Необходимо отметить также, что к третьей группе - группе неудовлетворенной адаптации не относится ни один испытуемый из числа опрошенных женщин, работающих на данном предприятии не более года.

Данные исследования показывают, что существуют факторы успешной/затрудненной трудовой адаптации у новых работников. По мнению нанимателей, в период адаптации работников наиболее выраженным оказался критерий «работоспособность», т. е. новые работники склонны проявлять средний или повышенный уровень работоспособности в период трудовой адаптации. Кроме того, наниматели отмечают, что работники хорошо разбираются и действуют в пределах своих обязанностей; стараются поддерживать свой профессиональный уровень. Однако, работодатели отмечают, что в период трудовой адаптации новые работники не всегда могут справиться с вопросами координации без особых столкновений и отклонений, действуют малоэффективно. Кроме того, они редко проявляют инициативность и чаще всего анализируют свою деятельность с внешней помощью, причинно-следственные связи могут в большинстве случаев увидеть только при помощи руководителя.

По мнению самих работников, в период их трудовой адаптации наиболее способствует их ожиданиям способность к «планированию работы» и «взаимоотношения с окружающими». Наибольшие трудности в период адаптации к новому месту работы вызывают проблемы «обучаемости способность усвоить и применить на практике максимум знаний в минимальные сроки») и «дисциплина (соблюдение правил внутреннего трудового распорядка, соблюдение сроков выполнения работ)».

Наибольшая удовлетворенность работников факторами производства наблюдается по показателям «содержание труда», «режим работы», и «соответствие квалификации работе». В наименьшей степени работники удовлетворены «отношениями с коллегами», «помощью и поддержкой руководителя» и «бытовыми условиями труда».

Результаты эмпирического исследования показывают, по выраженности личностных и деловых качеств существуют межполовые различия по показателю «отношение к работе», т. е. женщины относятся к работе более добросовестно по сравнению с мужчинами; по показателям производственного поведения существуют различия по критерию «качество», что свидетельствует о том, что женщины более тщательны и аккуратны в выполнении работы, независимо от ее количества; по степени удовлетворенности производственными факторами разница видна в проявлении

показателей «содержание труда» и «бытовые условия», где степень удовлетворенности у женщин значительно ниже, чем у мужчин.

Таким образом, гипотеза нашего исследования о том, что существуют особенности трудовой адаптации работников к новым условиям работы, подтвердилась.

Литература

1. Амиров, Д. П. Управление персоналом / Д. П. Амиров. – М., 2005.
2. Егоршин, А. П. Основы управления персоналом / А. П. Егоршин. – М., 2006.
3. Кудрявцева, Е. И. Управление персоналом / Е. И. Кудрявцева. – СПб., 2007.

Вашнёва В. И.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
**ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ
ПОДРОСТКОВ**

Социализация подростков занимает одно из центральных мест в педагогической теории и практике. Социализация рассматривается нами как процесс формирования целостной личности, обусловленный совокупностью общественных отношений, происходящих как в социально контролируемых, так и в стихийных, спонтанных формах. На различных этапах жизни человека социализация имеет свои существенные особенности. Согласно концепции А. В. Мудрика, субъектом социализации человек становится объективно, так как на протяжении всей жизни, на каждом возрастном этапе перед ним встают задачи, решение которых является естественной потребностью [2, с. 51]. Условно все возрастные задачи объединены в три группы: естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические. В каждом возрасте перечисленные задачи имеют свою специфику и свое ранжирование по значимости. Кроме этого, специфика их проявления зависит от индивидуальных особенностей ребенка.

Подростковый возраст является одним из самых ответственных периодов человеческой жизни, поскольку здесь складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностных отношений и поведения. Данный период социализации характеризуется также расширением видов деятельности, в том числе в сфере познания, культуры, игровой и досуговой деятельности, активным формированием когнитивных процессов, расширением круга общения (за счет улицы), увеличением личной автономии. Наиболее важным в данный период является успешное решение задач социализации социально-психологической группы, так как именно эти задачи предполагают становление успешного опыта самопознания, самоопределения, самореализации и самореабилитации подростков.

Одним из важнейших факторов социализации, обеспечивающих расширение диапазона интересов, гуманизации мыслей, чувств и поступков, присвоение общечеловеческих ценностей, норм, развитие социальной активности и творческого потенциала личности подростков является досуговая деятельность.

Под досуговой деятельностью мы понимаем многомерную и многоплановую совокупность досуговых занятий, с помощью которых развиваются и удовлетворяются культурно-познавательные, культурно-творческие и рекреативно-оздоровительные потребности и интересы,

формируется социально активная личность, способная к преобразованию окружающей действительности и самой себя [1, с. 24].

Педагогическая ценность досуговой деятельности в том, что она направлена на раскрытие потенциальных возможностей и способностей личности в рамках социально-ориентированной деятельности и представляет собой пространство самоактуализации личности, ее индивидуального самовыражения.

Исследования, проводимые среди учащихся подростков минских школ, свидетельствуют о том, что в структуре подросткового досуга большое место занимают формы досуговой деятельности, предполагающие общение со сверстниками, в том числе и в Интернет-пространстве. На втором месте – содержательные виды досуговой деятельности (спортивная, посещение кино, театров, выставок и т.п., а также чтение, компьютер, видео, ТВ.). Около половины (46,8 %) опрошенных старшеклассников относят себя к сторонникам общественных, эстетических, спортивных движений. Больше всего (58,1 %) среди них сторонников музыкально-эстетических направлений, затем - спортивных (41,4 %).

Немаловажной частью жизни современного подростка является медиапространство. Современный подросток постоянно находится в окружении разнообразных медийных технологий. Телевизоры, компьютеры, мобильные телефоны, Интернет, планшеты, игровые приставки за последние несколько десятков лет стали одними из наиболее влиятельных агентов социализации детей. В настоящее время дети отдают медиапотреблению фактически все свободное время, остающееся после обучения в школе и выполнения домашних заданий.

Нехарактерны для основной части подростков, очевидно, вследствие неразвитости потребностей в эстетическом творчестве, недостаточной доступности по материальным и территориальным причинам, виды досуговой деятельности, связанные с воспроизводством ценностей эстетической культуры (участие в художественных и творческих секциях, кружках, студиях, самодеятельных ансамблях, театрах и т. п.).

Нельзя сказать, что у подростков вообще отсутствуют значимые досуговые потребности, однако употребление алкоголя, наркотиков, табакокурение стало, к сожалению, элементом досуга подростков и молодежи.

Нужно отметить, что досуговая деятельность подростков не всегда поддается прямому контролю со стороны администрации учебных заведений, педагогов и родителей. Здесь возможен косвенный контроль с помощью предложения социально значимого содержания досуговой деятельности. Задача социальных педагогов-организаторов досуговой дея-

тельности, на наш взгляд, не столько в том, чтобы обеспечить подросткам возможность развлечений под контролем, сколько в развитии потребностей учащихся в содержательной досуговой деятельности и разнообразия предложений этой деятельности, для чего необходимы постоянные контакты социальных педагогов с учреждениями дополнительного образования, общественными организациями, профессиональными сообществами.

Для того, чтобы досуговая деятельность подростков имела воспитательный и развивающий характер, способствовала побуждению последних к определенным видам социально ценных и лично значимых действий, которые способствуют успешной социализации, она должна **быть педагогически организованной и управляемой**, представлять педагогическую систему, где процесс формирования и развития личности подростка осуществляется на основе доминирующих потребностей и мотивов поведения.

Педагогически организованную досуговую деятельность мы рассматриваем как компонент воспитательного пространства школы. Включение досуговой деятельности в воспитательное пространство школы будет только усиливать его воспитательный потенциал, так как интегрирует в единое целое педагогические намерения и личностные цели детей, переводит требования воспитателя во внутренние установки детей, вносит разнообразие и привлекательность в формы работы.

В ходе исследования нами были выделены педагогические условия социализации подростков в досуговой деятельности, реализация которых обеспечивает эффективность социализации подростков:

- последовательное введение в досуговую деятельность разнообразных организационных форм, отвечающих возрастным потребностям учащихся;
- своевременное создание в процессе внеурочной деятельности системы ситуаций успешности, способствующих творческой самореализации, преодолению негативного состояния неудовлетворенности собой и другими;
- подготовка подростков к социальной самозащите, обеспечивающей формирование безопасного поведения и уменьшение риска негативного социального влияния. Деятельность социально и лично значимая для подростка является профилактикой асоциального поведения, особенно тех, которые относятся к группе риска.

Таким образом, для того, чтобы досуговая деятельность способствовала решению задач социализации, существенно расширяла объективные возможности социально значимого самоутверждения подростков,

данный процесс должен реализовываться через творческое самовыражение, осуществляемое в условиях организованного, педагогически направленного формирования умений и навыков самоорганизации досуга, стимулирования проявления инициативы, раскрытия потенциальных возможностей и способностей личности в рамках социально-ориентированной деятельности.

Литература

1. Воловик, А. Ф. Педагогика досуга / А. Ф. Воловик, В. А. Воловик. – М., 1998.
2. Мудрик, А. В. Психология и воспитание / А. В. Мудрик. – М., 2006.

Вербова К. В.

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы

КАРЬЕРНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ,

Профессионально-личностное самоопределение студенческой молодежи предполагает акцент на самодетерминации, которая обусловлена ожиданиями, притязаниями, целями и планами, вплетенными в пространство временной перспективы. Карьерные ориентации задают пространство мотивации, в котором осуществляется планирование будущего, постановка главных и промежуточных целей, и таким образом выступают как фактор профессионально-личностного самоопределения студентов в вузе. Именно молодежь рассматривается как одна из наиболее заинтересованных в успешной карьере категорий населения.

На сегодняшний день существует два различных подхода, используемых при изучении карьеры: объективный и субъективный. Первый сконцентрирован на изучении профессионального карьерного роста индивида, второй – на внутренних механизмах и факторах, позволяющих объяснить восприятие и оценку самим индивидом собственной карьеры [1].

В нашем исследовании изучалось содержание и структура концепта «карьера». Испытуемыми выступили 80 студентов психологического и экономического факультетов ГрГУ. Материалом исследования стали вербализованные ассоциации, полученные в ходе направленного ассоциативного эксперимента. Испытуемым предлагалось назвать первые пять слов по ассоциации со словом-стимулом «карьера».

На этапе когнитивной интерпретации полученных результатов ассоциаты, близкие по своему семантическому содержанию, были объединены в ряды синонимов и квазисинонимов, что позволило выделить единый когнитивный признак концепта и определить его яркость как суммарную частотность в результате сложения отдельных реализаций выделенного признака.

Анализ когнитивных признаков позволил выявить иерархию когнитивных классификационных признаков и распределить их по зонам: ядро, ближняя и дальняя периферия. Членение содержания концепта на ядро и периферию осуществлялось по критерию яркости когнитивных признаков. Всего было получено 397 ассоциаций.

Следует отметить достаточно высокую номинативную плотность изучаемого концепта: об этом свидетельствует детализация обозначаемого концепта, множественные вариативные обозначения, смысловые оттенки обозначаемого. С одной стороны, это означает коммуникативную значимость и популярность карьеры как предмета общественного обсуждения и осмысления, с другой – говорит об актуальности осмысле-

ния изучаемой сферы для современных студентов, о ее практической значимости и важности, а также о коммуникативной релевантности концепта «карьера», необходимости обсуждать его, обмениваться данной концептуальной информацией в конкретном социуме.

Выявленные классификационные признаки как наиболее яркие, имея высокую частотность, составляют ядро концепта «карьера», в которое вошли следующие компоненты: материальное благосостояние, карьерный статус; субъект карьеры; работа; успех.

Наиболее количественно представленной является группа ассоциаций, которую можно обозначить как **«материальное благосостояние»**. В рамках данной группы содержательно выделяется подгруппа, которую по наиболее частотному слову можно обозначить «деньги». В нее входят также следующие ассоциации: доход, высокая зарплата, прибыль, заработок, достаток, богатство, обеспеченность. Отдельно можно выделить небольшую подгруппу ассоциаций, обозначающих другие характеристики материального благополучия (состоятельность, благополучие, ни в чем себе не отказывать, стабильность).

Количественно наполненной выступает группа ассоциаций **«карьерный статус»**. Данный когнитивный признак содержательно близок словарному обозначению данного понятия и в то же время отражает различные аспекты смыслового содержания его. Карьера характеризуется в аспекте должностного положения в организационной иерархии как высокая должность, ключевой пост, достигнутое положение в обществе (начальник, начальство, руководство, назначение, власть, высота, положение в обществе, сила, руководитель, влияние, занимаемое положение, босс), как соответствующее отношение окружающих (признание, престиж, уважение, статус, узнаваемость, связи, популярность), как процесс продвижения по службе (карьерный рост, повышение по должности, продвижение, лестница, карьерная лестница).

Когнитивный признак **«субъект карьеры»** является ярким ядерным компонентом, что свидетельствует о понимании студентами значимости собственной активности в достижении карьерных целей. Только будучи субъектом собственного карьерного продвижения можно рассчитывать на успешность и результативность карьерного роста. Среди личностных характеристик, выступающих как психологическое обеспечение карьерного роста, студенты отмечают целеустремленность, ответственность, настойчивость, независимость, мобильность, честолюбие, практичность, самодостаточность, уверенность, деловитость, общительность, индивидуальность, совершенствование, самореализацию, самостоятельность. Выделенные личностные свойства выступают как значимые внутренние

условия и психические средства достижения карьеры, которые влияют на процессуальный и результативный аспект осуществления карьерных ориентаций студентов. Субъективное представление о личностных характеристиках может рассматриваться как модель развития будущей карьеры.

Следующим по значимости компонентом ядра концепта выступает группа ассоциаций, которую по наиболее частотному слову мы обозначили «**работа**». Данная группа ассоциаций, выявляющих когнитивные и смысловые характеристики будущей трудовой деятельности, включает следующие ассоциативные реакции: работа, занятость, дело, труд, обязанности, профессия. Ассоциации «**работа**», «**труд**», «**дело**», согласно словарному обозначению, могут рассматриваться как контекстуальные синонимы, хотя лексическое содержание их содержит определенные смысловые оттенки. Обращает на себя внимание тот факт, что эти ассоциации, как правило, эмоционально окрашены: работа – интересная, хорошая, подходящая, любимая; труд – добросовестный; дело – любимое. Самыми частотными из названных определений являются: хорошая, хорошо оплачиваемая, любимая. Заметим, что в карьерных устремлениях современных студентов будущая профессиональная деятельность представлена незначительно: работа по специальности указывается только один раз.

Ядерный компонент «успех», рассматривается как субъективный критерий карьерного роста. Индикатором карьерного успеха является субъективная удовлетворенность карьерой, т. е. совокупностью личностно значимых положительных результатов (достижений, свершений, реализации конкретных целей). Ассоциация «успех» имеет самую высокую рекуррентность, что является важным показателем актуальности субъективной удовлетворенности карьерой и свидетельствует о высокой коммуникативной релевантности данного компонента в современной социальной ситуации.

Анализ компонентов ядра вкуче демонстрирует компактный характер его. Из пяти когнитивных признаков два («субъект карьеры» и «успех») представляют интерпретационное поле концепта и три – его информационное содержание («материальное благосостояние», «карьерный статус», «работа»). Обращает внимание тот факт, что в информационном содержании доминируют прагматические признаки. Полученные результаты свидетельствуют о ярко выраженном динамическом характере концепта «карьера», который отражает социальные, культурные, ментальные изменения, происходящие в обществе.

Литература

1. Пашенко-де Превиль, Е. В. Карьера в понимании молодежи: сравнительный анализ социальных представлений российских и французских студентов / Е.В. Пашенко-де Превиль // Вопросы психологии. –2012. – № 4.
2. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М., 2007.

Вергейчик А. О.

Белорусский государственный университет

ЯДРО УСТАНОВОК КОММУНИКАТИВНЫХ РЕАКЦИЙ НА СИТУАЦИЮ РЕВНОСТИ

Одной из главных причин разногласий в романтических и супружеских отношениях между партнёрами и супругами является ревность. Ревностные отношения между партнёрами характеризуются реакциями на ревность со стороны одного из партнёров (ревнивца), направленных на сохранение романтических или супружеских отношений. Реакции на ревность классифицируются по следующим основаниям: по критерию нормы – реакции нормальные и патологические; по содержательному критерию – аффективные, когнитивные, поведенческие; по интенсивности – умеренные, глубокие, тяжёлые [3]; по типу переживания – на активные (которые сопровождаются поиском нужной информации, открытым выражением своих чувств, стремлением вернуть партнера, соревнуясь с соперником) и пассивные (где не предпринимаются попытки повлиять на отношения, реакции ревности протекают во внутреннем плане) [3].

Наиболее полно проблема переживания ревности проработана Л. Г. Герреро и коллегами в разработанной ею компонентной структуре ревности [1]. Согласно компонентной структуре ревности существуют десять коммуникативных реакций на ревность, каждая из которых является определённой формой реагирования одного из партнёров (ревнивца) на ситуацию, провоцирующую ревность (т. е. ситуация появления реального или мнимого соперника, угрожающего отношениям), направленные на удержание партнёра. Автор выделяет следующие коммуникативные реакции: активное дистанцирование, негативная аффективная экспрессия, интегративная коммуникация, дистрибутивная коммуникация, избегание / отрицание, насильственное взаимодействие / угрозы, контроль / ограничение, компенсация / замещение, манипуляция, контакт с соперником.

На основании предложенной ею компонентной структуры ревности Л. К. Герреро был разработан опросник «Коммуникативные реакции на ревность», который в последующем был адаптирован И. А. Фурмановым и А. О. Вергейчик и использован в настоящем исследовании [4].

Для выявления ядра установок коммуникативных реакций на ревность в исследовании использовался метод комплексного вычленения высоковалентных элементов [5].

Ядром являются утверждения методики, с которыми в наибольшей степени коррелируют остальные утверждения. Так как высокой

валентностью могут обладать не только элементы центрального ядра, то было предложено обозначать выделяемый комплекс «структурным ядром» чтобы акцентирования возможное попадание в него элементов с высокой количественной валентностью.

Выборку исследования составили 131 респондент, среди которых 69 женщин и 62 мужчины. Анализ установок мужчин и женщин показал, что в качестве ядра выступают следующие выявленные положения.

Ядро установок коммуникативных реакций на ревность у женщин. Ядро установок женщин преимущественно состоит из положений, относящихся к манипуляции. Использование манипуляции в ревностных отношениях предполагает различные способы воздействия на партнёра или супруга с целью его удержания: попытки вызвать ревность у партнёра или супруга, заставить испытывать чувство вины и т. д.

Наиболее выражена установка, связанная с попыткой отомстить своему партнёру или супругу. Объяснить это можно тем, что в постконфликтном взаимодействии «отходчивость» более свойственна мужчинам, а «злопамятность» – женщинам, поэтому к мести они прибегают чаще [2]. Анализ интеркорреляций показал, что данная установка имеет положительные средние статистические взаимосвязи с установками, связанными с использованием активного дистанцирования (выражается в отдалении от партнёра, его игнорирование) от партнёра или супруга: «игнорирую моего партнёра (супруга)» ($r=0,60$; $p\leq 0,001$); «устраиваю партнёру (супругу) «молчаливый бойкот»» ($r=0,51$; $p\leq 0,001$); «пресекаю попытки или требования общения со стороны моего партнёра (супруга)» ($r=0,61$; $p\leq 0,001$). Также данная установка имеет средние положительные взаимосвязи с такими положениями как «проверяю партнёра (супруга) на верность» ($r=0,60$; $p\leq 0,001$); «делаю так, чтобы партнёр (супруг) чувствовал вину» ($r=0,74$; $p\leq 0,001$). Данные установки могут также служить элементом манипуляции.

Анализ ядра установок также указывает на то, что оно во много состоит из элементов, относящихся к таким коммуникативным реакциям как контроль/ограничение и активное дистанцирование. Женщины в ревностных отношениях могут устраивать проверку своему партнёру (супругу), могут осуществлять действия, направленные на то, чтобы партнёр (супруг) не имел возможности видиться с соперницей, игнорировать или устраивать «молчаливый бойкот» партнёру (супругу).

Ещё одним компонентом ядра является положение, связанное с прямым выражением досады и печали в присутствии партнёра или супруга. Можно предположить, что такая реакция также может быть элементом манипуляции.

Ядро установок коммуникативных реакций на ревность у мужчин. Ядро установок мужчин состоит в основном из элементов, относящихся к дистрибутивной коммуникации, которая выражается через обвинения, ссоры с партнёршей, и элементов, относящихся к негативной аффективной экспрессии, которая выражается в демонстрировании партнёрше своей печали, грусти из-за сложившейся ситуации.

Наиболее выражена установка, связанная с использованием слежки за партнёршей (супругой). Анализ интеркорреляций показал, что данная установка имеет положительные средние и сильные статистические взаимосвязи преимущественно с установками, относящимися к реакции контроль/ограничение и манипуляция: «контролирую звонки и смс-сообщения на телефоне моей партнёрши (супруги)» ($r=0,67$; $p\leq 0,001$); «устраиваю проверку своей партнёрше (супруге)» ($r=0,76$; $p\leq 0,001$); «просматриваю вещи моей партнёрши (супруги)» ($r=0,83$; $p\leq 0,001$); «делаю так, чтобы партнёрша (супруга) не имела возможности видеться с соперником» ($r=0,55$; $p\leq 0,001$); «заставляю партнёршу (супругу) испытывать ревность» ($r=0,56$; $p\leq 0,001$); «пытаюсь отомстить своей партнёрше (супруге)» ($r=0,60$; $p\leq 0,001$); «проверяю партнёршу (супругу) на верность» ($r=0,64$; $p\leq 0,001$). Кроме этого обнаружены положительные средние взаимосвязи, связанные с реакциями негативная аффективная экспрессия и насильственное взаимодействие: «притворяюсь больным, когда нахожусь рядом с партнёршей (супругой)» ($r=0,50$; $p\leq 0,001$); «громко хлопаю дверью» ($r=0,60$; $p\leq 0,001$); «применяю физическую силу» ($r=0,79$; $p\leq 0,001$); «угрожаю навредить своей партнёрше (супруге)» ($r=0,71$; $p\leq 0,001$). Таким образом, можно предположить, что в основе реакций на ревность, которые направлены на удержание партнёрши, у мужчин лежат установки, связанные с использованием манипуляции и стремлением контролировать или (и) ограничивать партнёршу в чём-либо.

Анализ ядра установок состоит также из элементов, относящихся к реакции насильственное взаимодействие/угрозы: «применяю физическую силу», «угрожаю навредить своей партнёрше (супруге)». К ядру установок также относится установка «начинаю сомневаться в поступках и чувствах партнёрши (супруги)» и «пытаюсь отомстить своей партнёрше (супруге)».

На основании проведённого исследования можно сделать вывод о том, что ядро установок коммуникативных реакций на ревность мужчин и женщин имеет разную структуру.

У женщин наиболее выражена установка, связанная с попыткой отомстить своему партнёру или супругу, в то время как у мужчин выра-

жена установка, связанная с установлением слежки за партнёршей или супругой. Кроме этого, ядро установок женщин преимущественно состоят из положений, относящихся к манипуляции, а ядро установок мужчин – из положений дистрибутивной коммуникации и негативной аффективной экспрессии.

Литература

1. Gurrero, L. K. The Communicative Responses to Jealousy Scale: Revision, Empirical Validation, and Associations with Relational Satisfaction / L. K. Gurrero, A. F. Hannava, E. A. Babin // *Communication Methods and Measure*. – 2011. – Vol. 5, № 3.
2. Анцупов, А. Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. - М., 1999.
3. Лисовский, В. Т. Молодежь, любовь, брак, семья / В. Т. Лисовский. – СПб., 2003.
4. Фурманов И. А. Тактики поведения в ситуации переживания ревности: адаптация методики «Коммуникативные реакции на ревность» / И. А. Фурманов, А. О. Вергейчик // *Психологический журнал*. – 2012. – № 1–2. – С. 81–89
5. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Минск, 2005.

Власова Е. И.

Киевский национальный университет им. Т. Шевченко

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Социальной формой существования человеческой психики является личность. Это качество не является врожденным, а возникает и формируется в процессе индивидуальной социальной эволюции людей в определенных социально-исторических условиях как следствие взаимодействия системы социальных и психологических механизмов присвоения человеком содержания культуры, что и позволяет ему продуктивно существовать в обществе. С позиции такого социально-философского видения, социализация – это становление человека как личности путем его активного приобщения к тем социально-культурным ценностям и отношениям, которые составляют основу общественного бытия [1, с. 79]. Похожее видение личности стоит и за словами Л. С. Выготского о том, что «психологическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших формами ее структуры» [3, с. 198]. Очевидно, что речь у автора идет о социальной детерминации появления и развития человеческой личности как исторически обусловленной целостной и автономной общественной единице.

В течение жизни человек реально осуществляет членство и осознает принадлежность к разным социальным группам. Качество его взаимоотношений и соответствующая удовлетворенность жизнью существенно обусловлены целостностью и структурированностью опыта социализации в них. Общество – это большая группа, в которой действуют разнообразные механизмы регуляции активности его членов. Ролевые ожидания в отношении членов этого сообщества воплощены в **нормативном каноне человека** – продуктивного члена общества. Содержательно канон определяет особенности поведения социализированного человека как результат освоения и принятия им социального значения явлений, ситуаций, ролей, групповых норм и ценностей, которые образуют основное содержание повседневной жизни. Каждая социальная роль включает множество культурных норм, правил и стереотипов поведения, которые невидимыми социальными связями – правами, обязанностями, отношениями – связывают ее с другими ролями, определяя системно-социальный характер жизни человеческой личности.

Несмотря на разнообразие личностных характеристик социализированного человека, обусловленных социально-историческим контекстом существования конкретного социума, нормативный канон в качестве определенной содержательной константы имеет требование формирования

таких психологических особенностей личности, которые позволяют ей выполнять триединую задачу общественного воспроизводства. Речь идет о необходимости производственного обеспечения общественной жизни (создание общественного продукта путем разделения труда реализации профессиональных ролей), общественно-политического (поддержание общественного устройства через создание и участие в функционировании соответствующих политических и общественных объединений) и демографического обеспечения (создание семьи, воспитание детей как активных членов общества). Совокупность таких задач определяют основное содержание деятельности государственных и общественных институтов направленной социализации человека.

С психолого-педагогической точки зрения, нам представляется перспективным обсудить проблему формирования современной личности как проекцию содержания социальной жизни, в рамках которой паритетно сосуществуют три основных субъекта социализации. Во-первых, это человеческая культура с кристаллизированным в ней пониманием «сильных черт характера человека» разных эпох, представленных в научно-литературном наследии человеческой цивилизации в виде категорий людских добродетелей (доброты, мудрости, справедливости, смелости, умеренности, трансцендентности), важность воспроизводства которых в новых поколениях человечества не вызывает сомнений. Во-вторых, это разного рода социальные организации (от государства – до клуба по интересам), членство в которых требует от современного человека достаточного уровня социальной, профессиональной и личностной компетентности, а также освоения соответствующих социальных ролей. В-третьих, это сам человек как активный субъект самоизменения, способный к генерированию индивидуальной системой ценностных ориентаций и жизненных норм, осознание которых порождает систему его личностных смыслов, содержательно наполняющих уникальную траекторию жизненного пути человека как личности.

Результатом социализации человека при таком понимании становится способность его личности к достижению целостности, в рамках которой по принципу интеграции общего, особенного и единичного гармонично соединены три типа идентичности такого человека: цивилизационная, социальная и индивидуально-личностная. Масштаб же такой личности определяется по тому, насколько ее жизненная активность и вызванные ею реальные изменения сопряжены с вектором социального развития того общества, в котором она социализируется.

Заметим, что современные этнопсихологические исследования показывают, что различные общества обладают разным потенциалом разви-

тия личности. В рамках индивидуалистических культур (США, страны Европы) потенциал личностного развития выше, а в коллективистических культурах (исламские страны, страны дальневосточного региона, «русского мира»), где преобладают групповые цели, психологический смысл социализации человека ориентирован не на его самореализацию, а на успешную адаптацию в закрытые группы. В них он получает поддержку, если ему свойственны такие черты как преданность интересам группы, жертвенность. В этом смысле особого внимания заслуживает украинское общество, в котором сегодня при анализе специфических условий социализации можно усмотреть обе выше обозначенные разнонаправленные тенденции организации общественного существования людей, что очевидно способно порождать особый склад личности его граждан и специфические проблемы их успешной социализации.

Успешная социализация как превращение человека из биологического существа в активного и социально-продуктивного субъекта социальных отношений должна развивать у современного человека, на наш взгляд, не только возможности приспособляться к существующим группам и изменениям социальной среды, за что отвечают механизмы его социальной адаптации, но и формировать мотивацию включаться в реализацию задач социального воспроизводства и развития общества, в котором он живет, а также потребности и способности к личностной самореализации и саморазвитию в этих жизненных условиях.

Литература

1. Буева, Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буева. – М., 1968.
2. Власова, О. І. Потенціал теорії соціалізації у дослідженні проблем психології розвитку. / О. І. Власова // Вісник КНУ Серія: Психологія, педагогіка, соціальна робота – 2012.– Т.3.
3. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. / Л. С. Выготский – М., 1960.
4. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб., 2000.
5. Мудрик, А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. – М., 2006.
6. Розум, С. І. Психология социализации и социальной адаптации человека./ С. І. Розум. – СПб., 2007.

Водопьянова Н. Е.

Санкт-Петербургский государственный университет

**РЕСУРСНАЯ МОДЕЛЬ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫГОРАНИЮ СПЕЦИАЛИСТОВ
«СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ» ПРОФЕССИЙ**

Профессиональное выгорание как феномен современного бытия субъектов труда стоит в ряду важнейших теоретических и прикладных проблем психологической науки [5; 8]. Психологическая помощь специалистам, подверженным профессиональному выгоранию, имеет прямое отношение к сохранению профессионального и социально-общественного здоровья активно работающих людей. Несмотря на многочисленные исследования феномена выгорания, недостаточно разработанными остаются научно обоснованные технологии его профилактики и преодоления, помогающие профессиональной адаптации специалистов на разных этапах их профессионализации.

Существующий негативный взгляд на синдром выгорания рассматривает его как необратимый и неизбежный для тех, кто отдает много душевных и физических сил работе. Наша позитивная позиция относительно феномена выгорания допускает не только негативные, но также и позитивные стороны синдрома выгорания. В частности, наши наблюдения показывают, что осознаваемые переживания личностного «выгорания» могут выступать в качестве стимула для поиска внешних и внутренних ресурсов противодействия его негативным последствиям, разрушающим здоровье и психологическое благополучие субъектов профессиональной деятельности.

Согласно субъектно-ресурсной концепции природы выгорания психологическая помощь «выгорающим» специалистам рассматривается нами как управление и самоуправление ресурсным обеспечением субъектов труда. Профессиональное выгорание понимается нами как системное качество субъекта труда, которое проявляется в негативных психических состояниях, процессах, установках, отношениях к себе, субъектам и объектам деятельности, в деформации профессиональной направленности в виде смыслового отчуждения и ресурсо-разрушающих копинг-стратегий [1].

Ресурсы противодействия профессиональному выгоранию представляют собой систему ситуационных и диспозиционных взаимосвязанных и взаимовлияющих факторов (внутренних и внешних условий), способствующих профессионально-личностному развитию субъекта труда, сохранению продуктивного функционирования и преодолению профессионально и личностно трудных ситуаций для достижения желаемых целей

человека как субъекта деятельности. Ситуационные ресурсы – внутренние и внешние условия, возможности многоуровневой психологической регуляции, способствующие адаптации к текущим ситуациям. Диспозиционные ресурсы – это интра и интерсубъектные факторы психологической регуляции, обеспечивающие устойчивое функционирование, проактивное совладание, достижение целей и задач в настоящем и будущем времени.

На основе разработанной нами субъектно-ресурсной концепции противодействия профессиональному выгоранию была сконструирована модель психологической помощи «выгорающим» специалистам, направленная на расширение «ресурсной базы» личностно и профессионально-важных ресурсов субъектов труда [1]. Методика психологической помощи на основе ресурсной модели содержит 9 модулей, ориентированных на активизацию системы субъектных ресурсов разных уровней регуляции:

- 1) рефлексия личных ресурсов и их дефицитов;
- 2) рефлексия и активизация побуждающих к развитию ресурсов; рефлексия эмоциональных, мотивационно-ценностных, коммуникативных профессионально-важных ресурсов и компетентностей;
- 3) мотивационно-волевые ресурсы личностного роста и самоорганизации;
- 4) активизация ресурсов самодетерминации, автономности и ответственности за реализацию значимых целей, задач и планов;
- 5) актуализация ресурсов самоподдержки и уверенности в успехе – развитие диспозиционных ресурсов (активная жизненная позиция и оптимизм, позитивное самоотношение, уверенность в возможную эффективность, позитивные отношения к сосубъектам профессиональной деятельности);
- 6) ресурсы преодолевающего поведения с учетом ситуационного контекста, в том числе с учетом временных локусов прошлого, настоящего и будущего;
- 7) психоэнергетический модуль – освоение способов преодоления психоэнергетического истощения, дефицитов энергетических ресурсов;
- 8) активизация самоконтроля достижений – оптимизация оценивания результатов, корректировка критериев их оценивания, декомпозиция целей и др.

Каждый модуль содержит широкий спектр традиционных тренинговых средств: мини-лекции, дискуссии, ролевые игры, психогимнастика, гештальт-техники, техники психосинтеза, релаксации и активизации,

креативные этюды, проективные рисунки, визуализация личных ресурсов, телесно-ориентированные техники, кейсы, персональные консультации между сессиями, домашние задания и др. Общий объем профилактико-коррекционной программы «Анти-выгорание» составлял 34 часа групповой работы в течение одного месяца, 16-18 часов посттренинговых подкрепляющих сессий и индивидуальных консультаций, индивидуальных заданий по практической реализации новых умений и знаний в течение двух месяцев.

Мониторинг выраженности профессионального выгорания и ресурсов противодействия ему в процессе проведения экспериментальной программы осуществляется с помощью комплекса методик, оценивающих внешне наблюдаемые проявления субъектной активности (экспертное наблюдение) и внутренние – субъективно переживаемые признаки профессионального выгорания: самоотчеты, проективные тесты, опросники («Профессиональное выгорание» [3], «Психологическое отчуждение» [6], «Оценка потерь и приобретений персональных ресурсов» [2], стратегий совладающего поведения [4], шкалы для оценки субъектной активности [4] и самооэффективности [7]).

Эмпирическая проверка эффективности экспериментальной программы «Анти-выгорание» проведена в трех группах специалистов (60 чел). Спустя три месяца после начала программы наблюдалось статистически значимое снижение выраженности профессионального выгорания по трем его субфакторам и показателей смыслового отчуждения; значимо повысились показатели ресурсной обеспеченности (индекс ресурсности, «самоэффективности», «субъектности»). Выявлено, что коррекция профессионального выгорания («обратимость выгорания») осуществляется труднее при высокой выраженности выгорания. В соответствие с новой стандартизацией интегрального показателя выгорания это 4-5 стадии выгорания [3].

Полученные результаты подтвердили эффективность и научную обоснованность ресурсной модели противодействия профессиональному выгоранию, перспективность использования данного подхода для оказания психологической помощи «выгорающим» специалистам и подтверждают позитивный взгляд на возможность профилактики и коррекции синдрома выгорания.

Литература

1. Водопьянова, Н. Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда: автореф. дисс. докт. психол. наук: 19.00.03. / Н. Е. Водопьянова. – СПб., 2014.

2. Водопьянова, Н. Е. Стандартизованный опросник «Потери и приобретения ресурсов» для специалистов социномических профессий / Н. Е. Водопьянова, А. Д. Наследов // Вестн. Тверского гос. ун-та. Серия: педагогика и психология. – 2013. – № 26.
3. Водопьянова, Н. Е. Стандартизированный опросник «Профессиональное выгорание» для специалистов социномических профессий / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, А. Д. Наследов // Вестн. С.-Петербур. ун-та. Сер. 12. – 2013. – Вып. 4.
4. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса. / Водопьянова Н. Е. – М., 2009.
5. Орел, В. Е. «Синдром психического выгорания личности» / В. Е. Орел. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 363 с.
6. Осин, Е. Н. Смыслоутрата и отчуждение / Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Культурно-историческая психология. – 2007. – № 4.
7. Ромек, В. Г. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / В. Г. Ромек // Иностранная психология. – 1996 – № 7.
8. Ронгинская, Т. И. Синдром выгорания в социальных профессия / Т. И. Ронгинская // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 3.

Водопьянова Н. Е. , Лебедева Г. Г.

Санкт-Петербургский государственный университет

ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Актуальность изучения феномена психологического благополучия определяется тем, что оно является одним из индикаторов социально-психологической адаптации, позитивного функционирования и здоровья личности.

Несмотря на широкую распространенность с 60-х годов прошлого века термина «психологическое благополучие», в настоящее время в психологии не существует общепринятого научного определения и подхода к данной категории. Научные подходы к исследованию феномена психологического благополучия можно разделить на несколько групп. **1.** Феномен «психологическое благополучие» рассматривается в гедонистическом или эвдемонистическом контексте. В гедонистических теориях благополучие анализируется в терминах удовлетворённости – неудовлетворённости, строится на балансе позитивного и негативного аффектов. Эвдемонистическое понимание данного феномена строится на том постулате, что личностный рост – главный и самый необходимый аспект благополучия. **2.** Психологическое благополучие понимается как позитивное психологическое функционирование личности (теории А. Маслоу, К. Роджерса Г. Олпорта, К.-Г. Юнга, Э. Эриксона, Ш. Бюлер, Б. Ньюгартена и др.). Основоположником этого подхода стала К. Рифф. Она выделила шесть основных компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост [5]. **3.** Феномен психологического благополучия рассматривается как сохранность психофизиологических функций. С позиций данного подхода Р. М. Райан и Э. Л. Диси считают, что существует прямая связь между физическим здоровьем и психологическим благополучием. Болезнь часто вызывает функциональные ограничения, которые уменьшают возможности для удовлетворенности жизнью и психологическим благополучием [5]. **4.** С позиций системного подхода психологическое благополучие понимается как системный феномен, целостное переживание, выраженное в субъективном ощущении счастья, удовлетворённости собой и собственной жизнью, связанное с базовыми человеческими ценностями и потребностями [4]. Как системный феномен психологическое благополучие отражает проявление активности субъекта жизни и выступает в качестве мотивационно-побуждающего и поддерживающего ресурса

субъекта жизни [2]. В литературе отмечается, что психологическое благополучие является необходимым условием формирования учебной мотивации учащихся, а также важным результатом образовательного процесса [3]. Высокое психологическое благополучие наблюдается при отсутствии профессионального выгорания, при высокой самореализации человека в личностной и профессиональной сфере [1].

В качестве **гипотезы** настоящего исследования выступило предположение о том, что психологическое благополучие студентов повышается в процессе их профессионализации по мере актуализации ресурсов разных уровней психической регуляции. **Цель** исследования: сравнение психологического благополучия у студентов лечебного факультета 1 и 6 курса медицинского ВУЗа. В исследовании участвовали 108 студентов ПСПбГМУ им. акад. И.П. Павлова (48 человек – 1 курс, средний возраст 18,3 лет; 60 человек – 6 курс, средний возраст 23,5 лет). **Методики исследования.** Для оценки психологического благополучия использовались «Шкала психологического благополучия» Рифф, в адаптации Т. Шевельковой, П. Фесенко (2005), тест жизнестойкости С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой (2006). Для определения психологических ресурсов студентов применялись: «опросник самоорганизации деятельности» Е. Мандриковой (2010), «Многомерная шкала перфекционизма» Хьюитта и Флетта в адаптации И. Грачева (2006), шкала общей самоэффективности Шварцера, Ерусалема в адаптации В. Ромека (1996), тест ролевых позиций в межличностных отношениях по Берну, опросник самоотношения С.Р. Пантелеева (1989). Для оценки ресурсов ценностно-смысловой сферы применялся опросник «Цели и ценности» Э. Дисси, Р. Райан в адаптации Н.В. Ключевой и В.И. Чиркова (2002).

В результате исследования обнаружена положительная динамика показателей психологического благополучия студентов от первого к шестому курсу по показателям «компетентность», «личностный рост», «цели в жизни». Установлено, что на этапе завершения профессионально обучения у студентов значительно больше выраженность показателей субъектных ресурсов всех уровней регуляции в отличие от первокурсников. В частности, достоверно выше значения ресурсов организационно-волевого уровня регуляции (самоконтроль и целеустремленность), ресурсы позитивной самоподдержки (уверенности) и ответственность за других (родительская эго-позиция). Студенты 6-го курса меньше ориентированы на гедонистические цели – получение удовольствий от развлечений. Можно говорить, что на завершающем этапе обучения существенно повысилась профессионально-смысловой регуляция у будущих врачей. По сравнению с первокурсниками у студентов 6 курса наблюда-

ются более тесные взаимосвязи психологического благополучия с ресурсами волевой регуляции (с настойчивостью, $p \leq 0,05$), самоконтролем ($p \leq 0,01$), с ресурсами ценностно-смысловой регуляции (с перфекционизмом, ориентированным на других, $p \leq 0,001$), с диспозиционными ресурсами (эго-позиция родителя, $p \leq 0,001$) и с ресурсами самоподдержки (самоэффективность, $p \leq 0,05$). Это говорит о расширении «ресурсной базы» к завершению обучения в ВУЗе. По сравнению с первокурсниками у студентов 6 курса наблюдаются более тесные взаимосвязи психологического благополучия с жизнестойкостью. У студентов обеих групп выявлена взаимосвязь между показателями благополучия и общего уровня самоорганизации деятельности ($r = 0,32$, $p \leq 0,05$ у 1 курса и $r = 0,30$, $p \leq 0,05$). Это может свидетельствовать о том, что самоорганизация является общим ресурсом психологического благополучия студентов 1-го и 6-го курсов на этапе их первичной профессионализации.

Выводы: 1) на этапе завершения профессионального обучения существенно повышается психологическое благополучие будущих специалистов медицины, что говорит о росте их позитивного психологического функционирования как субъектов жизнедеятельности; 2) рост профессиональной компетентности студентов на этапе завершения профессионального образования сопровождается активизацией волевых, ценностно-смысловых и когнитивно-оценочных ресурсов, что свидетельствует о расширении «ресурсной базы» психологического благополучия и вероятности успешного выполнения профессиональной деятельности в будущем. Полученные результаты позволяют заключить, что подтвердилась гипотеза о повышении психологического благополучия по мере профессионально-личностного развития в процессе профессионального образования и профессионализации.

Литература

1. Водопьянова, Н. Е. Субъект-ориентированный подход к профилактике и коррекции синдрома выгорания / Н. Е. Водопьянова // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. – М., 2012.
2. Водопьянова, Н. Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда: автореф. дисс. докт. психол. наук: 19.00.03. / Н. Е. Водопьянова. – СПб., 2014.
3. Водяха, С. А. Предикторы психологического благополучия студентов / С. А. Водяха // Педагогическое образование в России – 2013. – № 1.
4. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика – 2005. – № 3.
5. Белоножко, А. В. Теоретические и практические подходы к изучению проблемы психологического благополучия [электронный ресурс] / А. В. Белоножко. Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/konfer36/472.pdf>.

Ворошень О. Г.

Институт социологии Национальной академии наук Беларуси

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ В КОНТЕКСТЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Профессиональная социализация ученого – сложный процесс. Большое значение приобретает в этом процессе период адаптации и вхождения в научную деятельность молодых ученых. В это период активно формируется профессиональная идентичность.

Изменяющаяся среда предъявляет к ученому новые требования. Поэтому назревает необходимость в выявлении и анализе механизмов, позволяющих успешно адаптироваться и самореализоваться в условиях трансформации социальной реальности. Одним из таких механизмов является профессиональная идентификация, которая способствует вхождению человека в изменяющуюся социальную и профессиональную среду. Как отметила в своей работе А. И. Прихидько, формирование позитивной профессиональной идентичности выступает значимым аспектом социально-психологической адаптации ученых к социальным изменениям [1]. В процессе профессиональной идентификации происходит отождествление индивида с другими субъектами профессиональной деятельности или профессиональной группой и осознание себя представителем определенной профессии и определенного профессионального сообщества [2]. Профессиональное становление ученого также сопровождается идентификацией с рядом профессиональных сообществ. Формирование профессиональной идентичности выступает одним из показателей успешной психосоциальной адаптации к профессиональной деятельности.

Исследование, проведенное сотрудниками Института социологии НАН Беларуси, позволило выявить ряд особенностей профессиональной идентичности молодых ученых. В ходе исследования был проведен опрос сотрудников структурных подразделений в научных организациях НАН Беларуси и были получены ответы от 312 человек в возрасте до 35 лет.

Как показал анализ, среди идентификаций с профессиональными сообществами разного уровня наиболее сильно выражена идентификация с учеными структурного подразделения, в котором работают молодые сотрудники. 74,5 % респондентов указали на то, что они часто идентифицируют себя с сотрудниками своего структурного подразделения, 14,1 % опрошенных иногда идентифицируют себя с сотрудниками своего структурного подразделения. И только 1,3 % практически никогда не идентифицировали себя со своими непосредственными коллегами. Характер-

ным является и то, что респонденты с ученой степенью чаще идентифицирует себя с учеными структурного подразделения, чем таковые без степени. Возможное объяснение состоит в том, что они дольше работают в подразделении, лучше встроены в коллектив, успели выстроить более глубокие взаимоотношения с коллегами.

Следующей по частоте выступает идентификация с учеными научной организации, в которой работают опрошенные. Так, 60,5 % опрошенных часто идентифицируют себя с сотрудниками научной организации, в которой работают, в то время как ответ «иногда» дали уже 27,3 % опрошенных, «практически никогда» – 2 %. Полученные данные показали также, что степень идентификации с учеными своей научной организации связана со стажем работы в науке: чем дольше работают в науке молодые специалисты, тем больше среди них тех, кто часто отождествляет себя с учеными своей научной организации (от 10 % среди работающих год и менее до 70,1 % со стажем 10-14 лет).

С учеными НАН Беларуси часто идентифицирует себя еще меньше молодых исследователей — 36,6 и опять же растет доля респондентов, которые только иногда, либо никогда не испытывают чувство общности с представителями этого научного сообщества.

Идентификация с представителями белорусского научного сообщества представлена в ответах респондентов следующим образом. Часто идентифицируют себя с данным сообществом уже только 22,8 % молодых исследователей, иногда – 38,5 %, практически никогда – 13,4 % опрошенных. Еще меньше доля респондентов, которые отождествляют себя с учеными отраслевой и вузовской науки, учеными научных школ.

Молодым ученым предлагалось ответить, испытывают ли они чувство общности с представителями мирового научного сообщества. Полученные ответы показали, что часто идентифицируют себя с ними только 6,9 % опрошенных, иногда – 25,6 %. Значительная часть респондентов практически никогда не идентифицировала себя с мировым научным сообществом (41,1 %).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, чем обширнее общность исследователей, тем ниже степень идентификации с ее представителями. Эта тенденция сохраняется как у респондентов, защитивших кандидатскую диссертацию, так и у молодых сотрудников без ученой степени. Сравнение ответов кандидатов наук и исследователей без ученой степени показало, что среди исследователей без ученой степени слабее выражены идентификации с профессиональными сообществами всех уровней по сравнению с кандидатами наук. Получение ученой степени

помогает интегрироваться в научное сообщество, дает больше оснований для отнесения себя к той или иной группе ученых.

В целом для большинства молодых исследователей НАН Беларуси характерна высокая степень идентификации с учеными своего структурного подразделения и своей научной организации, что свидетельствует об их успешной профессиональной адаптации и социализации.

Литература

1. Прихидько, А. И. Социально-психологические аспекты адаптации российских ученых к социальным изменениям / А. И. Прихидько // Вопросы психологии. – 2008. – № 1.
2. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М., 2004.

Выродова А. И.

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования
МУЗЫКА В СИСТЕМЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ

Музыка в коррекционной практике существенно дополняет и обогащает арсенал профессиональных средств разных специалистов: педагога-дефектолога, логопеда, психолога, помогает «достраивать» условия ранней реабилитации.

Музыкальная работа в системе ранней помощи строится на принципах взаимосвязи всех сфер психического развития ребенка, что означает коррекцию не только нарушенной функции, но стимуляцию и развитие всех остальных психических функций; индивидуализированного подхода к коррекции нарушений, то есть соответствие содержания музыкальной деятельности психическим возможностям и образовательным потребностям каждого ребенка; систематичности музыкальной работы, которая предполагает регулярные контакты семьи со специалистом, работу родителей с ребенком дома; онтогенетического подхода к коррекции нарушений и профилактике отклонений – то есть, независимо от возраста ребенка, при необходимости в качестве отправной точки к развитию возвращаться к более ранним формам и способам взаимодействия; комплексности и системности, что предполагает коррекционную психолого-педагогическую работу команды специалистов не с одним ребенком, а с его семьей [2].

Дети младенческого и раннего возрастов с ограниченными возможностями здоровья требуют особого подхода в работе с ними, в том числе и средствами музыки. Поэтому мы ставим перед специалистами следующие цели. Во-первых, профилактика вторичных отклонений в развитии, которые проявляются, прежде всего, в социально-эмоциональной сфере и ведут к формированию особенностей поведения, патологических черт личности, нарушению коммуникации, затрудняя социализацию особого ребенка. Во-вторых, коррекция имеющихся нарушений, которые могут затрагивать все области психического развития ребенка: моторную, сенсорную, речевую, мыслительную и являться причиной его социальной изоляции.

Реализация первой цели предполагает: налаживание и развитие общения ребенка с близкими взрослыми – мамой, папой, бабушками, дедушками и т. д.; формирование контактов и развитие общения ребенка с новыми взрослыми, каковыми являются дефектолог, психолог, педагог-музыкант, мамы других детей и т. д. (люди, которые окружают малыша, взаимодействуют с семьей и способствуют его благополучному психическому развитию); формирование предпосылок к общению со сверстни-

ками [1; 2]. Эти задачи тесно связаны между собой, решение одной, подготавливает почву для решения следующей. Общение с близким взрослым это краеугольный камень в развитии маленького ребенка, фундамент его дальнейшей благополучной социальной жизни. Но не всегда оно развивается по правильному пути. Бывает так, что мама не может наладить развивающее взаимодействие, и оно идет по пути искажения. Музыкальные средства приходят на помощь в решении этой проблемы. В общении с новыми взрослыми происходит накопление социального опыта малыша. Он усваивает способы и образцы поведения, овладевает определенными навыками и умениями, совершает мыслительные операции. Общение со сверстниками дает массу новых впечатлений, которых малыш никогда не получит находясь только среди взрослых, активизирует подражательные способности.

Достижение второй цели, то есть успешная коррекция нарушений в развитии возможна лишь в совокупности с решением общеразвивающих задач: 1) формирование зрительных и слуховых ориентировочных реакций средствами музыки; 2) развитие слухового и зрительного восприятия с помощью музыкальных игр; 3) стимуляция двигательной активности с помощью музыкальных игр, развитие основных движений и мелкой моторики; 4) формирование и развитие слухо-зрительно-двигательных связей средствами музыки; 5) формирование предпосылок к пониманию речи и активной речи музыкальными средствами; 6) развитие понимания речи и стимуляция активной речи с помощью музыкальных игр; 7) формирование и развитие ориентировочно-исследовательских, неспецифических, специфических и культурно-фиксированных действий в процессе музыкально-игровых занятий; 8) развитие предпосылок к предметной деятельности, представлений о свойствах и качествах предметов с помощью музыкальных игр; 9) развитие внимания, памяти, наглядно-действенного мышления, произвольности средствами музыки [1; 2].

Специфические, музыкальные задачи мы не ставим во главу угла, когда речь идет о детях младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. На наш взгляд, концентрация профессиональных ресурсов на развитии музыкальных способностей не является необходимостью в коррекционной работе. Мы выделяем направления, отражающие, на наш взгляд, специфику музыкально-игровых занятий с младенцами и детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Это *развитие восприятия музыки*, которое представляет сложный внутренний процесс. В силу физиологической незрелости мозга, у маленького ребенка ведущим является эмоционально-двигательный компонент восприятия музыки. Он реагирует в основном на ее харак-

тер, и выражают отношение к музыке естественными движениями. *Развитие слухового восприятия*: несмотря на то, что ребенка окружает множество различных звуков, для детей с ограниченными возможностями здоровья недостаточно только спонтанного накопления слухового опыта, необходима специальная работа. *Стимуляция певческой активности*, которая напрямую связана с развитием речи, начинается со стимуляции голосовой активности младенца уже с самого рождения и продолжается в течение всего раннего возраста. *Стимуляция двигательной активности*, позволяющая любому малышу, начиная с младенчества, принимать участие в плясках, играх, упражнениях, сначала с помощью взрослого, а затем и самостоятельно, тренируясь в развитии движений. *Развитие сюжетных действий* с любимыми игрушками, что позволяет воспроизводить собственные действия малыша, отыгрывать его небольшой социальный опыт.

Для успешного решения поставленных задач необходимо соблюдать ряд определенных условий: во-первых, готовность мамы и малыша к включению в музыкальную работу, то есть появление к концу первого началу второго месяца жизни младенца стабильных, воспроизводимых форм организации совместной жизни, в которых ребенок и мать начинают чувствовать себя уверенно. Во-вторых, единые представления и подходы к развитию и воспитанию ребенка с ограниченными возможностями здоровья у членов семьи и специалистов, работающих с малышом. В-третьих, медицинские показания к стимуляции музыкальными средствами [1; 2].

Итак, психическое развитие ребенка младенческого и раннего возрастов с ограниченными возможностями здоровья происходит при непосредственном влиянии многих взрослых: родителей, членов семьи, педагогов, психологов и др. Широкое использование средств музыки в коррекционно-развивающей работе специалистами разных профилей будет способствовать повышению эффективности их профессиональной деятельности и успешной социализации маленького ребенка с ограниченными возможностями здоровья, что в дальнейшем создаст условия для включения его в среду нормально развивающихся сверстников.

Литература

1. Выродова, И. А. Музыка в системе ранней помощи: новые педагогические технологии / И. А. Выродова. – М., 2012.
2. Выродова, И. А. Музыка в системе ранней помощи детям с органическим поражением ЦНС / И. А. Выродова // Дефектология. – 2013. – № 6.

Гаврилуца Е. В.

Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК ПО ОТНОШЕНИЮ К ЛЮДЯМ С ПСИХОФИЗИЧЕСКИМИ ОТКЛОНЕНИЯМИ

Социальная установка – одна из основных категорий социальной психологии. Два обстоятельства объясняют непреходящий, несмотря на временные спады, интерес к социальной установке и огромное многообразие мнений и суждений по поводу той психической структуры, которая этим понятием обозначена. Во-первых, это исключительная важность данной структуры для понимания социальной сути и жизни человека и, во-вторых, ее трудно преодолеваемая сложность. Важность связана с тем, что социальная установка призвана объяснить все социальное поведение человека, то есть, как он воспринимает окружающую его действительность, почему он так, а не иначе поступает в конкретных ситуациях. Уже из этого перечня вопросов можно понять также причины и сложности проблемы, поскольку с социальной установкой оказывается связанным целый ряд психических свойств и процессов, таких как восприятие, понимание, мотивация, принятие решений, действия, поведение.

Процесс социализации – это процесс взаимодействия личности и общества. Человек является и объектом (поскольку испытывает на себе воздействие со стороны общества, различных социальных институтов и т.д.), и субъектом (так как он ставит перед собой определенные цели и выбирает средства для их достижения процесса социализации). Но человек может стать и жертвой этого процесса. Виды жертв неблагоприятных условий социализации многочисленны. Это связано с тем, что процесс социализации осуществляется под воздействием различных факторов, влияние которых на человека неоднозначно, порой противоречиво, таким образом, можно говорить о наличии различных видов жертв социализации. Реальные жертвы неблагоприятных условий социализации – лица с психофизиологическими отклонениями в развитии. Оценка людей по их внешнему виду и по умственным способностям характерна для нашего образа жизни. Все люди, так или иначе, отличающиеся от нас, вызывают у нас особое и не всегда доброе отношение. Предрассудки являются составной частью нашей социальной структуры, и попытки избавиться от них могут вызвать глубокое внутреннее сопротивление. Знание физического или психического состояния индивида нельзя отрывать от понимания его индивидуальности.

Как считает профессор Ю. Т. Матасов, очень часто в основе нетерпимого отношения к людям с психофизическими отклонениями лежит до-

пущение, что такие люди не являются носителями личностных качеств, что к ним не могут быть применены мерки, которые используются для оценки обычных членов общества. Конечно, нельзя смешивать личностную несостоятельность человека с психофизиологическими отклонениями и нетерпимое к нему отношение. По мнению Ю. Т. Матасова тот, кто не способен в процессе общения с людьми с психофизическими отклонениями признавать их человеческое достоинство, рискует продемонстрировать свою собственную неполноценность. Люди, выступая в социуме в виде единого организма, невольно принимают на себя обязанность строить общение с умственно отсталыми так, как если бы они обладали всеми достоинствами развитой личности. Способ классификации людей с ограниченными возможностями и слова, которые употребляют при описании таких людей, отражают и определяют состояние наших умов. Практика и структура предназначенных для них учреждений, внедряясь в наше сознание, создают соответствующий настрой в умах. На протяжении своей истории общество меняло свое отношение к людям с отклонениями в развитии. Оно прошло путь от ненависти и агрессии до терпимости, партнерства и интеграции лиц с отклонениями в развитии.

В этой ситуации актуальным является вопрос, существуют ли особенности восприятия людей с психофизическими отклонениями в зависимости от возраста и в чем они заключаются.

Объектом проведенного нами эмпирического исследования являются социальные установки у лиц разных возрастных групп. Предмет исследования: возрастные особенности социальных установок по отношению к людям с психофизическими отклонениями. Цель исследования: выявить особенности социальных установок по отношению к людям с психофизическими отклонениями у лиц разных возрастных групп. В данном исследовании принимали участие лица трех возрастов: юношеский, зрелый и пожилой, разных профессий и социального положения.

Для изучения возрастных особенностей социальных установок по отношению к людям с психофизическими отклонениями нами были подобраны методики: «Диагностика особенностей восприятия образа инвалида» У. В. Бахтиной и методика «Незаконченные предложения» Н. Я. Большуновой.

Результаты данного исследования показали, что в юношеском возрасте 80 % высоких оценок по шкале «Сотрудничество». Это свидетельствует о том, что юноши склонны в отношении людей с ограниченными возможностями думать и поступать следующим образом: делать уступки и быть податливым, уметь идти на компромиссы, быть готовыми жертвовать некоторыми своими интересами во имя главного – сохранения

достоинства. В некоторых случаях это может означать приспособление, стремление уступать партнеру по взаимодействию, но на это всегда должны быть веские причины. В зрелом возрасте больше всего процентов в высоком уровне принадлежит такому чувству как жалость (80 %). Людям, набравшим высокие баллы по этой шкале, свойственно чувство жалости по отношению к людям с ограниченными возможностями. Они считают, что такие люди уже ничего не добьются в своей жизни.

При интерпретации результатов исследования мы увидели, что у лиц пожилого возраста (старость и поздняя зрелость) 89 % высоких оценок по шкале «Чувство вины». При высоких оценках по данной шкале люди в отношениях и действиях по отношению к себе и людям с ограниченными возможностями убеждены в том, что они являются плохими людьми, поступают нехорошо, вредно, злобно или бессовестно. По шкале «Раздражение» 77 % низких оценок. Отсюда следует, что лица пожилого возраста склонны проявлять уважение и понимание по отношению к людям с отклонениями в развитии. По шкале «Сотрудничество» 67 % средних оценок: в период поздней зрелости люди способны делать уступки и быть податливыми, умеют идти на компромиссы, готовы, при необходимости, жертвовать некоторыми своими интересами во имя главного – сохранения достоинства. В некоторых случаях может означать приспособление, стремление уступать партнеру по взаимодействию, но на это всегда должны быть резкие причины.

При опросе всех трех возрастных групп были получены ответы: никто не вмешивался бы в дружбу своей сестры (брата) с человеком с психофизическими отклонениями, а если бы у них родился ребенок с ограничениями, то постарались бы его вылечить ил сделать его жизнь полноценной. Нами было замечено, что представители всех возрастов считают: в нашем обществе к людям с психофизическими отклонениями относятся равнодушно. Юноши относятся к лицам с психофизическими отклонениями с жалостью и состраданием. Люди зрелого возраста сочувствуют лицам с психофизическими отклонениями. Люди пожилого возраста по отношению к инвалидам испытывают сострадание и дискомфорт.

В результате нашего исследования было выявлено, что представители всех трех возрастов считают, что к людям с психофизическими отклонениями необходимо относиться, как к нормальным людям, а также необходимо дать им возможность реализовать себя. Таким образом, к особенностям социальных установок по отношению к людям с психофизическими отклонениями относятся:

1) юность: сотрудничество (80 %). Если бы у лиц юношеского возраста родился бы ребенок-инвалид, постарались бы вылечить его 53 %; 30 % юношей испытывают при разговоре с инвалидом жалость и стеснение;

2) зрелость: жалость (80 %); 30 % сделали бы жизнь своего ребенка полноценной, если бы он родился бы инвалидом; 46 % испытывают при общении с инвалидом сочувствие;

3) поздняя зрелость и старость: чувство вины (89 %); 30 % испытывают сострадание по отношению к инвалидам и дискомфорт при общении с ними.

Гаркуша Е. С., Сорока Н. А.

Белорусский государственный университет

ГРУППОВЫЕ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Личность является участником различных социальных групп. Первая группа в жизни каждого человека – это семья. Затем ребенок попадает в специфические группы, такие как детские дошкольные учреждения, школа, вуз, в которых ребенок в большей или меньшей степени становится самостоятельным, усваивает новые модели поведения, многие решения он принимает самостоятельно, хотя и под контролем взрослых. Образовательный процесс проходит в группе, в которой каждый ее член неизбежно занимает определенное место и с большим или меньшим успехом выполняет функции, связанные с целью и задачами группы. Каждая из перечисленных групп в процессе своего развития становится более менее устойчивым образованием, в ней формируются групповые нормы и происходит распределение групповых ролей, т. е. структурирование группы. Структура группы оказывает влияние на всех ее членов и эффективность функционирования группы, исходя из этого, необходимо учитывать ее ролевую структуру при проведении занятий [2].

Одним из важных психолого-педагогических принципов является индивидуальный подход к обучающемуся, однако в условиях университетского образования достаточно сложно его реализовать, имея возможность общаться с академической группой несколько часов в неделю, которые формируются из часов практических, семинарских, лабораторных занятий. Однако можно учесть некоторые индивидуальные особенности, если обратиться к ролевой позиции студента в группе. Ролевые позиции членов группы активно используются в практике групповой терапии, так мы рассматриваем групповые позиции с точки зрения Р. Шиндлера [2], который описывает пять ролевых позиций и отмечает, что распределение ролей может меняться в процессе групповой терапии [1]. Мы полагаем, что это позволяет участникам группы получить новый опыт, что в свою очередь сказывается на развитии личности в целом и может дать положительный эффект при проведении учебных практических и лабораторных занятий.

В первую очередь в группе выделяется «альфа», который становится лидером группы, чаще всего неформальным. Благодаря личностным качествам, «альфа» придает группе уверенность, заботится о достижении групповых целей. Группа согласна следовать за ним, разделяет его ценности и цели, что позволяет «альфа» говорить от имени группы. Определение «альфа» является очень важным для преподавателя. По поведению

«альфа» можно диагностировать интерес группы к предмету: если альфа заинтересован, существует большая вероятность, что группа будет копировать поведение «альфа» и так же увлекаться предметом. С помощью «альфа» преподаватель может регулировать групповые процессы, взаимодействовать с группой, опираясь на авторитет «альфа», т. к. основная часть группы скорее всего будет разделять его позицию и интересы. Таким образом, одной из задач преподавателя является «понравится» «альфа», что обеспечит расположение и внимание всей группы. Однако может случиться и так, что «альфа» будет «ревновать» группу к преподавателю, может конкурировать с ним за внимание. Для того чтобы избежать подобной ситуации, преподаватель должен оставаться вне группы, чтобы «альфа» чувствовал, что на его власть никто не претендует, в таком случае он останется союзником преподавателя.

В группе также можно выделить «бета» – учащихся, которые являются экспертами в определенных областях, если рассматривать учебную ситуацию, то это студенты, обладающие эрудицией или хорошо готовящиеся к занятиям. Они часто отвечают на вопросы в ходе лекции, первыми поднимают руку при обсуждении на практических занятиях, охотно становятся «альфа» в малых группах, созданных для выполнения заданий. Также «бета» может быть студент, обладающий способностями или знаниями в области, не касающейся обучения, но также значимой для группы. Это могут быть компьютерные технологии, искусство, развлечения, связи. Такие знания дают возможность «бета» выбирать себе «лучшее место», быть ближе к «альфе», несмотря на явную неуспеваемость. «Альфа» считают «бета» своей опорой. Ценность «бета» в учебном процессе определяется их умением «растолкать» группу, от них можно услышать интересные рекомендации по проведению занятия. Если «альфа» негативно настроен по отношению к преподавателю, привлечь «бета» на свою сторону можно продемонстрировав свою компетентность не только в области преподаваемой дисциплины, но и в какой-то другой, или подчеркнуть значимость «бета», отметив его успехи.

Основная часть группы представлена «гамма», которые достаточно легко приспосабливаются под основные течения деятельности группы, намеченные «альфа». «Гамма» ориентированы на учебу, часто не принимают участия в жизни группы, не связанной с учебой, не обладают серьезными амбициями. Работать с «гамма» достаточно просто, они задают вопросы по существу предмета, готовятся к занятиям, но для их дальнейшего развития необходимо дать им почувствовать себя на месте «альфа» или «бета». Например, поощрять высказывания по различным

темам, ставить в ситуацию, когда «гамма» должен принимать решение, назначать руководителем группы или ставить на позицию эксперта.

И наконец, «омега», которые могут быть представлены несколькими людьми или вовсе одним человеком. «Омега» является своеобразным отшельником, причинами этого может быть застенчивость, отсутствие способностей, отличие собственного мировоззрения от принятого в группе, и как следствие не принятие группой или нежелание быть частью коллектива. «Омега» держится отдельно от группы, не задает вопросов, и вследствие чего может плохо усваивать материал. В данном случае основной задачей преподавателя будет включить «омега» в деятельность группы. При работе в тренинговых группах к «омега» применяют индивидуальный подход, при котором тренер устанавливает личный контакт с «омега», нередко за пределами группы, а затем помогает «омега» включиться в группу. В условиях учебной группы могут помочь индивидуальные задания, с предложением помощи (кураторства) преподавателя или выполнение заданий в группах из 2-3 человек.

Нередко на этапе формирования группы и распределения ролей может происходить борьба за власть, в таком случае члены группы, не получившие роль «альфа», переходят в категорию «бета», или же могут принять роль анти-«альфа». Анти-«альфа» также является лидером группы, который может разобщить группу или занять место «альфа». Подобное противоборство можно эффективно использовать в учебном процессе, предложив «альфа» и анти-«альфа» возглавлять группы, обсуждающие противоположные точки зрения. Однако стоит следить, чтобы дискуссия оставалась в рамках учебного процесса. Таким образом, учет распределения ролевых позиций в учебной группе может способствовать более эффективной работе группы на занятии, а возможность членов группы попробовать себя в другой ролевой позиции позволит им освоить новые модели поведения, что положительно скажется на развитии личности и успеваемости группы.

Литература

1. Старшенбаум, Г. В. Психотерапия в группе / Г. В. Старшенбаум, – М., 2005.
2. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук, – Минск, 2005.
3. Behr, H. Group-Analytic Psychotherapy: A Meeting of Minds / H. Behr, L. Hearst. – London, 2006.

Гаурилюс А. И.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Социальная адаптация и интеграция детей с особенностями психофизического развития в обществе предполагает не только создание условий для приобретения ими навыков самообслуживания, подготовки к трудовой, профессиональной и семейной жизни, но, в контексте всего учебно-воспитательного процесса, формирование нравственного сознания, лежащего в основе адекватной жизнедеятельности в социальной среде.

Для изучения нравственного сознания младших школьников (учащихся четвертого класса) были использованы следующие методики: методики «Беседа» и «Закончи историю», направленные на изучение сформированности когнитивного компонента нравственного сознания; методика «Сюжетные картинки», для оценки сформированности эмоционального компонента сознания; методика «Проигрышная лотерея», направленная на оценку сформированности поведенческого компонента нравственного сознания. Методики «Сюжетные картинки» и «Закончи историю» предполагают обработку результатов в баллах: 0 баллов – ребенок не может оценить поступки детей из рассказанной ему истории/ ребенок неправильно раскладывает картинки (в одну стопку), эмоциональные реакции отсутствуют или неадекватны; 1 балл – поведение детей в истории оценивает как положительное/отрицательное, но оценки не мотивирует, нравственную норму не формулирует / правильно раскладывает картинки, но не может обосновать, эмоциональные реакции неадекватны; 2 балла – ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует оценку / правильно раскладывает картинки, обосновывает действия, эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо; 3 балла – называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей в истории и мотивирует свою оценку / обосновывает свой выбор, эмоциональные реакции яркие. В методике «Проигрышная лотерея» правильным моральным выбором считается признание того, что билет оказался проигрышным (в коробке нет выигрышных билетов, но дети об этом не знают).

Анализ полученных результатов позволил увидеть следующую картину. Так все (100 %) нормально развивающиеся учащиеся четвертого класса правильно понимают содержание таких понятий как «хороший», «смелый», «трусливый», «жадный», «честный», «добрый». Чуть меньшее количество детей (83 %) правильно ориентируется в таких качествах как

«плохой», «щедрый», «справедливый», «лживый», «злой». Однако определить такое качество как «несправедливый» смогла только половина учащихся. Объясняя предложенные понятия, дети чаще ссылались на обобщенные качества.

Методика «Закончи историю» показала, что половина (50 %) учащихся правильно оценивают поведение детей в истории, могут обосновать действия персонажей предложенной истории, но не мотивируют оценку (2 балла). Другая половина – называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей в истории и мотивирует свою оценку. При этом дети проявляют достаточно яркие эмоциональные реакции (это соответствует высшей оценке – 3 баллам).

Учащиеся с задержкой психического развития, принявшие участие в опросе правильно понимают только категорию «плохой». Чуть меньшее количество учащихся (87 %) правильно понимают, такие понятия как «хороший», «трусливый» и «жадный». У 63 % учащихся сформированы представления о том, что значит «добрый» и «злой». Половина учащихся понимают, что значит «смелый», «честный», «лживый». Самыми сложными для понимания оказались такие понятия как «несправедливый» (37%), а также «справедливый» и «щедрый» (по 25 % учащихся). Следует отметить, что дети с задержкой психического развития чаще показывают ситуативное понимание качеств, указывают на конкретных людей как носителей определенного качества, объясняют одно качество через другое, называют действия не связанные с этим качеством.

Анализ результатов методики «Закончи историю» показал, что ни один ребенок с задержкой психического развития не набрал 2 или 3 балла. Основная масса испытуемых (75 %) набрала по 1 баллу. Эти учащиеся правильно оценили поведение детей в истории как положительное или отрицательное, нравственную норму сформулировать не смогли, эмоциональные реакции не выразили. Незначительная часть детей (25 %) не смогла оценить поступки детей из рассказанной им истории и не проявила никаких эмоциональных реакций (0 баллов).

Все испытуемые, обучающиеся во вспомогательной школе, также как и дети с задержкой психического развития дали правильное объяснение понятию «плохой». При этом только 37 % учащихся с интеллектуальной недостаточностью смогли объяснить, что значит «хороший». Интересно, что практически все (87 %) умственно отсталые учащиеся знают, что значит «щедрый» и «жадный». Почти такое же количество детей с умственной отсталостью (по 37 %) знают, что такое «честный» и «лживый». Остальные понятия учащиеся с интеллектуальной недостаточностью были недостаточно дифференцированными, что, прежде всего, проявилось

в заменах. Подмену понятий «добрый» на «хороший» и «злой» на «плохой» произвели все 100 % испытуемых. Подмену понятий «справедливый» на «хороший» и «несправедливый» на «плохой» произвели 87 % учащихся (остальные – не смогли объяснить). Понятия «смелый» и «трусливый» все испытуемые понимали как «сильный» и «слабый». Учащиеся с интеллектуальной недостаточностью при объяснения понятий ориентируются на других людей, как носителей определенного качества. При этом в качестве носителя в основном выступают одноклассники.

Методика «Закончи историю» показала, что 87 % умственно отсталых школьников не может оценить поступки детей из рассказанной истории. Остальные дети поведение персонажей предложенной истории оценивают как положительное или отрицательное, но оценки не мотивируют и нравственную норму не формулируют.

Изучение уровня сформированности эмоционального компонента нравственного сознания («Сюжетные картинки») показало, что основная масса (83 %) детей с нормальным развитием правильно раскладывает картинки, обосновывает свои действия. При этом их эмоциональные реакции адекватны, но, чаще, слабо выражены. 17 % детей продемонстрировало адекватные, яркие эмоциональные реакции.

Дети с задержкой психического развития в этом обследовании набрали 0 баллов – 63 % или 1 балл – 37 %. Эти учащиеся либо раскладывали картинки неправильно (картинки с положительными и отрицательными поступками складывали в одну стопку), либо правильно раскладывали картинки, но не смогли обосновать свои действия. При этом эмоции по поводу сюжета у них, обычно, не проявлялись.

Методика «Сюжетные картинки» для учащихся с интеллектуальной недостаточностью оказалась недоступной (0 баллов). Учащиеся сформировали только одну группу карточек. При этом все испытуемые (100 %) считали, что на карточках изображены только хорошие поступки, а карточек с изображением плохих поступков нет. Даже после замечания о том, что должно получиться две группы, дети еще раз внимательно изучили каждую карточку, но задание выполнили также. Эмоциональные реакции отсутствовали.

Анализ результатов методики «Проигрышная лотерея» показал, что у 83 % учащихся общеобразовательной школы сформировано моральное поведение – они честно признались в том, что в вытянутом билете нет выигрыша. Среди детей с задержкой психического развития только 25 % сказали правду, остальные обманули экспериментатора, сказав, что в билете выигрыш есть. В связи с этим, можно говорить о том, что у боль-

шинства (75 %) учащихся с задержкой психического развития моральное поведение не сформировано. Все умственно отсталые учащиеся признались, что им не удалось вытянуть выигрышный билет. На вопрос о том, почему ты сказал правду, ведь о результатах знал только ты, все дети ответили: «Я не вру, это плохо». При этом эмоционального отклика на результат не было. Интересно, что после этого все учащиеся обратились с просьбой выдать им конфету за честный ответ. Однако такое поведение говорит, скорее всего, не о сформированности нравственного сознания, а о конкретности мышления, которое в данном случае мешает обмануть.

Проведенное исследование показало, что развитие нравственного сознания младших школьников с задержкой психического развития и интеллектуальной недостаточностью по всем направлениям имеет как количественное, так и качественное своеобразие.

Гижук Т. В.

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы

ТИПОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Проникновение идей позитивной психологии в область изучения профессионального развития и организационного поведения личности обусловило особую актуальность исследования *успешности профессиональной деятельности*, которая рассматривается в качестве одного из основных критериев оценки эффективности психосоциальной адаптации человека в профессии [2; 6].

В настоящее время сосуществуют объективный и субъективный подходы к концептуализации и операционализации успешности профессиональной деятельности [4; 7 и др.]. С одной стороны профессиональные достижения личности подвергаются *объективной, внешней оценке*, результатом которой выступает суждение о степени её *профессионального успеха*. В понятии «*профессиональный успех*» фиксируются объективные достижения личности в профессиональной деятельности, которые соответствуют конвенциональным представлениям о продуктивном труде и преуспевающем профессионале. С другой стороны, достижения в профессии оцениваются самой личностью. Результатом здесь выступает *профессиональная успешность*, которая «обусловлена переживанием успехов и неудач в профессиональной деятельности, переживанием своего профессионального статуса» [5, с. 13].

Вышесказанное справедливо, в том числе, для описания профессиональной успешности педагога. *Профессиональная успешность педагога* – это психологический феномен, отражающий меру соответствия реальных достижений профессиональным притязаниям и стремлениям самой личности.

Прямым критерием профессиональной успешности является удовлетворенность карьерой (УК), которая результирует целостный профессиональный путь личности. К. В. Карпинский обосновывает возможность использования в качестве косвенного критерия *профессиональное самотношение* (ПС) личности, которое является результатом оценки личностью себя, как субъекта карьеры [4].

В функциональном плане УК и ПС являются важными компонентами механизма обратной связи, которые, выполняя сигнальную функцию, указывают на степень достижения педагогом желаемых карьерных результатов. Механизм обратной связи и процесс генерации в нём психических феноменов, оценочно отражающих профессиональную успешность, подробно описан К. В. Карпинским [4].

Отталкиваясь от изложенных выше посылок, а также от представлений о механизмах карьерной саморегуляции [1; 3; 4] гипотезу исследования можно сформулировать следующим образом: *профессиональное самоотношение и удовлетворенность карьерой являются разными аспектами профессиональной успешности педагога*. Сбор эмпирических данных производился с помощью методик: 1) *Опросник профессионального самоотношения* – многошкальный стандартизированный тест, определяющий выраженность отрицательных и положительных компонентов самоотношения личности как субъекта профессиональной деятельности, делового общения и карьеры [3]. 2) *Шкала удовлетворенности карьерой* – опросник, диагностирующий субъективную удовлетворенность испытуемого собственной профессиональной карьерой [4, с. 65]. Выборка (N=615) была гетерогенной по социально-демографическим признакам, должностному положению и уровню оплаты труда.

Для доказательства раздельности и качественной специфичности ПС и УК утверждения соответствующих методик, объединенные в общий список, были подвергнуты эксплораторному факторному анализу по методу главных компонент с последующим варимакс-вращением. Критическое значение факторной нагрузки установлено на уровне 0,5. Факторный анализ показал, что пункты по шкале удовлетворенности карьерой группируются в отдельный фактор и не смешиваются с факторами профессионального самоотношения педагогов (собственное значение 2,1; доля дисперсии (в %) – 4,78), что позволяет сделать следующий вывод: УК и ПС являются качественно специфическими феноменами, отражающими разные аспекты профессиональной успешности.

На следующем этапе в зависимости от уровня выраженности исследуемых параметров были выявлены два основных типа профессиональной успешности педагогов: «профессионально неуспешный тип» и «профессионально успешный тип». Педагоги, переживающие профессиональную неуспешность, испытывают выраженную неудовлетворенность карьерой и собой в качестве субъекта данной карьеры, что может свидетельствовать о дезадаптации в профессиональной деятельности. В группу профессионально успешных входят педагоги, у которых хотя бы один из критериев обнаруживает уровень выше среднего. Внутри данной группы можно выделить *гармоничный* и *дисгармоничный* типы профессиональной успешности. Педагоги, обнаруживающие *гармоничную профессиональную успешность*, удовлетворены своей карьерой и собой, как её субъектом. В дисгармоничном типе один из исследуемых критериев обладает низким уровнем выраженности, при высоком уровне второго. Варианты дисгармонии позволяют выделить два качественно специфич-

ческих подтипа: 1) характеризуется высоким уровнем УК при низком уровне общего показателя ПС; 2) предполагает низкий уровень УК при высоком уровне интегрального показателя ПС. Для доказательства правомерности выделения вышеназванных типов были проведены две серии однофакторного дисперсионного анализа: первая серия была направлена на подтверждение правомерности обособления профессионально успешного типа в его вариациях (гармоничный и дисгармоничный) и профессионально неуспешного типа педагогов; целью второй серии выступило доказательство возможности выделения гармоничного типа профессиональной успешности и двух подтипов дисгармоничной профессиональной успешности (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты однофакторного дисперсионного анализа ($p < 0,01$)

Первая серия однофакторного дисперсионного анализа			
Типы профессиональной успешности педагогов	N	Профессиональное самоотношение	Удовлетворённость карьерой
		среднее (M)	среднее (M)
Профессионально неуспешный тип (ПН)	174	96,32	10,28
Гармоничный тип профессиональной успешности (ГУ)	242	119,76	15,0
Дисгармоничный тип профессиональной успешности (ДУ)	199	106,97	12,78
F - критерий Фишера		F (2; 612)=381,24	F (2; 612)= 395,19
Post-hoc сравнение типов. Критерий Шеффе		ПН↔ГУ; ПН↔ДУ; ГУ↔ДУ	ПН↔ГУ; ПН↔ДУ; ГУ↔ДУ
Вторая серия однофакторного дисперсионного анализа			
Гармоничный тип профессиональной успешности (ГУ)	242	119,76	15,0
Дисгармоничный тип профессиональной успешности. Подтип 1. (ДУ1)	118	101,04	14,13
Дисгармоничный тип профессиональной успешности. Подтип 2. (ДУ2)	81	115,6	10,81
F - критерий Фишера		F (2; 438) = 267,97	F (2; 438) = 280,93
Post-hoc сравнение типов. Критерий Шеффе.		ГУ↔ДУ1; ГУ↔ДУ2; ДУ1↔ДУ2	ГУ↔ДУ1 ГУ↔ДУ2 ДУ1↔ДУ2

Построенная эмпирическая классификация типов профессиональной успешности является статистически обоснованной: различия выделен-

ных типов по критериальным переменным устанавливаются на высоком уровне значимости.

Литература

1. Гижук, Т. В. Психологические механизмы и закономерности саморегуляции профессиональной карьеры личности / Т. В. Гижук // Веснік ГрДУ імя Янкі Купалы. Сер. 3. – 2014. – № 1.
2. Дружилов, С. А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма / С. А. Дружилов. – Воронеж, 2010.
3. Карпинский, К. В. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики / К. В. Карпинский, А. М. Колышко. – Гродно, 2010.
4. Карпинский, К. В. Развитие личности как субъекта жизни в контексте профессиональной деятельности / К. В. Карпинский // Актуальные проблемы психологии личности. – Гродно, 2013.
5. Левченко, В. В. Секреты успеха и успешности современного человека: монография / В. В. Левченко. – М., 2014.
6. Сухоруков, А. А. Социальная адаптация выпускников сельских школ в условиях воспитательной системы педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. А. Сухоруков – Тула, 2006. – 215 с.
7. Хаммер, Я. С. Профессиональный успех и его детерминанты / Я. С. Хаммер // Вопросы психологии. – 2008. – № 4.

**Голуб В. И., Курпатов В. И., Голуб Я. В., Литвинцев С. В.,
Игумнов С. А., Голуб И. В., Игнатъев Д. М., Литвиненко О. А.**

Санкт-Петербургский городской психотерапевтический центр Комитета по здравоохранению; Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физкультуры; Белорусский государственный университет

КОМПЛЕКСНАЯ МНОГОУРОВНЕВАЯ ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО И ЛИЧНОСТНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕЛОВЕКА

Недостаточная эффективность медикаментозного психотропного лечения патологических зависимостей сегодня признается и самими психиатрами-наркологами. Именно поэтому все чаще встречаются в научных медицинских изданиях суждения о необходимости решить проблему «перегруженности» психотропными препаратами пациентов наркологического профиля путем активации естественных саногенных механизмов с использованием безмедикаментозных технологий.

Мы полагаем, что такой подход вполне оправдан, так как психосемантические нарушения в принципе не могут быть устранены применением любых известных на сегодня лекарственных средств. Для их устранения необходимо активно и надежно осуществить реформатирование установок и намерений и сформировать новые устойчивые жизнеполагающие цели, однако такого результата невозможно достичь с использованием всех известных на сегодня психотерапевтических технологий. Изменения в психике наркозависимых лиц делают их склонными к выбору простых источников получения удовольствия. Можно вывести наркозависимого из «ломки», снять физическую зависимость, но невозможно известными на сегодня методами переделать его психологический тип, предполагающий «пассивное получение простых удовольствий».

Для преодоления сложившегося положения коллективом сотрудников различного профиля разработаны на междисциплинарном уровне инновационные универсальные безмедикаментозные биотехнические технологии комплексной многоуровневой диагностики психического, психофизиологического и физиологического статусов, а также коррекции личностного адаптационного потенциала человека, включая нейробиологическую, нейроиммунологическую, физиологическую, психологическую и профессиональную составляющие, индивидуально-ориентированную психолого-педагогическую мотивацию на здоровый образ жизни, активацию когнитивных функций и формирование позитивных стереотипов продуктивного адаптивного мышления и поведения.

Одно из принципиальных базовых положений нашей концепции формулируется так: «Поскольку и психологические, и медицинские ас-

пекты механизмов развития практически всех патологических зависимостей и способов их профилактики и лечения близки между собой, то вполне правомерно было осуществить разработку универсальной технологии, пригодной для избавления от любых патологических зависимостей, формирующихся в привычной для человека среде обитания. Специфика такой технологии будет проявляться в основном только на уровне информационного обеспечения разработки алгоритмов и регламентов синхронного и синфазного воздействия естественными, экологически безопасными и физиологически адекватными факторами различной модальности в разных сочетаниях, вызывающих морфофункциональную, нейробиологическую, психофизиологическую и психическую перестройку организма». Будучи объединенные в единый технологический цикл, все эти воздействия представляют собой универсальную комплексную технологию нейропсихосоматооздоровления и коррекции функциональных состояний организма.

По технике реализации эта технология базируется в значительной степени на компьютерных технологиях и включает:

- новые экспресс-методики оценки вегетативного статуса, инструментальные, вербальные и вербально-аналоговые методики нейро- и психодиагностики в кратком и расширенном структурированном виде;
- новые индивидуально ориентированные методики активного воздействия экологически безопасными и физиологически адекватными факторами, способствующими формированию необходимых параметров нейрогуморального статуса, морфофункционального профиля и функциональных систем вегетативного обеспечения, соответствующих фактической или требуемой жизнедеятельности организма, устранение анатомо-физиологических нарушений позвоночника, фасциально-мышечных нарушений и пр.;
- новые методики формирования необходимых нейродинамических характеристик головного мозга, продуктивного позитивного мышления, устойчивой мотивации и переформатированию установочных драйверов поведенческой активности.

Голубева С. А.

Минский государственный высший авиационный колледж

МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КУРСАНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ НА ВОЕННЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса на военных факультетах на разных этапах обучения курсантов имеет свои особенности. Важнейшее значение имеет первый год обучения. От того, насколько быстро и эффективно завершится приспособление курсантов к новой, непривычной для них системе обучения, к новой социальной среде, качественно новым взаимоотношениям, во многом зависит успешность их служебной и учебной деятельности, усвоение необходимых профессиональных знаний и стабильность психологического состояния.

Для эффективного учебно-воспитательного воздействия и своевременного реагирования на возникающие у курсантов трудности необходимо проведение качественного мониторинга процесса их адаптации к условиям обучения на военном факультете. На сегодняшний день психологические исследования курсантов младших курсов проводятся в рамках реализации систем работы по профилактике нарушений дисциплины, суицидальных происшествий, наркомании, девиантного поведения, нарушений уставных правил взаимоотношений между военнослужащими и т. п. и практически не отличаются от системы работы в данном направлении с военнослужащими срочной службы. Недостатком такого подхода является отсутствие учета закономерностей адаптации и развития личности в условиях обучения на военном факультете.

Анализ адаптации подразумевает изучение всех измерений этого комплексного феномена. Несмотря на достаточно большие разногласия в определении адаптации, общими во всех подходах являются четыре аспекта: 1) процесс адаптации всегда предполагает взаимодействие двух систем; 2) адаптационные механизмы запускаются в условиях нарушения баланса в системе «организм-среда»; 3) основная цель данного взаимодействия заключается в достижении согласованности (координации) между системами; 4) достижение согласованности предполагает изменения в системах, находящихся во взаимодействии.

Психологическая адаптация курсантов первого курса к условиям обучения на военном факультете - сложный, динамичный, многоуровневый и многосторонний процесс взаимодействия курсантов со средой, перестройки их потребностно-мотивационной сферы, имеющихся навыков, умений и привычек в соответствии с новыми задачами, целями, перспек-

тивами и условиями их реализации. Психологическую адаптацию можно рассматривать не только как процесс, а также как результат и основание для формирования новообразований (психических качеств).

Для оценки адаптированности курсантов на разных этапах обучения была разработана модель изучения психологической адаптации курсантов, позволяющая расширить представление о данном явлении, конкретизировать критерии оценки и степени адаптированности курсантов с учетом факторов влияющих на этот процесс, подобрать адекватный психолого-диагностический инструментарий для мониторинга этого процесса. В основу данной модели легли следующие основные положения:

- психологическая адаптация курсантов проходит поэтапно, при этом, происходит последовательное развитие личности, конечный успех адаптации как целостного процесса зависит от его эффективности на предшествующих этапах;
- критериями оценки этого процесса являются выходные параметры деятельности курсанта, степень его интеграции с микро- и макросредой, реализации внутриличностного потенциала и эмоциональный фон самочувствия;
- имеется две группы показателей успешности адаптации курсантов: объективные (качество и эффективность учебной и военно-служебной деятельности и степень принятия личности социальной средой, воинским коллективом) и субъективные (успешность самоутверждения курсанта, степень ее удовлетворенности своим социальным и социально-психологическим статусом, результатами в учебе и военно-служебной деятельности);
- психологическая адаптация к условиям обучения осуществляется в трех основных сферах: академической, социальной и личностной;
- говорить о полноценной адаптации можно лишь в случае равновесия между процессами ассимиляции и аккомодации во всех сферах;
- целесообразно выделять четыре уровня адаптированности курсантов к условиям обучения в академии: высокий, средний, низкий, дезадаптированность личности;
- первокурсников с низким уровнем адаптированности в двух и более сферах адаптации целесообразно относить к курсантам «группы риска дезадаптации», и включать их в «группу динамического наблюдения».

Исходя из этих положений, а также опираясь на сущностно-содержательное понимание адаптации личности, в ноябре 2014 г. было проведено исследование проблем психологической адаптации курсантов первого курса военного факультета МГВАК. Методика психодиагностики, основанная на разработанной модели, включала в себя изучение мотивационной сферы личности, общих умственных способностей курсан-

тов, показателей учебной и служебной деятельности, внутриколлективных взаимоотношений, уровня личностной и ситуативной тревожности. В результате на первом этапе исследования были выделены общие проблемы психологической адаптации курсантов и определены две группы: успешно осуществляющие адаптацию и испытывающие затруднения в этом процессе; проведена диагностика личностных характеристик курсантов соответствующих групп и особенностей их воинских коллективов. На основании результатов диагностики, можно сделать вывод о том, что большинство курсантов успешно адаптируются к условиям обучения на факультете, однако их адаптированность имеет различный качественный характер. Так, некоторые курсанты активно включаются в новую социальную среду, учебную и служебную деятельность, имеют высокую академическую успеваемость; другие занимают пассивную позицию, но все же, их нельзя назвать дезадаптированными. Основные трудности адаптации связаны с несформированностью навыков самостоятельной деятельности, отсутствием навыков самоорганизации и самоконтроля в новых условиях обучения, несформированностью навыков установления положительных межличностных отношений, нестабильностью эмоциональной сферы. Очевидно, что с одной стороны, в целях эффективной адаптации личности необходимо проявить собственную активность, направленную на изменение себя или среды. С другой стороны, специально организованная образовательная среда (вуз) может также создавать условия для более успешной адаптации курсанта.

Основными задачами психологического сопровождения образовательного процесса в военных вузах являются: сообщение максимально полной и точной информации о протекании процесса адаптации всем участникам учебно-воспитательного процесса, а также оказание всего спектра психологической помощи, необходимой как курсантам, так и их командирам и преподавателям в установлении адекватного взаимодействия. Предложенная модель оценки психологической адаптации курсантов первого курса к условиям обучения на военном факультете позволяет выявить военнослужащих, испытывающих сложности в различных сферах адаптации и требующих повышенного внимания (динамического наблюдения), оказать им помощь, а также организовать психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, с учетом объективных требований.

Литература

1. Голубева, С. А. Психологическая адаптация курсантов первого курса Военной академии Республики Беларусь к условиям обучения (на примере общевойскового факультета): дис. ... м-ра псих. наук: 19.00.05 / С. А. Голубева. – Минск, 2014.

Горбачев А. И.

Белорусский государственный университет

ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ВЕТЕРАНОВ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ

Изменяющаяся не к лучшему международная обстановка, внутригосударственные и межрегиональные конфликты в ряде стран показывают все возрастающую актуальность решения проблем психосоциальной адаптации в трансформирующемся не к лучшему обществе участников боевых действий.

В российской, отечественной и зарубежной литературе последних лет принято выделять три группы уровней психосоциальной адаптации участников боевых действий.

В первой группе (около 30,%) – лица, имеющие опыт участия в боевых действиях, изначально имеющие хорошую военную профессиональную подготовку, отличались уверенностью в своих силах и возможностях, нацеленностью на выполнение стоящих перед ними боевых задач, целей. Они были открыты в общении, малоконфликтны, реалистичны и самокритичны в самооценке.

В угрожающих жизни ситуациях, недостаточности информации они могли оперативно сформировать модель боевой ситуации и спрогнозировать её последствия, могли отойти от стереотипных схем. Они изначально легко контролировали эмоции, агрессивность. Всё пережитое ими приобретало для них в последующем положительную, устраняющую вероятные противоречия, эмоциональную окраску, что и определяло у большинства из них стремление к повторному участию в боевых операциях, они считают время, проведённое в боевых действиях в Афганистане, не потерянным, а для некоторых и лучшим в их жизни.

Как правило, данная группа изначально не предъявляла жалоб к состоянию своего физического и психического здоровья. Однако они вспоминали, что после психического и физического напряжения после боя у них иногда возникало чувство усталости, соматического дискомфорта, появлялась повышенная раздражительность, но у них отсутствовала длительная фиксация на этих отрицательных переживаниях. При переключении внимания на более значимые для них события эта симптоматика исчезала.

Вторая группа (35–45 %). Эти лица имели меньший опыт участия в боях, меньшую военно-профессиональную подготовку. Им изначально были свойственны тревожные переживания, неуверенность в себе, ранимость. Ситуационные реакции у них сопровождалась чрезмерно повышенной активностью, немотивированной агрессивностью, чрезмерной

эмоциональностью, иногда опасной для жизни самоуверенностью. После разрешения военной операции у них проявлялась чрезмерная пассивность, замкнутость, эгоцентризм и астенизация. Негативные переживания с трудом вытеснялись из сознания, однако они были открыты для окружающих, не скрывали своих переживаний.

Все изменения в своём состоянии, жалобы на них, они адекватно оценивали, считали их временными и ставили в зависимость от длительности пребывания в состоянии боевой готовности, физического и психического переутомления.

Третья группа (25–30 %). Изначально у них наблюдалась низкая активность, пассивность, безынициативность, стереотипность поведения, отмечалось ощущение общей усталости, беспомощности, чувства безразличия ко всему, апатия. Всё это нередко сменялось не обусловленной ситуационно тревожностью. Сужался изначально ограниченный круг интересов, преобладал тотальный пессимизм.

Следует принять во внимание, что до службы в Афганистане все военнослужащие дважды проходили комплексное медицинское, включая осмотры психиатра и невропатолога, обследование. У них не было до непосредственного участия в боевых действиях явных отклонений в состоянии психического здоровья, что свидетельствовало о наличии изначально исходной способности их выдерживать значительные психологические, физиологические нагрузки. Следует учесть, что по мнению специалистов в области пограничных состояний, в мирное время при медицинских осмотрах военнослужащих скорее присутствует гипердиагностика психопатий, чем их игнорирование. После завершения боевых действий в Афганистане массовые обследования ветеранов по соответствующим оценочным шкалам выявили высокую тревожность, хроническую раздражительность, нарушение концентрации внимания, расстройства сна, эмоциональную неустойчивость, навязчивость у 80–90 %. У 75 % ветеранов обнаружена депрессивная симптоматика. 80–83 % обследованных отметили, что они испытывали суицидальные мысли. Наиболее тяжелые психические расстройства развивались у ветеранов, неоднократно перенесших ситуацию смертельной опасности или ставших свидетелями гибели: 35–38% бывших участников Афганской войны обнаружили комбатантную акцентуацию, 6–7 % – те или иные психопатии. Условия мирного времени оказались для многих бывших участников боевых действий по социально-политическим причинам субъективно более тяжёлыми, чем условия военных действий. Отмечают, что среди обследованных 17–20 % возвратившиеся в мирную жизнь подавали заявления в военные комиссариаты о возвращении в армию, воевавшую в Аф-

ганистане. Мысли о возвращении туда, ситуационно, по опросам возникали практически у всех ветеранов боевых действий в Афганистане. Большинство обследованных относят к числу внешних психотравмирующих факторов периода возвращения к мирной жизни: непонимание окружающих, отсутствие социального признания, внедрённого в массовое сознание, общественное мнение о несправедливости афганской войны, её изначальной ошибочности, обвинения со стороны большинства СМИ ветеранов в массовых убийствах мирных жителей, представление противников армии (душманов) в виде невинных жертв, борцов за свободу, демократию. В результате в общественном сознании, а в социуме для ветеранов боевых действий в Афганистане сложилась своеобразная социальная изоляция, что я и отмечал и отмечаю, как ветеран боевых действий в Афганистане. Государство и общество не были подготовлены, да и не хотели в определённой мере к должной социальной реабилитации своих сограждан, честно выполнявших свой воинский долг, в отличие от отношения к ветеранам боевых действий в США, Франции. Это и обусловило развитие тяжёлого стресса социального (не военного генеза). Половина ветеранов боевых действий в Белоруссии (чёткий учёт не ведётся) на 2014 – 2015 годы уже ушли из жизни. Выше сказанное показывает важность разрешения проблем со стороны государственных медицинских и социальных органов республики психосоциальной адаптации, реабилитации ветеранов боевых действий, ещё оставшихся в живых.

Горонина Т. П.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
**ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО
ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ.**

В настоящее время актуальным вопросом патопсихологии, коррекционной педагогики и специальной психологии является углубленное изучение нарушений психического развития в раннем детском возрасте. В последнее время количество детей с парциальной и комплексной недостаточностью увеличилось. В частности, в детской популяции значительно возросла распространенность аутистических расстройств.

Аутизм – это постоянное нарушение развития человека, которое проявляется в течение первых трех лет жизни, характеризующиеся отгороженностью от внешнего мира, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверххранимостью в контактах со средой, расстройствами речевого развития и моторики. В психологии аномального развития этот тип расстройства рассматривается как искаженное психическое развитие, характеризующееся наибольшей сложностью, комплексностью и дисгармоничностью клинической картины и психологической структуры нарушений [1].

С развитием диагностических средств и увеличением числа критериев определения аутистических состояний появляется возможность выявлением менее выраженных форм данного нарушения развития у детей, характеризующихся достаточно высоким уровнем функционирования.

Остановимся на таком показателе когнитивного и социального развития ребенка как речь. Одним из основных нарушений при аутистических расстройствах является нарушение развития речи. Спектр речевых расстройств детей с аутизмом весьма разнообразен: от полного или почти полного мутизма до опережающего возрастную норму развития. В исследованиях ряда авторов указывается, что для детей данной категории характерно неполное овладение доречевыми средствами коммуникации. Они используют жесты и вокализации для сообщения о своих нуждах, однако очень редко – для привлечения внимания других людей к объектам общего интереса. Дети используют инструментальные жесты для того чтобы кто-либо что-то для них сделал, но не используют экспрессивных жестов для передачи своих чувств. В онтогенезе фаза лепета отсутствует или слабо выражена. От гуления ребенок сразу переходит к произнесению слов. При этом данные слова могут использоваться безотносительно к окружающим и предметам, т.е. наблюдается отстраненная форма речи [2]. Накопление слов идет по линии малоупотребительных, а

появление слов «мама», «папа» может отмечаться только к двум годам, т. е. с опозданием. Приобретаемые ребенком слова не накапливаются, а исчезают, уступая место другим. Опираясь на результаты современных исследований можно утверждать, что вне зависимости от того развивается речь в обычные сроки, с опережением или, наоборот, с задержкой, страдает ее коммуникативная функция. Наиболее заметной особенностью является дефицит речевого общения, выражающийся в неумении использовать речь с целью социальной коммуникации. Ребенок не достаточно понимает и учитывает информацию, содержащуюся в жестах, мимике, выражении лица, интонации и голоса собеседника. Иногда ребенок может демонстрировать полное отсутствие реакции на голос в сочетании с повышенным реагированием на другие звуковые раздражители (скрип, шелест, стук).

По мере взросления собственная речь таких детей характеризуется накоплением непосредственных или отсроченных эхололий – неконтролируемым автоматическим повторением слов и фраз, услышанных в чужой речи. Становится более заметным несоответствие между грамматически и синтаксически правильной, сложной речью и неспособностью к ведению диалога. В ситуациях беспокойства, тревоги ребенок может повторять одну и ту же не относящуюся к ситуации фразу. Некоторые дети демонстрируют повышенное внимание к фонетической стороне речи, выражающееся в аутистических играх со словом. Слово начинает выступать в большей степени не с содержательной, а с фонетической стороны, превращается в набор звуков речи, что является одним из признаков угрозы дальнейшей социализации ребенка. Отмечаются вычурные, неестественные модуляции голоса, бедное интонирование высказывание.

В диагностике речевого развития аутичных детей обращает на себя внимание отсутствие или реверсия местоимений. Ребенок произносит личные местоимения так же, как он их слышит, не изменяя в соответствии с контекстом: «Как тебя зовут?» – «Тебя зовут Миша». На фоне перечисленных нарушений у детей к 3 годам может быть сформирован большой словарный запас, присутствовать метафорические сравнения, необычные языковые стратегии. При этом слово не служит для ребенка средством обобщения, а воспринимается им как конкретный признак предмета или ситуации, означаемого им. Это свидетельствует о нарушении познавательной функции речи.

У детей с нормальным развитием автономная речь формируется к концу первого года жизни и проявляется в специфическом произнесении слов и неадекватном общеупотребительному значению их пониманию (например, «би-би» – ехать, машина, сигналить). У детей, страдающих

аутизмом, автономная речь сохраняется гораздо дольше и нередко вытесняет общеупотребительную (особенно в аффективно насыщенных ситуациях).

Таким образом, при расстройствах аутистического спектра отмечается особая специфика развития экспрессивной и импрессивной речи, что дает возможность уже в раннем возрасте заподозрить расстройство психического развития [3]. Полученные диагностические данные позволяют, как можно раньше получить необходимую помощь, максимально приблизить ход развития ребенка к нормальному, предотвратить последствия психофизического неблагополучия, что является важной предпосылкой дальнейшей социализации ребенка.

Литература

1. Баенская, Е. Р. Признаки эмоциональных нарушений в раннем возрасте / Е. Р. Баенская // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2007. – № 4.
2. Ковалец, И. В. Изучение ребенка с ранним детским аутизмом (РДА) / И. В. Ковалец // Ранняя диагностика отклонений в психофизическом развитии детей: метод. рекомендации / Т. А. Григорьева [и др.]. – Минск, 2000.
3. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма / К. С. Лебединская, О. С. Никольская. – М., 1991.

Гриневич Е. В.

Белорусский государственный университет

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МОЛОДЕЖИ

Интернет-технологии развиваются с каждым годом все активней. О чем красноречиво свидетельствуют данные, представленные Международным союзом электросвязи в октябре 2013 года. В отчете приводится ряд актуальных изменений:

- 6,8 миллиардов абонентов мобильной/сотовой связи – почти столько же, сколько и людей на планете;
- 2,7 миллиарда человек (40 % населения земного шара) имеют выход в сеть Интернет;
- доля мирового населения, охваченного сетью 3G, достигла 50 %, а проникновение мобильной широкополосной связи составило 29,5 % населения планеты;
- за 2 года число абонентов мобильной широкополосной связи в развивающихся странах удвоилось;
- за 4 года цены на фиксированную широкополосную связь снизились на 82 % [1].

В вопросе развития компьютерных технологий республика Корея по-прежнему занимает лидирующее положение. Беларусь поднялась на 5 пунктов выше и занимает 41 первое место среди 157 стран мира.

Однако данные, приводимые The Center for Net Addiction, показывают обратную сторону медали:

1 из 8 американцев страдает одним из аспектов Интернет-зависимости. В странах Северной Америки и Европы коэффициент распространенности составляет 1,5–8,2 %;

В Китае коэффициент распространенности составляет около 30 %, подростки, страдающие Интернет-зависимостью были в два раза более склонны к проявлению поведения само-травмирования;

1,5–3,5 % немецких подростков имеющих тенденции к Интернет-зависимости или чрезмерного его использования показывают плохую школьную успеваемость, депрессию и беспокойство;

Увеличение количества мобильных телефонов и планшетов на 112 % привело к тому, что 77% молодежи в возрасте от 18 до 24 лет страдают от номофобии (страх остаться без телефона).

Наиболее остро проблема с Интернет-зависимостью стоит в странах Азии, таких как Южная Корея и Китай. В Южной Корее зарегистрирова-

но 10 смертей в Интернет-кафе по причине сердечных и других проблем, кроме того, зафиксированы случаи убийств, связанных с играми [4].

Как видно из приведенных статистических данных, страна-лидер по развитию Интернет-технологий занимает лидирующее место по проблемам, связанным с Интернет-зависимостью и носящим крайне негативные последствия.

Родоначальниками психологического изучения феноменов зависимости от Интернета могут считаться два американца: клинический психолог К. Янг и психиатр И. Гольдберг. Ими были разработаны диагностические критерии для определения Интернет-зависимости (1994 и 1995 гг.). В результате проведенных исследований, аддикты были охарактеризованы как «обладающие высоким уровнем абстрактного мышления и уверенные в себе индивидуалисты, чувствительные и эмоционально реагирующие на других людей, настороженные и не проявляющие конформного поведения» [2, с. 510]. Проявляя данные качества, аддикты могут длительное время пребывать без социального взаимодействия, что не способствует развитию навыков коммуникации, улучшению самооценки, расширению круга значимо важных контактов.

В исследовании, проведенном Н. В. Чудовой (2002), принимали участие студенты, имеющие зависимость от Интернета. Аддикты описываются как имеющие нереалистические и недифференцированные требования к себе, отрицающие или плохо осознающие свою телесность, испытывающие одиночество, трудности в общении с другими, установление социально-значимого контакта, склонность к напряжению и к негативизму [3].

Однако среди последствий Интернет-зависимостей иногда называют и положительные моменты. Для людей с проблемами здоровья это может быть возможность для поддержания связи с внешним миром. Учитывая статистические данные в разных странах мира, последствия Интернет-зависимости могут приводить к возникновению скрытых форм аддикций, так «сексуальная аддикция переходит в «киберсекс»; коммуникативные зависимости, такие как псевдология, крусадерство проявляются в «кибернет-отношениях»; пристрастия к азартным играм находят выход в своеобразном интернет-гемблинге» [2, с. 513].

Менделевич приводит данные обследования Интернет-зависимых и отмечает риск алкоголизации выше в 7 раз, а выражены и умеренный риск наркотизации – выше в 6,8 раза.

Таким образом, Интернет-зависимость представляет собой не только чрезмерное увлечение современными технологиями, оно представляет собой набор ряда других зависимостей, и грозит перерастанием в соци-

ально деструктивные формы зависимости, такие, как химические виды. Наиболее подвержена риску попадания в Интернет-зависимость молодежь, как быстро реагирующая на все новое часть общества. Современные студенты не расстаются с техническими средствами, используя их не только для выполнения домашнего задания, но и для виртуального общения, разных видов игр. Незаметно для себя, они отдаляются от сверстников и, постепенно, виртуальный мир увлекает их своим разнообразием и красочностью. Посредством Интернета, аддикт уходит от себя. Плохо ощущая себя телесно, не имея близких отношений, пребывая в состоянии одиночества можно легко потерять себя в кажущемся безопасным мире современных технологий.

Принимая во внимание скорость развития и охват Интернет-технологиями населения планеты, возрастающее количество времени, проведено за компьютером, риск возникновения Интернет-зависимости и перерастание ее в другие, химические виды зависимостей, такие как алкоголизм и наркомания, можно предположить, что количество людей, страдающих данным заболеванием будет возрастать. В свою очередь это приведет к большему увеличению людей с элементами ассоциативного поведения.

Литература

1. Измерения информационного общества / Международный союз электросвязи. – Geneva, 2013.
2. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – СПб., 2007.
3. Чудова, Н.В. Особенности образа «Я» жителя интернета / Н. В. Чудова // Психологический журнал [Электронный ресурс]. – 2002. – № 1. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/chudova.htm>. - Дата доступа: 27.02.2015.
4. The Center for Internet Addiction [Electronic resource] / The Center for Internet Addiction. – 1995. – Mode of access: <http://netaddiction.com/compulsive-surfing/>. – Date of access: 27.02.2015.

Грипич А. И.

Слонимский государственный медицинский колледж

ИНДЕКС ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ КАК ИНДИКАТОР КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), качество жизни – это восприятие индивидами их положения в жизни в контексте культуры и системе ценностей, в которых они живут, в соответствии с целями, ожиданиями, нормами и заботами [1].

Качество жизни определяется физическими, социальными и эмоциональными факторами жизни человека, имеющими для него важное значение и на него влияющими. Таким образом, качество жизни отражает степень комфортности человека как внутри себя, так и в рамках общества [5].

Государственная работа по определению и реализации заданного качества жизни ведется через законодательное введение стандартов (индексов) качества жизни, которые обычно включают три блока комплексных индикаторов.

Первый блок индикаторов качества жизни характеризует здоровье населения и демографическое благополучие, которые оцениваются по уровням рождаемости, продолжительности жизни, естественного воспроизводства.

Второй блок отражает удовлетворенность населения индивидуальными условиями жизни (достаток, жилище, питание, работа и др.), а также социальную удовлетворенность положением дел в государстве (справедливость власти, доступность образования и здравоохранения, безопасность существования, экологическое благополучие). Для их оценки используются социологические опросы. Объективным индикатором крайней неудовлетворенности служит уровень самоубийств.

Третий блок индикаторов оценивает духовное состояние общества. Уровень духовности определяется по характеру, спектру и числу творческих инициатив, инновационных проектов, а также по частоте нарушений общечеловеческих нравственных норм [1].

Согласно воззрениям Организации Объединенных Наций (ООН), социальная категория качества жизни включает 12 параметров, из которых на первом месте стоит здоровье. Европейская экономическая комиссия систематизировала восемь групп социальных индикаторов качества жизни, при этом здоровье также поставлено на первое место. Следовательно, качество жизни, связанное со здоровьем, можно рассматривать как интегральную характеристику физического, психического и социального

функционирования человека, основанную на его субъективном восприятии [4].

Оценка качества жизни осуществляется с помощью опросников. Общий показатель качества жизни коррелирует с состоянием здоровья или уровнем благополучия человека. Общие опросники направлены на оценку здоровья населения в целом, независимо от патологии, а специальные – при конкретных заболеваниях. Наиболее известные опросники для исследования качества жизни:

- опросник качества жизни ВОЗ, ядерный модуль – ВОЗКЖ-100 – 100 вопросов, 24 субсферы, 6 сфер, 2 интегральных показателя;
- опросник качества жизни ВОЗ, специальный модуль психического здоровья – ВОЗКЖ – СМ – 57 вопросов, 13 субсфер, 1 интегральный показатель;
- краткая форма оценки здоровья – MOS SF-36 (Medical Outcomes Study-Short Form) – 8 шкал, 36 вопросов;
- опросник оценки качества жизни Европейской группы изучения качества жизни (EUROQOL – EuroQOL Group);
- госпитальная шкала тревоги и депрессии (Hospital Anxiety and Depression Scale [HAD]) и др. [3].

В последние годы в мировой науке в качестве синонима качества жизни, используют понятие индекс человеческого развития.

Индекс человеческого развития (ИЧР) – интегрированный показатель, используемый для межстрановых сопоставлений и ежегодно рассчитываемый Программой развития Организации Объединённых Наций (ПРООН) на основе следующих компонентов человеческого развития: ожидаемой продолжительности жизни при рождении, средней продолжительности обучения и ожидаемой продолжительности обучения, валового внутреннего продукта на душу населения (в долларах США по паритету покупательной способности).

Индекс развития человеческого потенциала базируется на Концепции развития человеческого потенциала, введенной в международный политический и научный оборот ООН в рамках подготовки мировых докладов о развитии человека, издающихся ПРООН с 1990 г. В концепции сформулирована принципиальная идея: высшая цель экономического и общественного развития состоит в расширении возможностей для каждого человека реализовать свои способности и устремления, вести здоровую полноценную, творческую жизнь. Личность, индивид (а не «человеческий фактор» или «человеческий материал») рассматриваются в указанной концепции не только как важнейший фактор человеческого развития, но и как главный потребитель его результатов и достижений.

Концепция развития человеческого потенциала не противоречит традиционным теориям экономического развития, а ориентирует экономическое развитие не только на увеличение темпов экономического роста, но и на развитие человека, преодолевает их ограниченность и определенный отрыв от социальных отношений.

В докладе о человеческом развитии 2014 г. (Human Development Report 2014), подготовленном ПРООН, сообщается, что Республика Беларусь занимает высокую 53 позицию по ИЧР, который в 2014 году составил 0,786. Наша республика возглавляет список стран с высоким уровнем человеческого развития и, возможно, в ближайшие годы сможет войти в список стран с очень высоким ИЧР. Между 2005 и 2014 гг. значение ИЧР для Беларуси выросло с 0,725 до 0,786 – на 8,4 % [4].

В настоящее время социальная политика Республики Беларусь направлена на повышение уровня и качества жизни населения, создание условий для развития человеческого потенциала на основе повышения эффективности функционирования систем здравоохранения, образования, культуры и других видов деятельности, относящихся к сфере услуг [6].

В Республике Беларусь сложилась собственная модель социально-экономического развития, в центре которой – человек с его потребностями и интересами. В ее основе лежит активная социальная политика государства, направленная на создание условий для наиболее полной реализации личности человека, его гармоничного физического и духовно-нравственного развития [2].

За предшествующие годы республика добилась значительных результатов в решении этих задач. Беларусь занимает лидирующие позиции в СНГ по уровню заработной платы и пенсионного обеспечения, имеет самые высокие показатели занятости населения, один из самых низких показателей бедности.

Несмотря на то, что современные исследования качества жизни отличаются многонаправленностью, появление концепции человеческого потенциала дало новый толчок развитию концепции качества жизни и предопределило направление исследований на несколько лет вперед. Хотя нужно заметить, что и эта концепция в последнее время подвергается критике. Качество жизни охватывает все сферы жизнедеятельности людей. Являясь интегральным показателем, качество жизни отражает качественные и количественные характеристики общества, группы или личности в зависимости от выбранного уровня исследования. Несмотря на длительную историю изучения вопроса «Что есть качество жизни? Каковы его показатели?», исчерпывающего определения данного понятия до

сих пор не выработано. Содержание и структура этой категории продолжают оставаться темой научных дискуссий. Очевидно, в трансформирующем современном обществе требования к качеству жизни, как и само понятие «качество жизни», будут и дальше существенно преобразовываться.

Литература

1. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс] / Всемирная организация здравоохранения. – Женева, 2014. – Режим доступа: <http://www.who.int/>. – Дата доступа: 20.02.2015.
2. Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. / Нац. комис. по устойчивому развитию Респ. Беларусь. – Минск, 2004.
3. Новик, А. А. Руководство по исследованию качества жизни в медицине / А. А. Новик, Т. И. Ионова, Ю. Л. Шевченко. – М.:, 2007. – 320 с.
4. Организация Объединенных Наций: официальный web-сайт [Электронный ресурс] / Организация Объединенных Наций. – Нью-Йорк, 2014. – Режим доступа: <http://www.un.org/ru/siteindex/>. – Дата доступа: 27.02.2015.
5. Психология здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2006.
6. Социальное положение и уровень жизни населения Республики Беларусь, [2009-2013]: статистический сборник / Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – Минск, 2014.

Грищенкова А. Е.

Белорусский государственный университет

**ДИНАМИКА УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ И АТТРИБУЦИИ
ВРАЖДЕБНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПОСЛЕ ПРОСМОТРА
СЮЖЕТОВ НАСИЛЬСТВЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ В
МУЛЬТФИЛЬМАХ**

Сегодня многие ученые мира обеспокоены негативным влиянием сцен насилия на экране на детскую аудиторию. Этой проблеме посвящены многие зарубежные и отечественные исследования (А. Бандура, И. А. Фурманов, Д. Брайант, С. Томпсон, Р. Харрис, С. Андерсон, К. Дилл, М. Смитт). Речь идет о том, что средства массовой информации практически не соблюдают возрастные ограничения при демонстрации сцен насилия на экране, распространяют в свободном доступе в сети Интернет продукцию, которая содержит большое количество насильственных сюжетов, невзирая на то, что такой просмотр имеет свои негативные последствия: дети могут усваивать агрессивные модели разрешения межличностных конфликтов, которые представлены в сюжетах, а также имитировать поведение негативных героев [2]. Однако большинство исследований в рамках данной проблематики касаются в основном последствий, которые возникают после просмотра сцен насилия в фильмах и телепередачах, и практически не затрагиваются вопросы влияния мультфильмов насильственного характера, в то время как эффект от их просмотра может быть не менее опасным. Кроме того, исследования практически не затрагивают проблему связи между просмотром сцен насильственного характера в мультфильмах и атрибуции враждебности школьников, в то время как атрибуция враждебности является важным фактором, влияющим на агрессивное поведение. В связи с этим было проведено исследование, направленное на диагностику различий в динамике уровня агрессивности и атрибуции враждебности после просмотра сюжетов насильственного содержания в мультфильмах. Для решения поставленной цели использовались проективная методика Э. Вагнера «Hand-test» и модифицированная методика «Атрибуция враждебности» Дж. Эбера [5]. В исследовании было проведено три серии психологического эксперимента. В первой серии испытуемые выполняли две методики без предъявления мультфильмов (далее серия 0). Во второй серии эксперимента испытуемому демонстрировался нейтральный мультфильм, затем предлагалось выполнить методики (далее серия 1). В третьей серии эксперимента испытуемому демонстрировался пятиминутный мультфильм, содержащий сцены насилия, затем предлагалось выполнить методики (далее се-

рия 2). В исследовании принимали участие 450 школьников в возрасте от 6 до 12 лет.

В результате проведенного исследования было выявлено, что высокий показатель общего индекса агрессивности у школьников отмечается только после просмотра сюжета насильственного содержания. Между серии 0 и серии 1 существенные различия в показателях агрессивности не были выявлены ($p \geq 0,05$). В то время как при сравнении серии 0 и серии 2, а также с серии 1 и серии 2 были выявлены существенные различия в показателях ($p \leq 0,01$).

Полученные результаты позволили сделать вывод, что у школьников общий индекс агрессивности увеличивается только после просмотра мультфильма, содержащего сцены насилия, что согласуется с исследованиями, проведенными Dj. P. Leyens, L. Camino, R. Parke & L. Berkowitz [1], которые показали, что испытуемые, смотревшие сцены насилия, демонстрировали увеличение уровня агрессивности в некоторых, хотя и не всех, ее формах. В отличие от них, у испытуемых, смотревших сюжеты без сцен насилия, не было отмечено устойчивых изменений в поведении. Также результаты нашего исследования отвечают исследования, проводимыми Л. Хьюсманном [7] и Б. Крэйхи [4], которые объясняют повышения уровня агрессивности после просмотра сюжетов насильственного содержания следующими факторами: усилением возбуждения после просмотра сцен насилия на экране: сильное возбуждение способствует возникновению агрессивных мыслей и чувств, следовательно, повышается и общий уровень агрессивности; возникновением агрессивных мыслей и чувств после просмотра сцен насилия, которые облегчают доступ зрителя к собственным агрессивным мыслям и чувствам, что также способствует повышению агрессивности, а также наблюдением агрессивного поведения героев на экране, в результате которого зритель усваивает агрессивные реакции.

Также проведенное нами исследование позволило сделать вывод о различиях в модели атрибутирования после просмотра нейтрального мультфильма и мультфильма, содержащего сцены насилия. Нами были обнаружены существенные различия в показателях модели атрибуции враждебности только после проведения серии 2 эксперимента ($p \leq 0,05$), тогда как различий в показателях после проведения серии 0 и серии 1 эксперимента не обнаружено ($p \geq 0,05$). Следовательно, школьники будут демонстрировать атрибуцию враждебности, атрибуцию намеренности, активную агрессию как модель реагирования, высокие показатели наказания, а также низкие показатели прощения в большей степени после просмотра сцен насилия в мультфильмах, чем после просмотра ней-

тральных сюжетов. Полученные в результате нашего исследования данные согласуются с рядом других исследований [3], которые выявили, что агрессивный ребенок имеет предвзятое мнение, что поступками окружающих движет враждебность. Оценивая неоднозначную ситуацию, в которой один человек причинил вред другому, агрессивный ребенок с большей вероятностью, чем неагрессивный, сделает предположение, что вред был намеренным и мотивировался враждебностью. Также ряд исследований [1] показывают, что определение действий субъекта провокации как намеренных, чаще классифицируются как негативные или агрессивные, в отличие от случайных. Более того, школьнику часто достаточно одной мысли о том, что другие имеют враждебные намерения, чтобы вызвать в ответ открытую агрессию. Это также продемонстрировано в эксперименте, проведенном J. Greenwell & H. A. Dengerink [3]. Исследования L. R. Huesmann [7] показали, что как только индивид приходит к заключению, что побуждающей силой поступка другого человека была враждебность, он начинает искать в своей памяти подходящую поведенческую реакцию («сценария поведения»). Просмотр сцен насилия на экране позволяет создавать агрессивные сценарии поведения. Более того К. А. Dodge & N. R. Crick [6] выявили, что ребенок сравнительно легко актуализирует ответную реакцию из имеющегося набора, если он недавно сталкивался с конкретной реакцией (например, при просмотре агрессивного сюжета). Это объясняет усиление тенденции к открытой агрессии и уменьшением тенденции к проявлению пассивной, подавленной агрессии, а также ассертивной реакции. В части наказания наши исследования отвечают результатом, полученным в ходе ряда экспериментов [3], где было выявлено, что испытуемые, после просмотра сюжета со сценами насилия подвергали свою жертву более сильному наказанию, чем после просмотра сюжета, где подобные сцены отсутствовали.

Таким образом, результаты нашего исследования, согласуясь с большинством проведенных в рамках данной тематике исследований, позволяет сделать следующий вывод: просмотр сцен насилия в мультфильмах приводит к повышению уровня агрессивности и актуализации модели атрибуции враждебности.

Литература

1. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – Москва, 2001.
2. Брайант, Д. Основы воздействия СМИ / А. Бандура, С. Томпсон. – СПб, 2004.
3. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб, 1998.
4. Крейхи, Б. Социальная психология агрессии / Б. Крейхи. – СПб, 2003.

5. Фурманов, И. А. Влияние сюжетов мультфильмов насильственного содержания на агрессивность и атрибуцию враждебности школьников в период среднего детства / И. А. Фурманов, А. Е. Довнар // Психологические проблемы агрессии в социальных отношениях / И.А.Фурманов [и др.]. –Брест, 2014.
6. Dodge, K. A. A social information processing model of social competence in children / K. A. Dodge // Minnesota symposium on child psychology. – 1986.
7. Huesmann, L. R. Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977–1992 / L. R. Huesmann // Developmental Psychology. – 2003. –Vol. 39. – № 2.

Гулис И. В.

Белорусский государственный университет

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИИ В СЛУЖЕБНЫХ ОТНОШЕНИЯХ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ

Социально-экономическое развитие современного общества направлено на повышение стабильности во всех сферах жизнедеятельности белорусов. Мировой экономической и политической кризис препятствует решению этой задачи. Ситуация в сфере труда характеризуется угрозой сокращения количества рабочих мест, возрастанием конкуренции, необходимостью реформации деятельности трудовых организаций. Изменения и неопределенность провоцируют агрессию в служебных отношениях, снижают удовлетворенность трудом, наносят вред благополучию граждан и влекут за собой профессиональные риски [2].

Было проведено эмпирическое исследование среди сотрудников государственных и коммерческих организаций города Минска, в котором приняло участие 257 человек с целью выявить особенности агрессии в служебных отношениях и взаимосвязь её форм с удовлетворенностью трудом. Для изучения форм агрессии в служебных отношениях был использован опросник «Шкала агрессии в служебных отношениях», адаптированный и валидизированный И. А. Фурмановым и И. В. Гулис. Для изучения удовлетворенности трудом была использована краткая форма «Миннесотского опросника удовлетворенности работой» [3].

Агрессия в служебных отношениях определяется как *поведение сотрудника (сотрудников), включающее действия, направленные на причинение ущерба и вреда (деструктивное поведение), на защиту себя и других (оборонительное поведение), на достижение значимых целей или на редукацию напряжения, возникающего в процессе выполнения работы (конструктивное поведение), которые обусловлены эмоциональной и когнитивной реакциями на ситуацию.*

Агрессия в служебных отношениях является неотъемлемой динамической характеристикой. Она сопровождает конфликты, споры, процессы соперничества, сотрудничества почти во всех трудовых организациях [1]. Д. Х. Ньюмэн и Л. Кешли изучили частоту проявления агрессии в служебных отношениях [4]. Было выявлено, что в большинстве организаций как минимум раз в неделю фиксируется случай агрессивных проявлений. Наиболее часто источниками агрессии выступают сотрудники одного должностного уровня, реже – руководители, менее всего агрессия проявляется со стороны подчиненных по отношению к руководителю, это можно объяснить оценкой последствий проявления агрессии и ожиданием санкций за подобное поведение.

Показатели агрессии в служебных отношениях изменяются в зависимости от пола сотрудников, характеристик рабочей среды организации, ролевой позиции в агрессивном взаимодействии. Мужчины чаще, чем женщины, склонны проявлять агрессию в служебных отношениях в открытой форме; женщины – в форме враждебности. Нормированность труда, возраст организации, количество сотрудников влияют на проявление агрессии: нарушение норм труда повышает частоту проявления агрессии в форме выражения враждебности и обструкционизма; возраст организации является фактором ингибиции проявления открытой агрессии; обширность штата сотрудников усиливает агрессию в форме обструктивных действий.

Проявление агрессии зависит от роли сотрудников в агрессивном взаимодействии: выступая в ролях «агрессора» и «наблюдателя» сотрудники склонны к выражению агрессии в виде враждебности и обструкционизма, а в роли «жертвы» – к выражению враждебности, обструкционизма и открытой агрессии.

Под удовлетворенностью трудом принято считать эмоционально окрашенное оценочное представление субъекта деятельности о результате своей трудовой активности, о самом процессе работы и внешних условиях, в которых она осуществляется. Можно выделить следующие характеристики удовлетворенности работой: содержание и характер работы (ее интенсивность, значимость, результаты); условия работы; оплата труда, материальное вознаграждение; степень престижности работы; руководство (стиль управления, оценка труда, моральное стимулирование, система отбора и расстановка кадров); карьера и развитие личности, перспективы повышения разряда, квалификации и т. п.; окружение, психологический климат в коллективе.

Было установлено, что большинство работников имеют средний уровень удовлетворенности трудом. Наибольшее значение в удовлетворенности трудом имеет внешняя удовлетворенность трудом, которая характеризуется удовлетворенностью заработной платой, условиями труда, взаимоотношениями с коллегами. Статистически значимых различий в уровне удовлетворенности трудом между мужчинами и женщинами не существует. На уровне тенденций мужчины более чем женщины ощущают внутреннюю удовлетворенность трудом, которая связана с возможностями профессиональной реализации, и последующими переживаниями значимости.

Удовлетворенность трудом взаимосвязана с возрастом работников. Так работники в возрасте 20–30 лет обнаруживают более низкие показатели удовлетворенности трудом, чем сотрудники 30–40 лет. Это можно

объяснить тем, что при переходе от учебной деятельности к практической сотрудники обнаруживают расхождения между ожиданиями и реальной оценкой ситуации. Работнику требуется время для адаптации. Этот период может сопровождаться переживанием астенических эмоций.

Пик удовлетворенности трудом приходится на возраст около 40 лет. К этому времени завершается профессиональное образование, приобретается опыт, формируются устойчивые паттерны служебных отношений. После 45 лет обнаружена тенденция к снижению удовлетворенности трудом. В этот период происходит оценка реализации профессиональных амбиций и оценка дальнейшей возможности их реализации.

В результате корреляционного анализа было установлено, что существуют умеренные положительные взаимосвязи между формами агрессии в служебных отношениях и удовлетворенностью трудом. Чем выше уровень удовлетворенности трудом, тем чаще в служебных отношениях проявляются враждебность, обструкционизм и открытая агрессия. Полученные результаты можно объяснить тем, что в сложных рабочих ситуациях сотрудники, имеющие возможность выразить свою агрессию по отношению к коллегам, рабочему процессу, ситуации снижают уровень психо-эмоционального напряжения.

Как представлено в таблице 1, внутренняя и внешняя удовлетворенность трудом взаимосвязаны с проявлением враждебности и обструкционизма. Можно заметить, что внешняя удовлетворенность трудом обнаруживает более сильные взаимосвязи с этими формами агрессии в служебных отношениях.

Таблица 1

Взаимосвязь форм агрессии в служебных отношениях и удовлетворенности трудом

	Враждебность	Обструкционизм	Открытая агрессия
Общая УТ	0,348**	0,330**	0,228**
Внутренняя УТ	0,207**	0,209**	0,153*
Внешняя УТ	0,387**	0,331**	0,192**

Примечание: ** – $p \leq 0.01$; * – $p \leq 0.05$

Заработная плата, условия труда, возможности карьерного роста, отношения с коллегами по работе являются основными характеристиками внешней удовлетворенности трудом, которые способствуют проявлению в служебных отношениях вербальных или символических по своей природе действий, включая вербальные нападки, мимику и пантомимику, выражающую негативные эмоции, критику, обесценивание, публичное

осмеяние, использование в общении ненормативной лексики, «нереагирование» на приказы, отказ в помощи, намеренное замедление работы (саботаж), утаивание информации.

Литература

1. Гулис, И. В. Мета-анализ понятия агрессия в служебных отношениях / И. В. Гулис // Психологический журнал. – 2008. – № 3.
2. Журавлев, А. Л. Психология совместной деятельности в условиях организационно-экономических изменений : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05 / А. Л. Журавлев. – М., 1999.
3. Фурманов, И. А. Агрессия в служебных отношениях: адаптация методики «Шкала агрессии в служебных отношениях» / И. А. Фурманов, И. В. Гулис // Психол. журн. – Минск, 2012. – № 3/4.
4. Keashly, L. By another name: American perspectives on workplace bullying / L. Keashly, K. Jagatic // Bullying and emotional abuse in the workplace: international perspectives in research and practice / ed.: S. Einarsen [et al.]. – London ; New York, 2003.

Данилова Е. А.

Белорусский государственный университет

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И СОЦИАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ БЕЛАРУСИ

Предложение и позиционирование различными общественно-политическими группами практически противостоящих друг другу проектов белорусской идентичности и интерпретации важнейших исторических событий, преобладание ценностей идеологически-конкурирующих аксиологических систем, возрождение религиозной веры и влияния института религии, изменения в сфере образования, появление новых информационных технологий, значительно расширяющих возможности, в том числе международной, коммуникации – лишь малая часть той трансформационной социокультурной среды, в которой происходила социализации современной молодежи Беларуси. В зависимости от принимаемых элементов, доминирующих в обществе модели социокультурной идентичности и базовых ценностей, составляющей ее основу, происходило формирование определенных идеалов, жизненных стратегий и моделей поведения, расцениваемых молодыми людьми в качестве успешных.

На протяжении последних десятилетий проблемы молодежи в постсоветских странах, ее социализации и идентичности все чаще становятся объектом внимания как отечественных, так и зарубежных исследователей, среди которых – Е.М. Бабосов, А.Н. Данилов, Л.М. Дробижева, В.Л. Каганский, С.Л. Кропотов, В.А. Луков, Д.Г. Ротман, К.В. Сергеева, Л.Г. Титаренко, Ю. Хабермас, С. Хантингтон и другие.

Объектом данного исследования является молодежь Беларуси в возрасте 18-30 лет. Опрос проводился ЦСПИ БГУ (Беларусь) в октябре-ноябре 2013 г. по репрезентативной республиканской квотной выборке (n=1000) в рамках проекта «Конструирование идентичности молодых взрослых в постсоциалистических трансформационных обществах: случай Беларуси» Ольденбургского университета имени Карла фон Осецкого (Германия).

В процессе культурной идентификации, определяемой С. Хантингтоном как «самосознание индивида или группы. Она представляет собой продукт самоидентификации, понимания того, что вы или я обладаем особыми качествами, отличающими меня от вас и нас от них» [1, с. 50], молодежи Республики Беларусь можно выделить несколько его направлений как результата влияния на социализацию данной социально-демографической группы в первую очередь соседних культур: русской и западноевропейской.

В соответствии с ответом на вопрос исследования «Если бы пришлось выбирать между объединением с Россией и вступлением в Европейский Союз, при сохранении независимости Беларуси, что бы Вы выбрали?» были выделены 3 примерно равные по численности группы респондентов: 1 – те, кто за объединение с Россией (26,5 %); 2 – те, кто за вступление в Европейский союз (37,1 %) и 3 – те, кому было трудно сказать определенно (36,4 %).

Несмотря на то, что большинство представителей каждой из групп выбрали белорусскую культуру в качестве самой близкой, молодежь первой группы, по сравнению с остальными, предпочла русскую культуру (34,0 %), второй группы – европейскую (15,9 %; в первой группе – за европейскую культуру в два раза меньше, в третьей – в три).

Отношение к обществу, в котором происходит социализация личности, и дальнейшему его развитию является важной характеристикой изучаемого процесса. Примерно по две трети молодежи в каждой из групп отдали предпочтение постепенному преобразованию нашего общества с помощью реформ при ответе на вопрос: «Выберите, пожалуйста, одно из определений, наилучшим образом описывающее Ваше отношение к обществу, в котором мы живем?». В то же время среди тех, кто считает, что наше общество должно быть радикально (быстро, кардинально) изменено, – наибольшее количество представителей второй группы (44,4 %), высказавшейся за вступление в Европейский Союз.

Еще одним важным фактором исследуемого процесса являются миграционные настроения молодых людей. Около 47 % молодежи первой и третьей группы (против 28,3 % – юношей и девушек второй группы) хотели бы остаться в Беларуси, если бы у них была возможность уехать в другую страну. При этом примерно по трети представителей всех групп хотели бы уехать на время. Из тех, кто бы уехал, российское направление интересует в большей степени представителей первой группы (16,7 %), немецкое – второй и третьей групп (20,3 % и 17,0 % соответственно; 10,9 % – первой группы).

Рассматривая идентичность в территориальном измерении важно отметить, что более половины юношей и девушек всех трех групп считают себя в первую очередь гражданами Беларуси, но в первую очередь представители второй и третьих групп; более четверти молодых людей первой и третьей групп – представителем населенного пункта, в котором проживают. 10 % молодежи второй группы считают себя гражданами мира, что в два раза больше по сравнению с остальными. В глазах юношей и девушек идентификация на уровне всего государства примерно в

10 раз выше, чем локальная, на уровне региона/области (для второй группы данный показатель – в 25 раз).

Анализ особенностей формирования культурной идентичности в зависимости от уровня образования позволил выявить следующие тенденции. Основной костяк сторонников объединения с Россией и представителей группы «затруднившихся ответить» являются молодые люди со среднем специальным образованием (42,6 % и 39,6 % соответственно), средним общим (26,4 % и 25,5 %) и высшим (19,2 % и 21,7 %). Тот же состав и у тех, кто за вступление в ЕС, но с другим соотношением: со средним общим – 34,2 %, со средним специальным – 28,6 % и с высшим – 24,5 %. Если рассматривать ситуацию с точки зрения того, с каким уровнем образования молодые люди поддерживают ту или иную интеграцию или сомневаются, то соотношение во всех группах по уровню образования в пользу евроинтеграции, за исключением юношей и девушек со средним специальным: 39,7 % из них – затрудняются ответить, 31,1 % – за объединение с Россией и 29,2 % – за вступление в ЕС.

Согласно методики исследования возраст замерялся открытым вопросом, потом данные были объединены в три интервала путем аналитической группировки: 18-22 года, 23-26 лет, 27-30 лет. Особенность заключается в том, что в возрастных группах молодежи 18-22 года сильнее, чем в старших группах, проявляется ориентация на западную культуру, ее стандарты и образ жизни (42,6 % против 32,6 % и 24,8 % соответственно).

По поводу гендерной специфике необходимо отметить, что сторонников интеграции, как с Россией, так и с ЕС, немного больше среди юношей (53,6 % и 53,4 % соответственно), а среди неопределившихся – девушек (54,1 %).

Таким образом, можно отметить, что в современных социокультурных условиях, в которых происходит процесс социализации, молодежь Республики Беларусь ориентируется прежде всего на русскую и белорусскую культуры, тем не менее существует тенденция все большего впитывания элементов западноевропейской культуры среди юношей и девушек, рожденных в период независимости нашей страны, становление личностей которых пришелся на трансформационный период белорусского общества.

Литература

1. Хантингтон, С. Кто мы?: Вызовы американской национальной идентичности / С. Хантингтон. – М., 2004.

Деделко Ю. В.

Белорусский государственный университет

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА И ПРОЦЕССЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В настоящее время мировое сообщество находится в состоянии серьезных изменений: переход наиболее развитых западных стран в постиндустриальное состояние; подъем индустриальных стран в азиатском регионе; радикальный характер изменений на постсоветском пространстве; процессы глобализации, затрагивающие все общества, независимо от уровня их развития. Эти тенденции привели к тому, что закономерности воспроизводства социума были нарушены, но на фоне происходящих изменений в общественном мнении доминирующую роль приобрела исключительно высокая оценка социальных отношений как важнейшего фактора социокультурного развития общества и формирования социального капитала. Научно-технический прогресс, ярчайшим образом проявившийся в развитии информационных технологий является одним из решающих факторов в функционировании и трансформации современных социальных отношений, процессе перехода наиболее развитых западных стран в постиндустриальное состояние и в ускорении глобализации.

Переход к постиндустриальной или информационной цивилизации тесно связан феноменом глобализации. По мнению У. Бека, глобализация – это объективный процесс, затрагивающий все стороны жизни общества. Он влияет на изменение социальной структуры общества и трансформацию социальных институтов и норм и прогрессирует благодаря развитию средств массовой информации и коммуникации. Американский исследователь проблем коммуникации М. Мак-Люэн отметил неоднозначность последствий, порождаемых стремительным развитием коммуникационных технологий: «Электрическая скорость смешивает доисторические культуры с горстками индустриальных торговцев, бесписьменные культуры – с полуписьменными и послеписьменными. Самым обычным результатом отрыва от корней и обрушивания потоков новых сведений и бесконечных новых форм информации является душевный крах различной степени тяжести» [2]. Характер и процесс самой коммуникации также заметно изменился с созданием в 80-х гг. XX в. международной информационной сети Internet. В отличие от пассивной роли реципиента информации в контексте СМИ сеть Internet позволяет активно участвовать в процессах создания и функционирования информационных потоков, расширяет границы межличностного общения,

формирует новый тип человеческой «причастности» друг к другу, социуму, иначе говоря, влияет на процессы становления и функционирования социального капитала общества.

Согласно исследованиям американского политолога Ф. Фукуямы, в последние десятилетия общество современного западного мира, по сути являющееся инициатором и двигателем глобализационных процессов и находящееся в стадии перехода к постиндустриальному или информационному этапу развития, переживает трансформацию, сопоставимую с изменениями, происходившими в Америке и в Британии в к. XVIII – нач. XIX вв. в период промышленной революции и породившими разделение между общиной и обществом. 2-ая пол. XX в. была отмечена серьезным ухудшением социальных условий в большей части западного мира. По мнению Фукуямы, перемены, имевшие место в наиболее развитых странах, создали Великий Разрыв в социальных ценностях, преобладавших в обществе индустриальной эпохи.

Большинство исследователей подчеркивают важность сетевых связей в процессе формирования и функционирования социального капитала. Уже в 1962 г. американский исследователь Дж. К. Р. Ликлидером из MIT в ряде своих заметок предпринял попытку описания социальных взаимодействий с использованием сетевых технологий, в которых он предвидел появление глобального взаимосвязанного набора компьютеров, с помощью которых пользователи могли бы оперативно получать доступ к данным и программам. К началу восьмидесятых годов XX в. с широким распространением персональных компьютеров, рабочих станций и локальных сетей, стала очевидна перспективность и востребованность зарождающейся сети Internet, а к 1985 г. новая глобальная информационная сеть уже прочно зарекомендовала себя как передовая технология, поддерживавшаяся не только учеными и разработчиками, но востребованная и другими сообществами в повседневной жизни. Сеть Internet предоставляет беспрецедентные возможности трансляции информации на весь мир, она является средством для совместной работы и взаимодействия между пользователями независимо от географического местоположения и времени суток. Фактически, человечество создало глобальную информационно-коммуникативную сеть, снявшую пространственные, временные, организационно-иерархические и другие ограничения на доступ к информации и реализовавшую новые формы взаимодействия больших групп людей. Internet сыграл ключевую роль в возрастании роли сетей в жизни общества. По данным агентства We Are Social в 2014 г. количество пользователей интернета увеличилось на 525 миллионов человек, появилось 222 миллиона новых аккаунтов в социальных сетях, а

общее число пользователей мобильной связи достигло 3,65 миллиарда человек – 51% от населения планеты. В среднем человек проводит в интернете 4,4 часа в день с ПК и 1,7 часов – с мобильных устройств. 29% людей (2,078 миллиарда) имеют активные аккаунты в социальных сетях, где проводят 2,4 часа ежедневно. В настоящее время мы наблюдаем процесс формирования нового типа сообществ, называемых виртуальными социальными сетями, наиболее массовыми из которых по являются Facebook (1,366 млрд. зарегистрированных пользователей), Tencent QQ (около 623,3 млн. пользователей), Google+ и Twitter (более 500 млн. пользователей в каждой), Instagram – 300 миллионов. В русскоязычном пространстве сети Internet наиболее многочисленными являются Одноклассники и ВКонтакте (205 и 230 млн. пользователей соответственно). Более 50 % пользователей социальных сетей – люди в возрасте до 30 лет, но самый быстрорастущий сегмент – женщины 55 –65 лет, у каждого пользователя соцсетей в друзьях находится в среднем 195 человек, а 80% людей доверяют мнению своих онлайн-друзей больше, чем реальных. И если изначально эти сети носили скорее информационно-развлекательный характер, то сейчас можно смело говорить о том, что они кроют в себе новый ресурс социальности и зачастую играют значительную роль в процессе социализации личности, формировании социального капитала и гражданского общества нового типа. С точки зрения российских социологов, информационные технологии становятся сегодня значимым социальным и идеологическим ресурсом. «Негативные и позитивные события, недостатки и успехи люди связывают с состоянием культуры и соответствующей информационной обеспеченностью. Социологи отмечают, что доступность к источникам информации в киберсетях становится доминирующим фактором социальной стратификации, при этом сама стратификация становится более мобильной и многомерной», – отмечает в своих исследованиях В. И. Добренев [1]. Все большую роль информационные технологии играют и в процессе социализации людей. Однако, чрезмерная открытость и доверчивость пользователей социальных сетей порой оборачивается против них. Статистика показывает, что с ростом популярности социальных сетей в 26 раз выросло количество преступлений против несовершеннолетних на сексуальной почве, около 100 человек ежегодно расплачиваются жизнью за сообщение, оставленное в социальной сети, примерно 15% пользователей используют социальные сети для слежки. Социальные сети становятся причиной каждого третьего развода в мире, а чрезмерное увлечение ими подрывает иммунитет человека и увеличивает риск самоубийства. Таким образом, можно резюмировать, что современные информационные и

коммуникационные технологии играют большую роль в процессе социализации личности, открывают новые возможности для распространения информации, налаживания коммуникации, однако, как любое масштабное явление, оно несет с собой не только положительные моменты, но также ставит значительный ряд вопросов и проблем, оказывает значительное влияние на формирование личности и процесс ее взаимодействия с социумом.

Литература

1. Добреньков, В. И. Социально-гуманитарные проблемы становления глобального общества / В. И. Добреньков // Человек и современный мир / В. И. Добреньков, Н. Е. Покровский, В. В. Миронов [и др.]. – М., 2002.
2. Мак-Люэн, М. Галактика Гуттенберга: Сотворение человека печатной культуры / М. Мак-Люэн. – Киев, 2003.

Денискина В. З.

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования
**ВЫЯВЛЕНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СТИХИЙНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

В последние годы внимание общества активно привлекается к проблемам совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, к научно-методическому и нормативно-правовому обеспечению этого процесса. Говоря в этой связи о детях с нарушением зрения, отметим, что в действительности в массовых школах всегда учились, и в настоящее время учится много детей названной категории. Речь идет не о тотально слепых детях (их совместное обучение со зрячими сверстниками - случаи редкие), а о детях с пониженным зрением, слабовидящих и слепых детях с остаточным форменным зрением. (Подробнее о классификации детей с нарушением зрения см.: [1])

Как правило, плохое зрение школьников педагогами не учитывается в учебном процессе, что приводит к непомерным зрительным нагрузкам детей, а как следствие к физическому и психическому истощению, к некачественному усвоению программного материала. При этом чаще всего педагоги не подозревают о причинах проблем в обучении, но если и знают о наличии дефекта зрения, то не представляют, как он влияет на восприятие учебного материала. При этом многим детям в настоящее время можно улучшить зрение, если во время заметить проблемы и направить ребенка к врачу для подбора оптической коррекции или лечения. Кроме того, педагог должен понимать, что дети с нарушением зрения не имеют возможности видеть окружающий мир таким, каким его видят их нормально видящие сверстники. Часть информации воспринимается ими искаженно, часть - неполно, фрагментарно или вовсе не воспринимается. Именно поэтому учителям необходимо знать признаки плохого зрения.

Перечислим некоторые признаки внешнего проявления последствий нарушения зрения, так как зачастую именно они воспринимаются педагогами как «странные манеры», ненормальность, даже как интеллектуальная недостаточность.

Низко склоненная голова ребенка над тетрадью (книгой) может являться причиной снижения остроты зрения (правда, иногда причины кроются в слабости мышц спины и шеи). Об этом же может сигнализировать списывание учеником (текста, примеров и т.п.) не с доски, а с тетради соседа по парте; желание взять в руки демонстрируемый учителем наглядный материал, трудности удержания строки при письме. Если ребенок отвлекается, трет глаза, к концу урока ухудшается его почерк, то это тоже является признаком проблем со зрением.

Необходимо обращать внимание на чтение детьми текстовых материалов. Если ребенок достаточно легко читает тексты, представленные шрифтом, в котором все линии одинаковой толщины и не имеют «крючков» (например, шрифт Ariel), а сами буквы имеют увеличенный размер (больше кегля №14), но быстро устает, жалуется на головную боль или головокружение при чтении наиболее употребляемого шрифта Times New Roman, то это тоже говорит о нарушении остроты зрения.

Нарушение такой функции как периферическое зрение также имеет свои внешние проявления. Эта функция измеряется полем зрения и представляет пространство, которое человек видит одновременно при неподвижной голове и неподвижном взгляде.

Дефекты поля зрения своеобразно отражаются на манерах человека. При этом не только дети, но и взрослые в большинстве своем не догадываются о внешних проявлениях последствий своего нарушенного зрения. На том, что манеры детей с нарушением зрения зачастую требуют коррекции, останавливаться не будем, а посмотрим, как эти манеры могут «подсказать» педагогу особенности деформации поля зрения, а, следовательно, учитывать эти знания в процессе взаимодействия.

Если при чтении ученик совершает движения головой справа налево и наоборот, то это говорит о резком концентрическом сужении поля зрения. Такое поле зрения называют трубчатым, так как человек видит мир так, как будто смотрит в узенькую трубочку. При чтении в поле зрения попадает только 3-4 буквы. Если человеку (ребенку) надо оглядеться, рассмотреть пространство, то он крутит головой. Ученик с таким зрением, с одной стороны, даже может рассмотреть мелкие предметы, если они попали в его поле зрения, но подвергает себя и окружающих опасности, так как при передвижении не видит пространства, находящегося вне его трубчатого зрения. Эти дети во время перемен передвигаются осторожно, на уроках физкультуры испытывают трудности, связанные с передвижением, а на других уроках (например, математики, русского языка) выглядят беспокойными.

При таком дефекте как половинчатое выпадение поля зрения оно (поле зрения) оказывается «полосатым». Причем вертикальные полосы чередуются таким образом, что полосы, в которые человек (ребенок) видит, чередуются с полосами, в которые человек ничего не видит. Чтобы увидеть и то пространство, которое скрыто за выпадающими участками, человек вынужден поворачивать голову при каждом шаге, чтобы сканировать скрытые за темными полосами участки пространства и составлять как из пазлов более полную картину окружающего мира. В процессе

чтения дети с описанным полем зрения поворачивают голову, направляя на объект боковой участок глаза.

Похожая картина наблюдается, если у ребенка выпадает центральная часть поля зрения (центральная скотома). При письме, чтении, выполнении практических работ под зрительным контролем он всегда будет смотреть боковой частью глаза.

При половинчатом выпадении поля зрения по горизонтали ребенок может не видеть или плохо видеть то, что попадает в пострадавший участок его поля зрения. Поэтому одни сильно задирают голову для того, чтобы рассмотреть то, что находится на уровне глаз, другие, напротив, низко опускают голову.

Многие дети с нарушением зрения страдают либо нарушением световой адаптации (при этом отмечается светобоязнь), либо нарушением темновой адаптации. Например, нарушение темновой адаптации наблюдается у детей с трубчатым зрением, поэтому при плохом освещении, в пасмурную погоду и в темное время суток они испытывают трудности в передвижении, то есть им трудно передвигаться там, где достаточно свободно они ориентировались и читали в светлое время суток. Более того, поле зрения у них ограничено во всех направлениях, в том числе и к низу.

О плохом зрении сигнализируют ошибки учащихся в интерпретации сюжетных картин (художественных полотен, кинокартин, других объектов и явлений), при работе с географическими и историческими картами. Дефектное зрение часто дает совершенно неверную информацию, которая требует коррекции. Выпадение отдельных (особенно мелких) для конкретного ребенка деталей приводит к неправильному толкованию событий, поступков, действий, процессов.

Многие дети с нарушением зрения имеют монокулярное зрение (в акте зрения принимает участие преимущественно один глаз). При таком зрении дети не могут правильно оценить глубину пространства, расстояние между предметами, рельеф поверхности, понять телесность (объемность) объектов так, как это происходит в норме. Это приводит к тому, что они промахиваются при забрасывании мяча в корзину; спотыкаются о неровности поверхностей (порог, камень, выступ и т.п.); хорошо видя косяки дверей, постоянно натываются на них при быстром перемещении, если специально не обучены подстраховывать себя прикосновением к косяку рукой.

Плохое зрение ребенка может проявиться при демонстрации педагогом слайдов. Дело в том, что зрительное восприятие затрудняют разнообразные «украшательства» в оформлении слайдов: цветной фон, фон в

виде облаков, моря; буквы с тенями и обводками, светлые буквы на светлом фоне; и т.п. Дети с нарушением зрения отворачиваются от слайдов с движущимися, выплывающими, разворачивающимися картинками, а также от слайдов с большим числом картинок; не называют существенные, но мелкие детали в иллюстрациях. От таких слайдов у них кружится голова, даже появляется тошнота.

Перечисленные примеры не исчерпывают всех признаков плохого зрения. Однако нашей целью было, обратить внимание педагогического сообщества на проблему необходимости участия учителей в выявлении учащихся с подозрением на плохое зрение. Наблюдение педагогами за деятельностью школьников может помочь своевременно выявлять детей с нарушением зрения и учитывать это в учебном процессе.

Литература

1. Денискина. В. З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение / В. З. Денискина // Дефектология. – 2011. – № 5.

Дровнина Е. Г.

Белорусский государственный университет

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕЙСЯ ЭКОНОМИКИ БЕЛАРУСИ

Социализация личности происходит по различным направлениям. В качестве важной составляющей этого целостного процесса ученые выделяют экономическую социализацию. Среди исследователей нет единого мнения по поводу определения данного понятия. Проанализировав основные подходы отечественной психологии, Т. А. Терехова и А. С. Евдокимова предлагают свой вариант определения: экономическая социализация – процесс усвоения, активного воспроизводства и преобразования индивидом социального опыта в экономической сфере, основанного на интериоризации ценностей, традиций, норм, правил, знаний. При этом подчеркивается, что это не пассивный процесс, а личность в нем выступает в качестве активного субъекта экономической деятельности [4; 5]. Экономическая социализация неразрывно связана и происходит в специфической среде – экономической культуре той или иной страны. При этом, как подчеркивают Т. А. Терехова и А. С. Евдокимова, экономическая культура не является отдельной частью культуры вообще, а представляет собой «проекцию» общей культуры на сферу социально-экономических отношений. Ключевым элементом в культуре – ценности, преобладающие в обществе [5].

В обществе, для которого характерна стабильность, экономическая социализация осуществляется за счёт межпоколенной передачи опыта. Своя специфика появляется в условиях трансформирующегося общества. Несостоятельность социалистической экономической системы и переход к рыночной экономике привели к тому, что у белорусской молодежи нет надежных ориентиров, отсутствуют общепринятые ценности и нормативные модели, позволяющие с достаточной степенью уверенности выстраивать экономические отношения и реализовывать отдаленные цели. Как отмечает А. П. Вяткин, наиболее продуктивным фактором экономической социализации в подобных условиях выступает «самоконструирование личности» [1, с. 103].

Также отмечается, что в условиях резких социально-экономических перемен экономическая социализация детей «обгоняет» экономическую социализацию взрослых. В таких условиях семейные ценности и установки, транслируемые в виде «родительских напутствий» и оказывающие существенное влияние на экономическую социализацию личности, оказываются неэффективными [1, с. 93], а на первый план выступает конструирование новых ценностей на основе собственного опыта. Как

указывают Р. Инглхарт и К. Вельцель, когда устоявшаяся норма поведения теряет практический смысл, ее действие постепенно ослабевает. «Люди начинают экспериментировать с новыми идеями и нормами, меняя свой образ жизни. Новые поколения попадают в ситуацию столкновения старых и новых норм и образов жизни, у них появляется возможность выбора между альтернативными образцами для подражания» [2, с.59]. Но накопление и качественное изменение экономического поведения и ценностей происходит лишь в случае устойчивых, длительных и однонаправленных изменений в экономике. Если трансформации происходят непоследовательно, непредсказуемо либо их результат с трудом поддаются прогнозированию, изменения в мировоззрении молодого поколения не сумеют закрепиться на длительный срок.

Понимание особенностей процесса экономической социализации в стране, оценка вектора ее развития и специфических особенностей для конкретного государства может быть полезной при планировании экономических реформ, а также своевременной корректировки экономического мировоззрения и поведения граждан. Как уже говорилось, основу экономической культуры составляют преобладающие в обществе ценности. Л. Харрисон выделил 10 основных ценностей, которые, по мнению ученого, отличают прогрессивно развивающиеся культуры. Это нацеленность на будущее, трудолюбие, бережливость, высокая ценность образования, поощрение способностей, общественная солидарность (доверие), строгость этических норм, справедливость, горизонтальное распределение власти и секуляризм [3].

Белорусскую выборку, которую составили 118 человек в возрасте от 17 до 47 лет (из них 25 мужчин, 88 женщин, 5 не ответили), попросили оценить культуру Беларуси по выделенным ценностям, а также отметить, насколько выражены данные характеристики у самих респондентов. В ходе анализа выборка была поделена на 3 группы по возрасту на основании возрастной периодизации Э. Эриксона (от 17 до 20 лет – юность, от 21 до 25 – молодость, от 26 до 47 – взрослость).

Оценки культурных ценностей этими возрастными группами сравнивались с помощью U-критерия Манна-Уитни. Значимые различия были выявлены по следующим ценностям: 1) между группами «юность» и «молодость» по критериям нацеленность на будущее, трудолюбие, ценность образования (на уровне культуры) со значимостью $p < 0,01$ и по критерию общественная солидарность (на индивидуальном уровне) со значимостью $p < 0,05$; 2) между группами «юность» и «взрослость» по параметрам трудолюбие и ценность образования (на уровне культуры) со значимостью $p < 0,01$; 3) между группами «молодость» и «взрослость» по

показателям нацеленность на будущее (на уровне культуры) со значимостью $p < 0,01$, ценность образования (на уровне культуры) со значимостью $p < 0,05$ и по уровню религиозности на индивидуальном уровне со значимостью $p < 0,05$ (см. табл. 1)

Таблица 1

Различия в оценках культурных ценностей у представителей различных возрастных групп

Ценности	Средние значения (min=1, max=6)		
	«Юность»	«Молодость»	«Взрослость»
Культура Беларуси			
нацеленность на будущее	4,10	<u>2,76</u>	<u>3,61</u>
высокая ценность образования	4,80	<u>3,03</u>	<u>3,82</u>
трудолюбие	4,90	3,31	3,59
Индивидуальный уровень			
общественная солидарность	4,45	3,34	3,71
секуляризм	4,30	<u>4,72</u>	<u>3,95</u>

Таким образом, новое поколение более позитивно оценивает культуру Беларуси по ценностям трудолюбие и ценность образования, чем более взрослые соотечественники. У молодого поколения ниже, чем у более юных и более взрослых сограждан прослеживается недовольство ценностью образования и будущими перспективами, что является «тревожным звоночком», так как именно в этом возрасте молодые люди часто начинают свою профессиональную карьеру, а значит, пытаются реализовать полученное образование с целью обеспечить профессиональное будущее. Пессимистический взгляд при этом на выделенные ценности может сыграть отрицательную роль в построении карьерных решений. Однако по большинству выделенных ценностей различий между поколениями не выявлено, а это значит, если опираться на предположение Р. Инглхарта и К. Вельцеля, что значительных стабильных экономических изменений в стране не произошло, и пока не наметился новый путь экономической социализации подрастающего поколения.

Литература

1. Вяткин, А. П. Психология экономической социализации личности: объектно-ролевой подход / А. П. Вяткин. – Иркутск, 2010.
2. Инглхарт, Р. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития / Р. Инглхарт, К. Вельцель. – М.:, 2011.
3. Культура имеет значение. Каким образом ценности способствуют общественному прогрессу / Л. Харрисон [и др.]. – М.:, 2002.

4. Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Труды III международной научной интернет-конференции, март-июль 2009 г. / под ред. М. Ю. Семенова. – Омск, 2009.
5. Терехова, Т. А. Система детерминации экономической социализации личности / Т. А. Терехова / Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1.

Дудко Е. А.

Белорусский государственный университет

**ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОСТДИПЛОМНЫЙ ПЕРИОД
ОБУЧЕНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ**

Динамизм общественного развития, бурное развитие новых технологий, трансформация всех сторон жизнедеятельности человека (экономической, социокультурной, бытовой, управленческой) под влиянием информатизации и компьютеризации, поиски новых идей, подходов к решению противоречий современного цивилизационного развития в эпоху глобального кризиса вызывают необходимость непрерывного совершенствования образовательных программ высшей школы на основе принципа органического единства профессиональной, мировоззренческой и методологической подготовки будущих специалистов. В современных условиях возрастает роль постдипломного образования, увеличивается контингент иностранных студентов и требует особого внимания организация учебной работы, научно-методического и учебно-методического обеспечения процесса обучения магистрантов и аспирантов.

На уровне постдипломного образования аспиранты и магистранты изучают курс «Философия и методология науки», затем сдают по этому предмету кандидатский экзамен.

В целях оптимизации изучения этого курса и оказания научно-методической помощи магистрантам, аспирантам и соискателям кафедрой философии и методологии науки БГУ разработано и издано соответствующее учебное пособие: «Философия и методология науки» под редакцией А.И. Зеленкова.

Обращение к этому пособию целесообразно в процессе подготовки к вступительному экзамену в аспирантуру, а также при подготовке к сдаче экзамена кандидатского минимума.

Первый раздел пособия дает целостное программное представление об изучаемом курсе и целях изучения (приобретения навыков исследовательского мышления и умения философски осмысливать актуальные проблемы естественных и социально-гуманитарных наук).

Соответственно программа включает два основных блока: «Философия и ценности современной цивилизации» и второй блок «Философско-методологический анализ науки». Достоинством является то, что кроме программы курса в учебном пособии представлена содержательная реконструкция лекционного курса по философии и методологии науки. В процессе изучения курса и подготовки к сдаче экзамена кандидатского

минимума у слушателей возникают самые разнообразные вопросы. Учитывая опыт преподавания философии и философских дисциплин на постдипломном уровне образования учебное пособие включает самостоятельные разделы, которые касаются подготовки к практикумам с учетом специальностей аспирантов и магистрантов (естественные науки и гуманитарные); также предлагается примерная тематика рефератов (для естественнонаучных и гуманитарных специальностей).

На уровне постдипломного образования происходит дальнейшая социально-психологическая и социокультурная адаптация иностранных учащихся в образовательном пространстве. Опыт педагогической работы с иностранными аспирантами и магистрантами в процессе изучения курса «Философия и методология науки» показывает целесообразность объединения иностранных учащихся в отдельную группу.

По своему характеру учебная работа является индивидуально-групповой. Состав групп неоднороден по многим параметрам: и в плане владения языком обучения, уровня вузовской подготовки, навыков работы с текстовым материалом, умением конспектировать и т.д.

Выделяется наиболее активная часть группы: аспиранты и магистранты, хорошо владеющие языком обучения. Они имеют навыки самостоятельной и систематической работы, к практическим занятиям готовят содержательные ответы, с интересом и знанием предмета участвуют в дискуссиях по обсуждаемой проблеме, откликаются на предложение принять участие в конференциях для магистрантов, аспирантов, молодых ученых по социогуманитарным наукам.

В то же время выделяется и такая часть иностранных учащихся, для которых процесс освоения и усвоения учебной программы сопряжен с определенными трудностями и в плане существования языкового барьера, а также умения самостоятельно работать с источниками, подготовкой устного или письменного ответа. Этой части группы оказывается разноплановая консультативная помощь.

Индивидуализированный подход и постоянное внимание преподавателя к результатам работы магистранта или аспиранта имеет значение в психологическом плане. Если в начале учебного процесса чувствуется неуверенность учащегося в своих силах, проявляется в определенной мере пассивность и инертность, то в дальнейшем работа аспиранта (магистранта) приобретает черты целеустремленности, нацеленности на успешное выполнение конкретных заданий. Практика устных выступлений с сообщениями перед своими товарищами также способствует повышению самооценки.

Преподаватель оказывает консультативную помощь и в процессе подготовки реферата (выбора темы, подбора литературы, структурированности содержания, придания цельности и завершенности, наличию выводов по выполненной работе).

Особенностью кандидатского экзамена по философии и методологии науки является то, что из трех предлагаемых на экзамене основных вопросов третий относится к реферату. Поэтому с аспирантом обсуждается ряд моментов: как, в какой форме построить ответ по реферату, какие могут быть дополнительные вопросы по избранной теме, результатам выполненной работы. Практика показывает, что внимание аспиранта к этой стороне подготовки к кандидатскому экзамену дает положительный эффект, снимает многие трудности, связанные с недостаточным владением языком обучения.

Несмотря на то, что УМК по философии и методологии науки насыщен методическими советами в плане изучения курса и подготовки к экзамену кандидатского минимума, аспиранты и магистранты не всегда в достаточной мере используют имеющийся научно-методический потенциал данного пособия.

Поэтому одна из задач консультативной помощи состоит в том, чтобы направить внимание аспирантов и магистрантов на необходимость постоянного обращения к УМК, учитывать при подготовке к сдаче экзамена кандидатского минимума те методические рекомендации и разъяснения, которые содержатся в различных разделах УМК.

На уровне постдипломного образования консультативная помощь преподавателя иностранным учащимся в процессе подготовки к сдаче кандидатского экзамена носит многоцелевой характер, осуществляется по различным параметрам, как на групповом, так и на индивидуальном уровне, является необходимым и существенным компонентом образовательного процесса в вузе, требует значительных усилий и времени. Но на наш взгляд, трудозатраты данного вида преподавательской деятельности недостаточно учитываются и оцениваются.

Жавнерко А. П.

Белорусский государственный университет

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ: НАПРАВЛЕНИЯ И МЕХАНИЗМЫ

Социализация эмоций представляет собой процесс преобразования эмоциональной сферы человека в ходе его психического развития [6]. В отечественной психологии представление об эмоциональной социализации обусловлено одним из главных принципов развития психики, а именно – развитие психики в деятельности. Очевидно, что ребенок не рождается с заложенными эмоциональными эталонами и способами эмоционального реагирования [2].

В настоящее время не существует единой модели развития эмоциональной сферы личности [2, с. 75]. Мнения научного общества по этой проблеме разнообразны: от убеждения биологической функции эмоций и их врожденного характера до признания того, что эмоциональная сфера развивается на протяжении жизненного пути человека.

Согласно Л.С. Выготскому, человеческие чувства и эмоции формируются не "мозгом" и не "душой", а обществом в его историческом развитии [1, с. 233-234]. В самом деле, характеризуя развитие эмоциональной сферы, многие исследователи указывают на усложнение и структуризацию эмоций. Таким образом эмоции проходят длинный путь от первичного реагирования на различные стимулы, этапа предметной отнесенности эмоций до эмоций как высшей психической функции. При этом сам субъект, чья эмоциональная сфера развивается на протяжении его жизни, предстает в изолированном виде, без учета взаимонаправленных взаимодействий с ближайшим окружением. Иными словами, практически нет исследований, которые выявляют закономерности и механизмы становления эмоциональной сферы, раскрывают значение ближайшего социального окружения для социализации эмоций.

Фундаментальные исследования роли общения в психическом развитии ребенка, начиная с первых месяцев его жизни, проведены М.И.Лисиной и рядом исследователей под ее руководством [4]. Социализация эмоций происходит в двух направлениях: в общении с взрослыми и в общении со сверстниками. При этом для развития эмоциональной сферы уровень общения должен быть адекватен уровню развития ребенка.

С.Л.Рубинштейн выделяет три уровня эмоциональной сферы человека [7, с. 178]:

Уровень элементарных эмоций, связанных с биологическими потребностями и носящих беспредметный характер;

Уровень предметных эмоций, соответствующих «предметному восприятию и предметному действию»;

Уровень мировоззренческих чувств – нравственных, эстетических, религиозных и т.д.

Два последних уровня модели С. Л. Рубинштейна имеют выраженный социальный характер и указывают на механизмы социализации эмоций.

Таким образом, социализация эмоций представляет собой процесс не только количественный – расширения числа узнаваемых эмоций и спектра переживаний, но и качественный, состоящий в преобразования эмоциональной сферы под воздействием общения с ближайшим социальным окружением [1, с. 433].

На социализацию эмоций в зависимости от возраста ребенка оказывает влияние как общение со взрослым, так и общение со сверстниками. Роль взрослого в каждом виде общения меняется, однако остается принципиально значимой для соответствующих психических качеств и свойств личности.

Другим направлением эмоциональной социализации является развитие отношений со сверстниками. На счет того, когда именно ребенок выделяет сверстника в качестве субъекта общения, нет единого мнения. По данным М. И. Лисиной, это происходит в возрасте 2 лет, когда ребенок перестает ощущать себя центром внимания взрослых и обнаруживает присутствие других, похожих на него людей [4, с. 185].

В связи с этим интересны данные исследования, проведенного Изотовой Е. И. [3]. Результаты исследования указывает на определенное различие между «популярными» и «непопулярными» детьми. Для первых характерна эмоциональная децентрация, которая проявляется в способности понимать эмоциональное состояние другого человека, особенно если он значим для ребенка. В группе предпочитаемых детей оказались дети с высоким уровнем эмотивности, а также с высоким уровнем рациональности, сочетающимся с открытой формой проявления эмоций. Изолированные дети, напротив, характеризуются эмоциональной центрацией, игнорированием чувств и эмоций других людей, эмоциональной холодностью и завышенными амбициями.

Социализация эмоций осуществляется посредством ряда механизмов, среди которых узнавание эмоций, выявление предметного содержания эмоций, опосредование эмоций символами [5, 6].

Узнавание эмоций реализуется при помощи инструментов культуры. К последним относятся знаки, модели, иконические обозначения и т.д. Будучи обобщенными средствами выражения эмоций, культурно-

исторические средства эмоциональной экспрессии универсальны и выполняют функцию обозначения той или иной эмоции.

Предметное содержание эмоций выявляется в результате анализа эмоциогенной ситуации. Оно может выражаться в причинно-следственных связях, раскрывающих сущность эмоциогенной ситуации. В отличие от средств экспрессии, предметное содержание не просто указывает на переживание субъектом той или иной эмоции, но и объясняет ее.

Сущность символических отношений состоит в использовании эмоции как посредника между субъектами. Эмоция в данном аспекте выступает не только как субъективный опыт, но как и предмет толкования другого человека и регулятора его деятельности. Эмоция выступает как действие, однако отличается от него тем, что лишь указывает на то, что человек хотел бы осуществить. В то же время воспринимающий субъект интерпретирует выражаемую другим субъектом эмоцию и в соответствии с собственной системой представления об эмоциях

Особенности реализации данных механизмов указывают на степень социализации ребенка в том или ином возрасте и могут служить диагностическими критериями развития эмоциональной сферы. Однако необходимо отметить отсутствие исследований, направленных на выявления особенностей процессов социализации эмоций у детей различных возрастных групп, а также у детей, имеющих отклонения в развитии.

Литература

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 2009.
2. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. — М., 2000.
3. Изотова, Е. И. Когнитивные и поведенческие репрезентации эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте // Психологические исследования. – 2011. N 5(19).
4. Лисина, М. И. Психология общения / М.И.Лисина. – М., 2002.
5. Поляков, А. М. Символическая функция в структуре сознания / А.М. Поляков // Философия и социальные науки. – Ч.1. – 2009. – № 3. – С. 24–31.
6. Прихидько А. И. Эмоциональная социализация: содержание и механизмы / А. И. Прихидько // Психологические исследования. – 2009. – № 4 (6).
7. Рубинштейн, С. Л. Собрание сочинений: В 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1946. – Т.2.

Жеребцов С. Н.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

СПОСОБНОСТЬ К ИГРОВОМУ ПЕРЕЖИВАНИЮ КАК ЦЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

В практической психологии выработано множество ориентиров, характеризующих психически и психологически здорового человека, имеющего высокий уровень качества жизни, психологического благополучия (сильное Я, генитальный характер (З. Фрейд), индивидуация, самость (К. Юнг), социальный интерес (А. Адлер), самоактуализация, пиковые переживания (А. Маслоу), позитивная Я-концепция, творчество, самореализация (К. Роджерс), забота, любовь, воля, миф (Л. Бинсвангер, М. Босс, Р. Мэй), осмысленность (В. Франкл), мужество быть (П. Тиллих), благоговение перед жизнью (А. Швейцер), переживание потока (М. Чиксентмихайи) и др.). Помня о том, что не стоит без необходимости множить сущности, все же осмелимся дополнить данный список ещё одним понятием. Речь идёт о значимом для практикующего психолога образе личности, который фиксируется нами понятием *«способность к игровому переживанию»*. Попробуем этот образ кратко феноменологически представить.

Что такое игра? В самом общем виде игра – это внутренне мотивированная активность в пространстве условности, в котором человек осуществляет свободную комбинаторику средствами ради получения смысла. Благодаря обретению смысла в игре, человек обретает себя. Игра – способ обретения себя. В этом – её серьёзность и колоссальное значение. Способность играть проявляется не только и не столько во внешней активности, сколько во внутренней.

Эффект «как будто», пространство условности, пространство фантазии вызывают ассоциации с представлением Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, когда человек, как сказал поэт, имеет «пространства внутренний избыток». Это пространство должно иметь своего субъекта, который осмысливает, осознаёт его и реализует в значимой активности. Сознание с помощью культурных средств (слова, прежде всего) расширяет пространство фантазии, условности и игры необычайно. И вот важный момент: сознание всегда сориентировано не только и не столько на то, что *есть* (отражение реального мира), сколько на то, что *может быть*. В этом свойстве сознания – основа улучшения нашей жизни, изменения ситуации человека, развития его личности. В этом свойстве сознания – основа свободы, которая может быть реализована только в развитии. В свободе и развитии – сущность личности. Личность есть развитие свободы; свобода развивается усилием самостоятельного выбора.

Личность есть субъект выбора, а, значит, субъект переживания, субъект поступания. Образуется последовательность этапов, разворачивающихся в онтогенезе: игра – пространство условности – сознание – свобода – личность. Свободная личность в постоянно изменяющихся ситуациях жизни обречена на переживание в связи с непрекращающимся развитием. Загадка человеческой свободы получает своё разрешение только в феномене игры. Неиграющий несвободен. Человек является свободным и человеком вообще только как субъект игры. В игре человек свободен выбирать формы и содержание своего бытия. Удержание всех этих феноменов в одном образе Человека Переживающего, способного к игровому превращению, крайне важно для психолога, вступающего в отношения с клиентом, поскольку игровое переживание есть производная от игровых отношений, а также эти отношения производящее. Говоря о взаимном влиянии психолога и клиента, понятие игры нельзя упускать ни на минуту.

Человек играет всегда, но важно не чувствовать себя проигравшим в жизни. Проигрывает человек, если переживает процесс жизни как ему не принадлежащий, когда он живёт в угоду кому-то (маме, учителю, начальнику). Именно в угоду, а не ради кого-то. Только осознание единственности, неповторимости жизни делает жизнь искренним приключением, имеющим игровой, драматический, трагический характер. По Выготскому жизнь, развитие личности – это драма. Т.е. игра – не просто развлечение. Игра имеет особое значение в качестве способа обращения человека с самим собой, как игровое переживание.

Этот особый способ обращения с реальностью и собой является профилактическим в отношении психосоматических заболеваний, отчуждения, скуки, депрессии и отчаяния – всего того, что ведёт к деструктивности, разрушающему или саморазрушающему поведению. Если человек не желает оставаться «домашним животным», он должен использовать свою способность к игровому переживанию. Пассионарная включенность в игровой процесс сродни включенности в жизнь, азартной жизни, жизни «со вкусом». Внутренняя территория личности, самая приватная, самая личная оказывается, в соответствии с парадоксом личностного развития, искусственной по происхождению. Но эта территория может по-разному переживаться, точнее она и есть процесс переживания, который может иметь характер тёмного и холодного отчуждения или характер осмысленности – источника света и тепла.

Конечно, игра может быть разной. Э. Берн писал об играх, в которых отдельные, или целиком жизненные сценарии овладевают людьми, превращаясь в схематизмы общения и переживания. Мы же делаем акцент

на то, что только сознание, личностное усилие может извлечь человека из этого цепкого и убаюкивающего плена социального программирования. Мы говорим о личности как о субъекте игры, игрового переживания.

Проблема: личность овладевает средствами, или средства овладевают личностью? Игровое переживание предполагает осознание условности средств. Даже Апостол Павел напоминает себе: «Все мне позволительно, но ничто не должно обладать мною». В. Блейк сформулировал схожее самообращение: «Я должен сотворить свой мир, иначе стану рабом в мире другого человека». А на могильной плите Григория Сковороды есть надпись: «Мир ловил меня, но не поймал». Эти самообращения – признак автопоэзиса, признак авторства, творческой комбинаторики и вовлеченности в самый значимый процесс – в собственную жизнь. В этом смысле быть автором – значит быть свободным. Быть автором – значит играть теми данными, которые есть у человека. Если человек указанные ценности считает второстепенными или вообще неважными, то получится такая жизнь, которую очень удачно показал Л. Толстой в повести «Смерть Ивана Ильича». Эта жизнь была в принципе приличной, комфортной, «правильной». Но в конце жизни – острейшее отчаяние. Отчаяние от признания, что этим сокровищем (жизнью) Иван Ильич распорядился как-то не так.

Игровое переживание препятствует диктату повседневности, обыденности. Игровое переживание чрезвычайно серьезно, т.к. ориентирует человека на главное – на качество единственной быстротекущей жизни. Игра стоит свеч, только если в её сферу вовлечены ключевые ценности, самые важные смыслы. Человек переживает многие тягостные чувства не просто от проблем, трудностей, а от бессодержательности жизни. Игровое переживание характеризует жизнь включённую как жизнь осмысленную, как достижение игровыми средствами, творчеством ключевых значимостей жизни.

Пояснение относительно специфики игрового переживания как способа превращения личности, определяющего качество его жизни, находим у Й. Хейзинги. С его точки зрения взрослый человек играет, как и ребенок, ради удовольствия и отдохновения, как бы ниже уровня того, что есть серьезная жизнь; но он может играть и выше этого уровня, вовлекая в игру прекрасное и священное. Реальность в игровом переживании теряет свою обыденность, давящую необходимость, становится очеловеченной. В очеловеченной культуре жизнь будет напоминать скорее игру, чем труд, который несёт на себе печать вынужденности, принуждения. Нужда может быть устранена без отчуждённого труда в игре, в

приключении, в превращении, когда человек одно превращает в другое, и сам превращается, игровое переживание становится персоногенным. Красота выступает организующим переживание началом, приводящим его через ограничение в «хорошую форму». В то же время рефлексивное, осмысленное и осмысляющее переживание даёт форму «нетерпению свободы». И в «хорошей» игре, и в «хорошем» переживании общее то, что они сами содержат в себе удовольствие и не служат никакой другой цели. Одна из главных тенденций высвобождающего, превращающего переживания, которое конституирует своего субъекта, состоит в попытке выйти из культурной рамки, из культурной предзаданности, вообще из области культуры посредством культурных рамок, культурных артефактов, рефлексии культуры.

Таким образом, игровое переживание – это внутренне мотивированный процесс трансформации смысла в пространстве условности посредством культурных артефактов, развивающий свободу личности, ее творческий потенциал. Игровое переживание – это жизнь с воодушевлением и мастерством. Игровое переживание – это авторство, режиссура, это экспериментирование, в котором апробирование, творчество – самое что ни на есть серьезное дело, сама жизнь, преисполненная смысла и красоты. Игровое переживание – это действие, действие бытия. Пока есть игровое переживание, человек *жив*.

Зборовский Г. Е.

Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия

СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ И МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Среди социальных факторов социализации личности представляет особый интерес выявление макро-, мезо- и микрофакторов, влияющих на ее процесс. Их целесообразно рассматривать как порознь, так и в различных сочетаниях. Макрофакторы – это, прежде всего, общество, государство, его социальные институты, средства массовой информации. К мезофакторам относятся те, что составляют социум личности в широком плане: тип поселения (регион, город, село), этнос, к которому она принадлежит (или относит себя), местные средства массовой информации, предприятие, учебное заведение, учреждение, в котором личность работает или учится. К мезофакторам, видимо, следует отнести и церковь. Микрофакторами являются те, что непосредственно влияют на процесс социализации личности: семья, товарищеское окружение, учебная группа, первичный трудовой коллектив, иные структуры, с которыми человек непосредственно взаимодействует. Другими словами, это социум в узком плане, или микросоциум личности.

Макро- и мезофакторы могут влиять на социализацию личности как прямо, непосредственно, так и через микрофакторы. Очевидно, что информация, получаемая человеком из СМИ, влияет на процесс его социализации без всяких «посредников». Однако значительная доля этого влияния распространяется путем его трансформации через факторы конкретного социума, через агентов социализации, т.е. тех людей, с которыми индивид непосредственно взаимодействует. Понятно, что на каждом этапе социализации состав этих людей меняется, хотя «ядро» агентов социализации может оставаться одним и тем же долгие годы. Это, прежде всего, ближайшее семейное окружение: родители, жена (муж), дети, братья (сестры), а также друзья или близкие товарищи.

Говоря о влиянии названных социальных факторов, необходимо отметить, что оно проявляется через особые механизмы социализации человека – как психические, так и социальные. Остановимся на некоторых из социальных механизмов. Особо следует сказать об институциональном механизме социализации, что означает, как это следует из самого термина, социализацию личности в процессе ее взаимодействия с социальными институтами, созданными как специально для этой цели, так и попутно реализующими ее в ходе своей деятельности. К числу первых следует отнести, прежде всего, институты образования и воспитания, к числу вторых – производственные, политические, религиозные, досуговые институты, СМИ и другие.

Значение социальных институтов для процесса социализации личности состоит в том, что под их влиянием, в результате предлагаемых образцов поведения происходит усвоение тех или иных социальных ролей, норм, ценностей. Конечно, в первую очередь здесь наиболее заметны в своем воздействии на личность институты семьи, образования и воспитания. Однако с точки зрения задач социализации они не тождественны в своих функциях. Если в семье происходит освоение личностью социокультурных стандартов и общечеловеческих норм и ценностей, то в рамках институтов образования – освоение знания, аккумулированного в нем социального опыта, реализация способностей и дарований личности.

Еще один механизм социализации личности может быть назван стилизованным, поскольку связан со стилем жизни группы людей, характеризующихся определенной субкультурой – комплексом морально-психологических и поведенческих черт, типичных для тех или иных возрастных, профессиональных, культурных и иных слоев и социальных общностей. Субкультура способна оказаться мощным социализирующим фактором на достаточно длительный период времени в той степени, в какой ее носители окажутся представителями референтной группы для данной личности.

Названные и иные механизмы социализации так или иначе касаются решения трех групп ее проблем: социально-психологических, естественно-культурных и социально-культурных. Социально-психологические проблемы связаны со становлением самосознания личности, ее самоопределением, самоактуализацией, самоутверждением и саморазвитием. На каждом этапе социализации эти проблемы имеют особое, специфическое содержание, появляются разные способы их решения. Одно остается неизменным: их значение для личности. Часто она не осознает существа этих проблем, но они глубоко «сидят» в каждом человеке, заставляя предпринимать действия, направленные на их решение.

Естественно-культурные проблемы также проявляют себя на каждом этапе социализации. Их содержание связано с достижением человеком определенного уровня физического и сексуального развития. Проблемы эти часто касаются региональных различий, поскольку темпы физического и полового созревания могут заметно различаться: на юге они оказываются значительно более высокими, чем на севере. Естественно-культурные проблемы социализации могут затрагивать также вопросы формирования эталонов мужественности и женственности в различных культурах, этносах, регионах.

Социально-культурные проблемы социализации имеют своим содержанием приобщение личности к определенному уровню культуры, к той

или иной совокупности знаний, умений, навыков, компетенций. Эти проблемы касаются и ценностных ориентаций личности, и ее мировоззрения, и духовного склада. Они также специфичны на каждом этапе социализации, поскольку имеют познавательный, морально-нравственный, ценностно-смысловой характер.

Все перечисленные выше проблемы социализации и их решения являются объективной необходимостью для личности. В случае осознания таких проблем она вполне способна их плодотворно решать – конечно, при наличии необходимых объективных предпосылок для этого. Значит, тогда человек выступает субъектом собственного развития, субъектом социализации.

Однако нужно иметь в виду, что если какие-либо проблемы социализации не решаются на том или ином ее этапе, это может тормозить процесс развития личности, делать его неполноценным. Осмысление такой ситуации может заставить человека ставить перед собой новые цели, менять способы их достижения. В целом это не страшно. Гораздо хуже, если нерешенные или не решаемые проблемы не будут осознаны личностью, и она не станет искать никаких поворотов в процессе социализации. В этом случае может возникнуть явление, которое некоторые авторы применительно к такой личности определяют термином «жертва социализации». Дело в том, что процесс социализации противоречив. С одной стороны, он предполагает успешность освоения личностью социальных ценностей, норм, стандартов поведения, с другой – способность человека определенным образом противостоять обществу в том случае, если оно (или его отдельные структуры) мешают удовлетворению его потребностей в социализации.

Следовательно, необходима, с одной стороны, идентификация личности с обществом, с другой – обособление в нем. Здесь и возможны две крайности, которые приводят личность к тому, что она становится «жертвой социализации». Во-первых, в случае полной идентификации с обществом и «абсолютного» принятия его ролевых предписаний и ролевых ожиданий, неспособности хоть в чем-то ему противостоять личность превращается в конформиста. Во-вторых, неприятие личностью многих социальных требований принципиального для общества характера способно превратить человека в борца против его устоев (что особенно характерно для тоталитарного или авторитарного режима). Острота этого противоречия сопряжена не только с характером общества, но и процесса социализации, а также влиянием социальных факторов на личность.

Знаменская И. И.

Институт психологии Российской академии наук

НРАВСТВЕННОЕ ОТНОШЕНИЕ К «ЧУЖИМ» КАК СПОСОБ АДАПТАЦИИ СУБЪЕКТА К СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ¹

Адаптивное поведение человека в социуме подразумевает осознание им ценностей и норм, разделяемых данным сообществом, и соблюдение соответствующих правил. Чувствительность к нарушению этих правил культуроспецифична [13]. Существенным компонентом экологии человека и его адаптации к специфической социокультурной среде, особенно в условиях глобализации и значительной миграции, является нравственное отношение к членам аутгрупп («чужим»). Для любого общества, и особенно для российского [1; 3], моральные качества являются основополагающими в оценке поведения людей. С другой стороны, российское общество поликультурно. Известно, что ментальность разных групп, выделяемых по критериям этноса, региона проживания, политических взглядов, профессии, различается [2; 7; 14]. При этом малоизученной остается динамика и особенности формирования моральных суждений взрослыми – представителями разных национальностей, совместно проживающих на территории России.

Многочисленные зарубежные данные недостаточно адекватно отражают феномены, характерные именно для нашей страны, имеющие культурную специфику [1; 11]. В исследовании с участием детей, живущих в Москве, нами было выявлено, что формирование нравственного отношения к членам аутгрупп («чужим») происходит как постепенный переход от реализации наиболее древних форм поведения (всегда помогать «своему») к формированию новых форм поведения, основанных на понимании высшей ценности жизни любого, даже «чужого» существа [5; 8].

Существуют теоретические и экспериментальные аргументы в пользу того, что субъективный опыт во многом культурозависим [1; 2]. Показано, что социальная ситуация влияет на разные аспекты развития ребенка [6]. Наше предположение о том, что при универсальности стадий формирования нравственного отношения к «чужим» будет наблюдаться и специфика в моральных суждениях детей, проживающих в разных социально-экономических условиях (в городе и селе), оправдалось. В исследовании с участием детей, живущих в с. Александров Гай Саратовской обл., было выявлено, что при решении моральной дилеммы, предполагающей поддержку «жертвы» (собак) либо поддержку человека («своего»), сельские дети 5–6 лет, в отличие от городских, склонны под-

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10895).

держивать человека. При этом к 7–9 годам эти различия нивелируются, и сельские детей преобладающей становится стратегия поддержки жертвы [4]. Эти результаты можно объяснить тем, что к собакам в городе и селе разное отношение: в селе их рассматривают скорее как объекты, а в городе – как субъектов, и, соответственно, их жизнь оказывается ценной сама по себе, а не в силу приносимой ими пользы.

Таким образом, моральные суждения детей оказываются связанными с той средой, в которой они растут. В постсоветском пространстве проживают естественные группы, специфика нравственного сознания которых остается недостаточно изученной. Так, на одной территории совместно живут представители разных национальностей, воспитанных в разных культурных традициях, являющихся, однако, носителями одного и того же – русского – языка. Российская культура обладает важными характеристиками незападных культур [1; 2; 15; 16], в том числе холистичным восприятием мира и склонностью к коллективизму [7].

Обобщение и объяснение имеющегося массива данных литературы о культурных и социодемографических сходствах [10; 12] и различиях [10; 11; 14] в процессах становления нравственного отношения к членам аут-групп возможно с позиций системно-эволюционного подхода [1; 9]. Мы полагаем, что моральные универсалии связаны с древними структурами индивидуального опыта, сформировавшимися в эволюции низкодифференцированными способами эмоциональной оценки ситуации и действий индивидов в терминах «хорошо» / «плохо» (для самого индивида и для окружающих).

Эти древние структуры опыта отражены в культуре в виде универсальных общечеловеческих моральных принципов. Культуроспецифические различия связаны с более поздно сформированными и более дифференцированными способами описания ситуации, которое строится на основе эмоционального морального выбора (либо «хорошо», либо «плохо») и более позднего опыта индивида, сформированного в социокультурной среде. Такие более поздние структуры существуют в виде культурных правил и норм поведения, закона и т. д. – то, что человек усваивает в ходе индивидуального развития.

В рамках нашего исследования планируется дальнейшее изучение моральных суждений взрослых людей, принадлежащих разным культурам, но проживающим в одних и тех же социально-экономических условиях (русские и казахи в г. Саратов, Россия; русские и казахи в г. Алматы, Казахстан). Результаты анализа моральных суждений субъектов, принадлежащих к разным культурам (Россия/Казахстан, русская и казахская национальности) будут способствовать более глубокому пониманию

моральной составляющей адаптивного поведения человека в обществе и её зависимости от социокультурной среды.

Литература

1. Александров, Ю. И. Субъективный опыт, культура и социальные представления / Ю. И. Александров, Н. Л. Александрова. – М., 2009.
2. Александров, Ю. И. Комплементарность культур / Ю. И. Александров, Н. Л. Александрова / От события к бытию. Грани творчества Г.В.Иванченко. Сб. научных статей и воспоминаний. – М., 2010.
3. Журавлев, А. Л. Нравственные проблемы современной России (вместо введения) / А. Л. Журавлев, А. В. Юревич / Нравственность современного российского общества: психологический анализ. – М., 2012.
4. Знаменская, И. И. Нравственное отношение к «чужим» у детей 3–11 лет, живущих в разных социально-экономических условиях / И. И. Знаменская / Духовно-нравственное развитие подрастающего поколения как научно-теоретическая и прикладная проблема. – Набережные Челны, Казань, 2014. – Т. 1.
5. Знаменская, И. И. Интуитивные и рациональные компоненты морального выбора у детей 3–11 лет / И. И. Знаменская, И. М. Созинова, Ю. И. Александров // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. – № 2.
6. Карабанова, О. А. Социальная ситуация развития ребенка (структура, динамика, принципы, коррекция): Дисс. ... доктора психологических наук / О. А. Карабанова. – М., 2002.
7. Нисбетт, Р. Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания / Р. Нисбетт, К. Пенг, И. Чой, А. Норензаян // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 1.
8. Созинова, И. М. Нравственное отношение к «чужому» у детей 3–11 лет. Решение моральных дилемм: предубеждения и предпочтения / И. М. Созинова, И. И. Знаменская, Ю. И. Александров // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6. – № 1.
9. Швырков, В. Б. Введение в объективную психологию / В. Б. Швырков. – М., 2006.
10. Abarbanell, L. Mayan morality: An exploration of permissible harms / L. Abarbanell, M. D. Hauser // *Cognition*. – 2010. – V. 115, № 2.
11. Arutyunova, K. R. Moral Judgments in Russian Culture: Universality and Cultural Specificity / K. R. Arutyunova, Yu. I. Alexandrov, V. V. Znakov, M. D. Hauser // *Journal of Cognition and Culture*. – 2013. – V. 13, № 3–4.
12. Cushman, F. The role of conscious reasoning and intuition in moral judgment testing three principles of harm / F. Cushman, L. Young, M. Hauser // *Psychological science*. – 2006. – V. 17, № 12.
13. Gelfand, M. J. Differences between tight and loose cultures: A 33-nation study / M. J. Gelfand [et al.] // *Science*. – 2011. – V. 332, № 6033.
14. Henrich, J. The weirdest people in the world? / J. Henrich, S. J. Heine, A. Norenzayan // *Behavioral and brain sciences*. – 2010. – V. 33, № 2–3.
15. Matsumoto, D. The contribution of individualism vs. collectivism to cross-national differences in display rules / D. Matsumoto [et al.] // *Asian Journal of Social Psychology*. – 1998. – V. 1, № 2.

16. Tower, R. K. Individualism, collectivism and reward allocation: A cross-cultural study in Russia and Britain / R. K. Tower, C. Kelly, A. Richards // *British Journal of Social Psychology*. – 1997. – V. 36, № 3.

Игнацкая О. Е.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка

ЭМПАТИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Просоциальное развитие человека является необходимой составляющей его интеграции в современном трансформирующемся обществе. Процесс социализации человека диалектичен по своему принципу: эгоцентризм и просоциальность, как стремление жить и действовать, ориентируясь на удовлетворение собственных потребностей, нужд, и в то же время оказывать помощь другим, имея при этом физические, временные и материальные затраты.

Термин «*просоциальный*» в общем своем значении определяет (от лат. *pro* – приставка, обозначающая действующего в интересах кого-то и *socialis* – общественный) поведение индивида, которое ориентировано на благо социальных групп. В толковом психологическом словаре А. Ребера трактуется как «Общее описательное название для тех моделей социального поведения, которые являются общественными по своему характеру. Обычно сюда включается дружба, эмпатия, альтруизм, помогающее поведение и т.д.» [4, с. 559]. В словаре М. Кордуэлла означает «любой поступок, который направлен на благо окружающих...Когда один человек помогает другому без всякой видимой выгоды для себя, мы можем назвать его поведение просоциальным» [3, с. 253]. Б. С. Братусь в своей работе «Психологические аспекты нравственного развития личности» в 1977 году впервые в отечественной психологии употребил термин просоциальная направленность личности. «Направленность общественная, или просоциальная, означает, что деятельность побуждается в основном стремлением помочь другому человеку или другим людям, даже если при этом приходится жертвовать порой личными интересами и выгодами» [1, с. 53]. Несмотря на то, что просоциальное поведение часто определяется как поведение, приносящее пользу другим, многие исследователи считают, что просоциальные поступки должны быть не только направлены на то, чтобы принести пользу людям, но и не должны быть мотивированы на получение внешнего вознаграждения: если кто-либо принесет пользу другим случайно, либо, пытаясь улучшить собственное благополучие – такой поступок зачастую не считается просоциальным [6].

Важным в процессе социализации личности является способность эмпатического понимания и принятия другого человека. Эмпатия выступает эмоциональным компонентом просоциального развития личности. С. Л. Рубинштейн отмечал, что именно способ отношения к друго-

му становится системообразующей характеристикой человека. «Первейшее из первых условий жизни человека - это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. Сердце человека все соткано, из его человеческих отношений к другим людям; то, чего он стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать» [5, с. 6]. Поэтому способность к децентрации, как способ реализации этого отношения и является одним из условий, а также критерием развития просоциальной направленности личности.

«Эмпатия» (англ. *empathy* – вчувствование) – эмоциональный отклик человека на переживания других людей, проявляющийся как в сопереживании, так и в сочувствии. Постигание своей сущности, потенциальных возможностей происходит через отношение к другому, в котором этот другой предстает как величайшая ценность в своей неповторимости и уникальности. Способность увидеть так другого есть способность проявления духовно-нравственных качеств: альтруизма, милосердия, сострадания, любви, благоговения как высшего способа реализации отношения к другому человеку.

Целью нашего исследования явилось изучение эмпатии старшеклассников как эмоционального компонента просоциальной направленности личности. В исследовании приняли участие учащиеся 10-11 классов средних школ и гимназий г. Минска в возрасте 16-17 лет (673 человека). Для изучения эмпатии использовалась «Методика диагностики эмпатии» В.Бойко, позволяющая определить не только общий уровень эмпатии, как постижение состояния другого человека в процессуальном отношении, но также различные составляющие данного феномена (рациональный, эмоциональный, интуитивный каналы, установки, проникающую способность эмпатии, а также идентификацию). В качестве основного диагностического инструментария изучения просоциальной направленности личности, нами использовались «Методика изучения просоциальных мотивов» Г. Карло, Н. Эйзенберг, Г. Найт [2].

В результате проведенного исследования удалось установить некоторые отличительные особенности среди учащихся старших классов различных профилей обучения. Достоверно значимые различия отмечены по шкале «Общий уровень эмпатии» у старшеклассников с экологическим профилем обучения ($U=444,00$, $p<0,01$) и учащимися лингвистической гимназии, а также учащимися общеобразовательной средней школы, политехнической гимназии, что вполне соответствует ориентированности образовательной системы школы с экологическим профилем на

развитие эмпатических личностных качеств. Обнаружены различия и по шкале «Установки» между учащимися старших классов с экологическим профилем обучения ($U=259,00$, $p<0,01$) и учащимися общеобразовательной школы. Выявлены достоверно значимые различия по шкале «Идентификация» между школьниками лингвистической гимназии ($U=273,00$, $p<0,01$) и общеобразовательной школы, а также педагогической, что свидетельствует о достаточно сформированной личностной способности к идентификации у учащихся данных профилей. Анализ данных также показывает различие по шкале «Эмоциональный канал эмпатии» между старшеклассниками лингвистической гимназии ($U=462,50$, $p<0,01$) и учащимися политехнической гимназии, а также учащимися общеобразовательной школы. Данное различие может быть обусловлено более развитой сензитивностью учащихся гуманитарного профиля, склонных к эмпатическому постижению окружающей действительности, чем учащиеся технического профиля, ориентированных на рациональный канал восприятия.

Анализируя полученные результаты исследования, нами были обнаружены статистически значимые различия эмпирических данных между юношами и девушками как по общему уровню развития эмпатических способностей ($U=3288,00$, $p<0,01$), так и по отдельным шкалам «Эмоциональный канал эмпатии» ($U=3304,00$, $p<0,01$), «Интуитивный канал» ($U=3791,00$, $p<0,01$), «Установки» ($U=3870,00$, $p<0,01$), с преобладанием вышеназванных характеристик у девушек, что соответствует полученным данным других исследований, о более развитой эмпатии девушек.

Таким образом, можно констатировать различия не только в общем уровне и компонентах эмпатии по гендерному признаку, но также и в отношении профиля обучения: учащиеся гуманитарного профиля, а также экологического имеют несколько более высокий уровень эмпатии, чем старшеклассники общеобразовательных школ и учащиеся технического профиля. Применение корреляционного анализа позволило установить статистически значимую положительную взаимосвязь между шкалой «Интерииоризированные просоциальные ценности» (МИПМ) и шкалами «Общая эмпатия» (МДЭ) ($r_s = 0,171$, $p<0,05$), а также «Эмпатическая забота» (МДЭ) ($r_s = 0,310$, $p<0,01$), которая оценивает проявление сопереживания и сочувствия по отношению к другим людям.

Литература

1. Братусь, Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б. С. Братусь. – М., 1977.

2. Игнацкая, О. Е. Адаптация методики Г. Карло, Н. Эйзенберг, Г. Найт «Методика изучения просоциальных мотивов» / О. Е. Игнацкая // Весн.Мазырскага дзярж. педагагічн. ун-та. – 2008. – № 2 (19).
3. Кордуэлл, М. Психология А – Я: Словарь-справочник / М. Кордуэлл. – М., 2000.
4. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / А. Ребер. – М., 2001. Т.1: А-О.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб., 1998.
6. Bierhoff, H. W. Prosocial behavior / H. W. Bierhoff. – New York, 2002.

Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б.

Российский университет дружбы народов

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ: РЕЗЕРВЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Целостная подготовка специалиста в современном университете ориентирует науку и практику на поиск резервов, обеспечивающих эффективную межкультурную адаптацию студентов. Значительны резервы высшей школы в межкультурной адаптации студентов [1; 2; 3]. Нами выделен ряд основных аспектов использования резервов высшей школы в межкультурную адаптацию студентов коммуникативный, когнитивный, мотивационный, управленческий, эмоциональный.

Коммуникативный аспект. В высшей школе создается пространство, обеспечивающее успешную межкультурную адаптацию студентов. Межкультурная адаптация студентов возможна в системе аудиторной и внеаудиторной деятельности. В аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов целесообразно эффективное использование содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы для расширения и углубления коммуникативных знаний и умений по различным учебным дисциплинам. Комплексное использование учебных занятий по различным дисциплинам успешнее осуществляется в процессе интеграции содержания таковых как на лекционных и семинарских занятиях, так и на занятиях научных обществ, творческих объединений и кружков, в процессе индивидуальных внеаудиторных заданий, а также, при организации и проведении массовых внеаудиторных занятий. В работе по расширению и углублению коммуникативных знаний и умений у студентов на различных учебных дисциплинах целесообразно обращать внимание будущих специалистов на особенности взаимодействия с представителями различных культур. Подчеркивая специфику построения отношений с людьми различных культур и национальностей, у студентов необходимо формировать интересы и потребности в изучении истории, психологии, иностранных языков. Расширение и углубление коммуникативных знаний и умений у студентов в контексте межкультурной адаптации студентов – значимая задача преподавателей высшей школы [3; 4]. Приобретая коммуникативные знания и умения, необходимые для осуществления эффективного межкультурного диалога на учебных занятиях, студент в дальнейшем включается в различные формы внеаудиторной работы, в которых возможно использование таковых

Когнитивный аспект. В высшей школе создаются условия, обеспечивающие интенсивное развитие познавательных стратегий личности, формирования творческой активности у будущего специалиста [2; 5]. В

образовательном пространстве вуза студент углубляет и расширяет знания и умения профессионального и общеобразовательного характера, совершенствует способы самостоятельного приобретения таковых. В системе аудиторных и внеаудиторных занятий студент имеет возможность познакомиться и освоить исторические вехи развития разных культур и народов, языки различных народов, философские воззрения представителей различных культур, традиции и обычаи национальных сообществ, приобрести опыт осуществления межкультурного диалога, необходимый для успешной межкультурной адаптации.

Мотивационный аспект. В высшей школе создаются предпосылки для обнаружения личностью жизненных смыслов и ценностей, а также, реализации интересов и потребностей личного и социального характера. Высшее образование ориентирует педагога на развитие не только познавательных интересов и потребностей у студентов, но на формирование профессиональных и социальных потребностей. У будущего специалиста необходимо сформировать потребность в межкультурном взаимодействии как важнейшую потребность для личностного развития и профессионального роста. Выпускник современного вуза уже не может довольствоваться только профессиональными знаниями и умениями, ему необходимы знания социокультурного характера. Учитывая интенсивную интеграцию современной науки и образования, всех сфер производственной и непроизводственной деятельности будущего специалиста, целесообразно ориентировать на осознание значимости межкультурного взаимодействия в социальной и профессиональной жизни, развивать потребность в совершенствовании деловых и дружеских отношений с представителями разных культур и народов, опыта межкультурного взаимодействия.

Управленческий аспект. В высшей школе имеются значительные ресурсы для управления и самоуправления поликультурной образовательной системой [2]. Руководству и преподавателям в процессе разработки концепции развития университета целесообразно определить стратегические ориентиры социальной и профессиональной адаптации студенческой молодежи, развитие у будущего специалиста опыта межкультурного взаимодействия. При планировании, организации, контроле образовательного процесса, определении средств и способов мотивации его участников, целесообразно учитывать специфику факультета, его традиции, состав преподавателей и студентов. Важно выявить возможности общеуниверситетских и факультетских кафедр, обеспечивающих аудиторную и внеаудиторную деятельность студентов по учебным дисциплинам. Педагогически обоснованные, ориентированные на межкультур-

турную адаптацию студентов, цель и задачи, содержание, методы, средства и формы организации аудиторных и внеаудиторных занятий, обеспечивают эффективное развитие у будущих специалистов опыта межкультурного взаимодействия.

Эмоциональный аспект. В высшей школе создаются условия для формирования психологически комфортной жизнедеятельности студента, для реализации эмоциональных потенциалов личности, проявления высоких чувств. Межкультурная образовательная среда привносит во все формы жизнедеятельности молодого человека значительный эмоциональный заряд. Построение межкультурных отношений требует постоянного самосовершенствования личности. Совершенствуя свои интеллектуальные, эстетические и нравственные начала, студент совершенствует опыт эмоционального реагирования. Эмоциональная жизнь студенческой молодежи богата и разнообразна. Эмоционально привлекательная атмосфера совместной аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов разных национальностей и культур обогащает их социальный и профессиональный арсенал, стимулирует у них интерес к межкультурному диалогу, формирует потребность в межкультурном взаимодействии, обеспечивая успешную межкультурную адаптацию студентов. В современных условиях развития человеческой цивилизации университет является основным социальным институтом, обеспечивающим целостную подготовку специалиста, которая предполагает формирование у студента не только системы профессиональных знаний и умений, но и опыта межкультурного взаимодействия, обеспечивающих эффективную межкультурную адаптацию студентов.

Литература

1. Казаренков, В. И. Миссия педагога высшей школы как ученого, наставника, человека / В. И. Казаренков // Вестн. РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2008. – № 3. – С.87–91.
2. Казаренков, В. И. Целостность университетской подготовки специалиста / В. И. Казаренков // Вестн. РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2009. – № 2.
3. Казаренков, В. И. Развитие у студентов потребности в межкультурном взаимодействии / В. И. Казаренков, Т. Б. Казаренкова // Вестн. РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2010. – № 1.
4. Кудинов, С. И. Самореализация личности как предпосылка проявления межэтнической толерантности на постсоветском пространстве / С. И. Кудинов, А. И. Крупнов, С. С. Кудинов // Вестн. РУДН. Серия «Психология и педагогика». – 2012. – № 1.
5. Чеботарева, Е. Ю. Роль культурного интеллекта в межкультурном взаимодействии студентов / Е. Ю. Чеботарева // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы VI межд. науч.-практ. конф. – М.: РУДН, 2013.

Касперович Г. И.

Академия управления при Президенте Республики Беларусь

СОВРЕМЕННАЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТА УПРАВЛЕНИЯ В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ.

В условиях современной глобализации, сопряженной с разворачиванием «третьей цивилизационной волны» (О. Тоффлер), технологических и социальных трансформаций постиндустриального типа, главным фактором социокультурной динамики и социализации личности становятся информация, знания, творчество и интеллектуальные технологии во всех сферах социальной деятельности. Поэтому в становлении постиндустриальной информационной цивилизации самое важное – трансформация не машин (техники), а людей, перевооружение нашего сознания, переход к новой культуре мышления в жизни общества.

Вступление современного общества в стадию развития информационной постиндустриальной цивилизации актуализирует необходимость философского осмысления интеллектуальной культуры в ее фактической сопряженности с инновационной деятельностью и инновационным менеджментом. Интеллектуальная культура в ее современном философском истолковании предстает как культура мышления и речи, воплощенная в креативном сознании и деятельности. Качество и предметное содержание интеллектуальной культуры можно рассматривать как базовую характеристику современного общества, показатель его устойчивости в эпоху трансформаций и залог успешного функционирования в системе глобальных отношений.

Интеллектуальная культура – многокомпонентный и сложноструктурированный социальный феномен. Ее структурную архитектуру можно схематично изобразить в виде многоступенчатой лестницы движения от знания к инновационному действию, как это предложено Е. М. Бабосовым в его работе «Интеллектуальная культура – альфа и омега инновационной системы» [1].

В условиях современного нелинейного, сложного, динамичного и глобализирующегося мира линейное мышление, до сих пор доминирующее в обществе, становится принципиально недостаточным и даже опасным, может вести к догматизму, отсутствию толерантности и фанатизму в такой крайне нелинейной управленческой деятельности.

Основные установки линейного мышления: развитие линейно, устойчиво, поступательно, безальтернативно, однозначно предсказуемо, а случайности – второстепенны, хаос – только деструктивен; мир связан жесткими причинно-следственными линейными связями.

Сегодня становится очевидным, что все еще господствующая традиционная интеллектуальная культура, опирающаяся на принципы линейного мышления и сложившиеся формы и методы социального управления, особенно в части, касающейся отношений государства и гражданского общества, не выдерживают стремительно нарастающей нагрузки кризисными событиями и находятся в состоянии кризиса, угрожающего далеко не локальными социальными катастрофами. Поэтому процесс социализации современного субъекта управления предполагает овладение принципами нелинейного мышления как важной управленческой компетенции.

Преодоление линейного мышления является главным условием адекватного понимания сложных проблем современной социально-политической реальности и осознания открытости и неоднозначности будущего в трансформирующемся обществе.

Нелинейность является фундаментальной характеристикой развития трансформирующегося общества как открытой системы и предполагает непрерывность выбора альтернатив его развития. Нелинейная система - обязательно многомерна, многовариантна и не поддается классическим (линейным) методам описания, что порождает потребность в выработке нелинейных методов и нелинейного мышления.

Принципы нелинейного мышления сегодня утверждает синергетическая парадигма в науке и культуре: главную роль в мире играет неустойчивость и неравновесность, случайность; поведение нелинейных процессов вариативно и однозначно непредсказуемо; порядок может возникать из хаоса спонтанно. Идеи и принципы синергетики фактически направлены на изменение миропонимания в целом, на изменение стиля мышления современного человека, на восприятие сложностей окружающего мира [2].

Нелинейная наука отрицает однозначный детерминизм и исследует статистические, вероятностные процессы в природе и обществе. Это новый подход к познанию эволюционных кризисов, нестабильности и хаоса, к овладению методами нелинейного управления сложными самоорганизующимися системами, находящимися в состоянии неустойчивости. Синергетика дает знания о том, как правильно взаимодействовать со сложными нелинейными системами и как ими управлять.

Сегодня говорят о том, что необходим креативный менеджмент. Прежде всего, речь идет о таком качестве, требующемся для современных управленцев, как их умение воспринимать, подхватывать и стимулировать социальные инновации, т.е. об их готовности к восприятию и пониманию нового. Современный менеджер должен иметь открытый,

восприимчивый ум и развитый эмоциональный интеллект. Успех человека напрямую зависит от его эмоционального интеллекта (EQ). Впервые эту идею озвучил Д. Големан в одноимённой книге «Emotional Intelligence».

Существует много определений эмоционального интеллекта: самое общее: эмоциональный интеллект – это навык понимания своих чувств и эмоций. Многие называют эмоциональный интеллект другими словами, но суть от этого не меняется: управление состоянием («state management») у Т. Роббинса и принятие («acceptance»), о котором так много пишет С. Павлина (популярный американский автор статей по развитию личности и life management), [3] приводят к той же идее: понимание своих эмоций и своих скрытых мотивов для эффективного взаимодействия с окружающим миром.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) — это способность человека оперировать эмоциональной информацией, то есть той, которую получаем или передаем с помощью эмоций. Понятие эмоционального интеллекта сравнительно новое и необщепринятое, однозначного понимания того, чем является ЭИ, ещё не сложилось. Эмоции несут в себе информацию. Возникновение и изменение эмоций имеют логические закономерности. Эмоции появляются и исчезают, развиваются в пространстве (от одного к другому), нарастают и исчезают, имеют свои причины и последствия. Главное – эмоции влияют на наше мышление и участвуют в процессе принятия решения.

Литература

1. Бабосов, Е. М. Интеллектуальная культура – альфа и омега инновационной системы / Е. М. Бабосов // Материалы Международной научной конференции «Философия в Беларуси и перспективы мировой интеллектуальной культуры. К 80-летию Института философии Национальной академии наук Беларуси». – Минск, 2011.
2. Касперович, Г. И. Синергетические концепции управления / Г.И. Касперович – Минск, 2005.
3. Павлина, С. Лифт саморазвития. Как не застрять между этажами / С. Павлина – Весь, 2014.

Качан Е. П., Кулак А. И.

Белорусский государственный университет

ЗНАЧЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВКБ В КЛИНИКЕ СОМАТИЧЕСКИХ ЗАБОЛЕВАНИЙ

Психологическое исследование соматически больного человека невозможно без учёта субъективной стороны заболевания. Ещё Р.А. Лурия подчёркивал важность изучения «внутренней картины болезни» (ВКБ) для врача и необходимость её сопоставления с внешней картиной болезни: «...эти вопросы – *изучение субъективной картины болезни и ятрогенные заболевания* – представляют собой две стороны одного дела – правильного подхода врача к изучению значимости личности больного человека» [1, с. 7].

Впервые идею о проблеме ВКБ высказал в первой трети текущего столетия немецкий невропатолог А. Гольдшейдер, который для обозначения совокупности ощущений, представлений и переживаний больного, связанных с его физическим состоянием использовал термин «аутопластическая картина болезни» [2]. Термин же «внутренняя картина болезни», ввёл именно Р. А. Лурия. Под ним он обозначил всё то, что испытывает и переживает больной, всю массу его ощущений, не только местных болезненных, но его общее самочувствие, самонаблюдение, его представления о своей болезни, о его причинах, весь тот огромный внутренний мир больного, который состоит из весьма сложных сочетаний восприятия и ощущения, эмоций, аффектов, конфликтов, психических переживаний и травм [1]. А. Гольдшейдер и Р. А. Лурия, представляли ВКБ как психологическую надстройку над объективными проявлениями болезни. Они выделяли две части ВКБ: сенситивную, как сумму всех ощущений, связанных с патологией, и интеллектуальную, созданную мышлением больного. ВКБ рассматривалась ими как переживания и представления больного о своей болезни, причинах и возможном исходе. Такой психологический комплекс, по мнению Р. А. Лурия и А. Гольдшейдера, выступает, главным образом, в роли генератора разнообразных невротических реакций, тем самым подчёркивалась и отрицательная роль ВКБ. В действительности ВКБ может регулировать поведение больного, направляя его на преодоление болезни. Идеи А. Гольдшейдера и Р. А. Лурии о ВКБ для своего времени являлись прогрессивными, поскольку без понимания содержания и механизмов ВКБ никакая психотерапия невозможна, а лечебный процесс зачастую оказывается малоэффективным.

Таким образом, клинико-психологическое изучение особенностей ВКБ, реакций личности на болезнь, помимо теоретического интереса,

имеет несомненно практическое значение для правильной целостной оценки состояния соматически больного, комплексного лечения (включая психотерапевтическое воздействие), для профилактики негативного психосоматического эффекта и деформации личности. В этом плане значение «внутренней картины болезни» (ВКБ) как личностного фактора, воздействующего на весь процесс развития и лечения заболеваний, приобретает особую важность. Наличие неадекватно сформированной ВКБ утяжеляет клиническую картину заболевания и может опосредованно отрицательно влиять на течение и исход заболевания, становится тормозом для реализации сложных жизненных программ личности, а иногда – способствовать изменению самой личности, развитию внутренних конфликтов различного плана и даже тяжёлой невротизации. Для того, чтобы понять психологию больного, сделать его союзником в лечении, правильно трактовать жалобы и полнее собрать анамнез, врачу необходимо знать, что именно эмоционально значимо для пациента в болезни, понимает ли он необходимость лечения, как представляет свои действия, направленные на выздоровление, иными словами, его внутреннюю картину болезни. Знание и понимание ВКБ необходимы врачу для определения тактики в работе с больными и выборе определённых форм лечения и методов коррекции.

Несмотря на то, что феномен ВКБ известен давно, необходимость его изучения сохраняется до настоящего времени. Это объясняется сложностью, важностью и многогранностью проблемы ВКБ, имеющей прямое отношение к диагностике, патогенезу, лечению и реабилитации больных. По литературным данным до сих пор остаются недостаточно изученной общая внутренняя организация ВКБ и сохраняются трудности её объективизации. Актуальны и поиски новых эффективных методов воздействия на психопатологические элементы ВКБ с целью коррекции, восстановления и формирования адекватной ВКБ в процессе лечения и реабилитации больных. В связи с этим весьма плодотворными могут оказаться комплексные методические подходы в изучении структуры ВКБ и разработке новых методов её коррекции с учётом психологических механизмов.

Литература

1. Лурия, Р.А. Внутренняя картина болезни и ятрогенные заболевания / Р. А. Лурия. – М., 1977.
2. Николаева, В. В. Влияние хронической болезни на психику / В. В. Николаева. – М., 1987.

Квасова А. С.

Средняя школа № 12 г. Минска

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В современных исследованиях уделяется внимание изучению социальных представлений о личностных особенностях психолога-специалиста, однако исследований, направленных на выявление социальных представлений о психологической помощи проводится мало, а на территории СНГ подобных исследований практически не проводилось.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения социальных представлений в изменяющемся мире с целью поиска путей для корректировки ложных убеждений, а также повышения психологической грамотности населения и, в частности, молодого поколения. Таким образом, цель исследования – выявить представления студентов белорусских вузов о психологической помощи. Выборка исследования: 60 учащихся в белорусских вузах студентов, не имеющих психологического образования, обучающихся на гуманитарных специальностях (лингвистика, юриспруденция, маркетинг, библиография). В исследовании приняли участие 36 девушек и 24 юноши в возрасте от 19 до 22 лет. Методами исследования выступили: 1) полуструктурированное интервью, содержащее 27 вопросов, 2) качественный контент-анализ Ф. Мейринга [1; 3], позволяющий выделить 9 основных тем (опыт обращения за психологической помощью; определение психического здоровья, психического расстройства, психологической проблемы; причины обращения за психологической помощью; виды и направления психологической помощи, их функции; критерии эффективной и неэффективной психологической помощи; психотерапия и психологическое консультирование как виды психологической помощи; функции и эффективность форм психотерапии; информированность о бесплатной и платной психологической помощи; источники информации о психологической помощи); 3) прототипический анализ П. Вержеса, представляющий собой подсчет частоты и ранга ассоциаций и выстраивания структуры социальных представлений (зона ядра включает высокочастотные и низкоранговые ассоциации, зона потенциальных изменений – высокочастотные и высокоранговые, зона периферии – низкочастотные и высокоранговые) [2]. Для необходимых подсчетов была использована программа MS Excel 2010.

Методологической основой исследования стала теория социальных представлений. В результате анализа ассоциаций удалось выявить структуру социальных представлений студентов о психологе и психологиче-

ской помощи. Всего респонденты назвали 345 ассоциаций с понятием «психолог» и 288 с понятием «психологическая помощь». Ядро представлений о психологе составляют в основном личностные характеристики специалиста-психолога и внешнеповеденческие характеристики, связанные с процессом коммуникации («понимающий», «спокойный», «уравновешенный», доброжелательный» и др.). В зону периферии представлений попадают элементы, отражающие профессиональную деятельность психолога и связанные с обеспечением медицинской помощи психически нездоровым людям («нервное расстройство», «душевно больные люди», «лечение» и др.). Таким образом, представления о психологе оперируют к житейскому и медицинскому мифам о функциях психолога. Ядро структуры социальных представлений о психологической помощи образовано элементами, отражающими процесс лечения психического расстройства путем разговоров, внимательного и доверительного отношения к клиенту (пациенту). Представления о психологической помощи связаны в первую очередь со сферой нарушений психики и собственно лечения этих нарушений. В качестве образца психологической помощи в целом выступает либо медицинская модель психотерапии, либо психиатрия. Остальные же виды психологической помощи представлены в меньшей степени. Периферическую зону представления образуют такие элементы как «врач», «поликлиника», «личное», «тет-а-тет», «клуб анонимных алкоголиков» и др., что может говорить о том, что психологическая помощь преимущественно отображается в представлениях как медицинская.

Качественный анализ ответов респондентов выявил, что представления студентов о видах и функциях психологической помощи являются не полными и противоречивыми. Среди видов психологической помощи были названы консультирование (кратковременная психологическая помощь, которая заключается в предоставлении информации о способах решения проблемы в виде советов, рекомендаций, вариантов), психотерапия (комплекс лечебных мероприятий, направленных на восстановление психического здоровья, либо устранение или облегчение статуса психического расстройства), игра, моделирование, психокоррекция, тренинг и психиатрия. Оказываются смешанными виды, методы и техники психологической помощи, сама психологическая помощь представляется частью медицинской помощи. Теоретические направления психологической помощи практически не были названы студентами. Были выделены следующие критерии эффективности психологической помощи: критерий длительности, статус проблемы, состояние клиента, особенности

специалиста, уровень социальной адаптации клиента, приобретенный опыт и уровень стрессоустойчивости.

Функции и эффективность форм психотерапии, согласно представлениям студентов, зависят от уровня проработки проблемы, тяжести расстройства, специфики проблемы, личностных особенностей клиента, особенностей социальной коммуникации клиента. В целом, по мнению студентов, более эффективной является индивидуальная психотерапия, т.к. она направлена на решение более глубоких и сложных проблем и лечение расстройств. Информированность студентов о бесплатной психологической помощи можно оценить как невысокую. Бесплатная помощь оценивается негативно (менее качественная). О наличии и функциях психологической службы в университете большинство студентов не имеют представления. Таким образом, встает вопрос об оптимизации работы данного подразделения университетов. Главными сдерживающими факторами для обращения за специализированной психологической помощью являются финансовая составляющая и отсутствие нарушений в сфере психического здоровья. В качестве основных источников информации о психологической помощи выступают СМИ, Интернет, художественная литература и гораздо реже специальная научная литература и статьи, информация, полученная на учебных курсах.

Таким образом, можно отметить противоречивый характер ожиданий студентов касательно сферы оказания психологической помощи и представлений о причинах обращения к специалистам, недостаточность знаний о собственно видах психологической помощи и их назначении, а также отождествление психологической помощи с медицинской.

Литература

1. Mayring, P. Qualitative Content Analysis / P. Mayring // Forum: Qualitative Social Research. – 2000. – Vol. 1, № 2.
2. Vergès, P. L'Évocation de l'argente: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation / P. Vergès // Bulletin de psychologie. – 1992. – Т. XLV, № 405.
3. Zhang, Y. Qualitative Analysis of Content / Y. Zhang, B.M. Wildemuth // Methodological issues and practices in qualitative research. – 2008. – Vol. 63, № 4.

Кисляковская В. В.

Белорусский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ТЕЛЕСНОСТИ И САМОИДЕНТИФИКАЦИИ У СЛАБОВИДЯЩИХ ПОДРОСТКОВ

Многочисленные исследования (И. А. Соколянский, А. И. Мещеряков, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Хейг-Фергюсон, О. Сакс, Т. Гершик, А. Миллер и др.) свидетельствуют о влиянии телесных практик на формирование психики, сознания и самосознания. Поэтому, обсуждая проблему социально-психологической реабилитации детей с особенностями психофизического развития, особое внимание следует уделять практикам переживания себя в мире, таким как телесность и самоидентификация. Наибольшую актуальность проблема переживания себя в мире приобретает в подростковом возрасте, когда человек решительно изменяет как свою социальную позицию, так и практики ее осмысления. При этом особые сложности в ходе социализации испытывают подростки, переживающие сенсорную депривацию, в частности, подростки с нарушениями зрения (далее – НЗ). Изучение телесности и самоидентификации у подростков в норме и с НЗ позволяет выявить особенности этих процессов у подростков обозначенных категорий и определить направления коррекционной работы в случае ее необходимости. В настоящее время в научной литературе отсутствуют сведения о том, существуют ли различия в практиках переживания себя в мире, таких как телесность и самоидентификация, у подростков в норме и у их сверстников с НЗ.

Мы рассматриваем эти практики в русле культурно-исторического подхода, поскольку наш подход к идентичности и телесности согласуется с идеями Л. С. Выготского о становлении и развитии самосознания, рассматриваемого этим ученым в контексте проблемы развития личности в ходе ее социализации. Кроме того, этот выбор объясняется и тем, что в саму концепцию Л. С. Выготского имплицитно заложено сопряжение различных подходов к пониманию самосознания. В рамках культурно-исторического подхода И. К. Безменова показала, что единство аффекта и интеллекта может служить содержательной единицей изучения личности лишь для изучения личности ребенка до подросткового возраста, а в подростковом и раннем юношеском возрасте в качестве содержательной единицы изучения онтогенеза личности может рассматриваться самосознание. Анализ многочисленной психологической литературы (от А. Буземана до Г. Г. Кравцова) дал нам возможность предположить, что тем механизмом, за счет которого происходит трансформация переживания в самосознание, является рефлексия. Понимая самосознание как рефлексию человека над своими переживаниями в процессе его взаимо-

действия с миром, мы можем рассматривать телесность и самоидентификацию как аспекты формирования (и развития) самосознания субъекта, представленные в самосознании человека в их единстве и взаимопроникновении. В данной работе используется нормативная модель процесса самоидентификации, предложенная Д. Г. Дьяковым. В рамках такой модели *самоидентификация* рассматривается «в качестве высшей психической функции внутреннего личностного знаково и символически опосредствованного отношения человека к разнесенным во времени актам его взаимодействия с миром как к явлениям одного порядка, конституированным единой субъектностью, составляющим единое индивидуально-историческое целое» [1, с. 160]. *Телесность* определяется нами в рабочем порядке как высшая психическая функция переживания субъектом биопсихосоциальных коррелят своего тела как воплощения Я с учетом исторически сложившейся предрасположенности к определенной совокупности социокультурных телесных практик.

Объект исследования – самосознание в подростковом возрасте. Предмет исследования – различия во взаимосвязи телесности и самоидентификации как аспектов формирования самосознания у подростков с НЗ по отношению к их нормально видящим сверстникам. Цель исследования – выявление особенностей самоидентификации, телесности и их взаимосвязи у подростков с НЗ по отношению к их нормально видящим сверстникам. В нашем исследовании (пилотажном) приняли участие 92 школьника в возрасте от 11 до 16 лет, при этом выбор указанных ниже учебных заведений был сделан так, чтобы исключить или хотя бы минимизировать влияние третьих переменных, как например, качество обучения, влияние социокультурного контекста и т. п., и не получить ложных взаимозависимостей. Поэтому, чтобы исключить влияние третьих переменных, мы постарались их зафиксировать: в данном исследовании это выразилось в том, что подростки с нормальным зрением и подростки с НЗ проживают в г. Минске (т. е. в одном и том же большом городе), живут в семьях, посещают школу, обучаются по обычной общеобразовательной программе. Экспериментальное исследование проводилось только при наличии личного согласия подростка, с обязательным письменным согласием его родителей и с разрешения администрации школ. В основу разбиения на возрастные подгруппы как контрольной, так и экспериментальной групп положена периодизация психического развития ребенка по Д.Б. Эльконину, но при этом выбор возрастных диапазонов экспериментальной группы обусловлен еще и тем, что «наиболее общей чертой всех форм дизонтогенеза ...является замедление темпа возрастного развития, изменение сроков перехода от одной фазе к дру-

гой» [2, с. 39]. В контрольную группу вошли 62 подростка 11-15 лет (31 мальчик и 31 девочка) с нормальным зрением, обучающиеся в общеобразовательной школе № 175. В экспериментальную группу вошли 30 слабовидящих подростков 11–16 лет (16 мальчиков и 14 девочек), обучающихся в специализированной общеобразовательной школе № 188 для детей с НЗ (все, кто обучается в соответствующей школе). В ходе исследования, опираясь на разработанную Д. Г. Дьяковым функциональную структуру самоидентификации и разработанные на ее основе методики, были получены следующие результаты:

1. В развитии функциональной структуры самоидентификации у подростков с НЗ выявлены существенные особенности по сравнению с развитием этого процесса у подростков в норме. Так, определено, что как подростки 11-12, так и 13-15 лет в норме обнаруживают более высокий уровень функции становления знака как орудия самоидентификации, а также функции осознанного соотнесения целостного самопредставления, отраженного в идентификационной категории с разрозненным содержанием феноменологии самосознания, по сравнению с их сверстниками с НЗ. При этом функция переживания интегральной идентичности оказывается более сформированной у подростков с НЗ по сравнению с их нормально видящими сверстниками в обеих возрастных группах, что позволяет рассматривать данную функцию самоидентификации в качестве *компенсаторного ресурса* в ходе психологической коррекции данного процесса.

2. В развитии телесности у подростков с НЗ выявлены существенные как количественные, так и качественные особенности по сравнению с их сверстниками в норме. Так, определено, что у подростков 11-12 лет в норме сформированность телесности выше, чем у их сверстников с НЗ, а у подростков 13-15 лет в норме сформированность телесности ниже, чем у их сверстников с НЗ.

3. Взаимосвязь телесности и самоидентификации у подростков в норме и с НЗ различается: так, у последних была выявлена прямая, средняя по силе взаимосвязь ($r_s=0,66$, $p=0,01$) между телесностью и интегрированием разрозненной феноменологии жизненного пути, в то время как у их сверстников в норме такая взаимосвязь не выявлена.

Следует отметить, что данное исследование проведено в рамках специальной психологии, что автоматически означает принадлежность подростка к норме, если острота зрения у него с использованием обычных средств коррекции выше 0.2 на лучше видящем глазу. Даже при таких ограничениях результаты контент-анализа показали значимые различия (в разы!) в соотношении телесных и идентификационных категорий ме-

жду нормативными и слабовидящими подростками, что свидетельствует о том, что взаимосвязь телесности и самоидентификации существует и у подростков со сниженной остротой зрения, но при этом не являющихся объектом изучения специальной психологии, что дает основание предположить, что рассматриваемая нами проблема должна быть рассмотрена в рамках *общей*, а не специальной дисциплины.

Литература

1. Дьяков, Д. Г. Развитие самоидентификации как высшей психической функции у подростков в норме и с дефицитарным развитием / Д. Г. Дьяков // Психология и педагогика сегодня: монография. Книга 2. – Ставрополь, 2013.
2. Специальная психология / Под ред. Л.М. Шипициной. – СПб., 2010.

Клышевич Н. Ю.

Белорусский государственный университет

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ И ЛОКУСА КОНТРОЛЯ В РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Качество жизни рассматривается как многостороннее и комплексное понятие.

Качество жизни – это субъективная оценка благополучия, основанная на воспринимаемом различии между действительным и желаемым состоянием жизни, восприятие индивидами их положения в жизни в контексте культуры и системы ценностей, в которых они живут, в соответствии с их целями, ожиданиями, стандартами и заботами [1].

Психологический подход к проблематике качества жизни нашел отражение в концепции «ощущаемого качества жизни». При данном подходе качество жизни определяется как удовлетворенность человека своей жизнью и выражается в уровне и степени реализации его потребностей (А. Кэмбелл, Ф. Конверс, В. Роджерс, Э. Фромм и др.).

Обобщенный критерий качества жизни – «психологическое благополучие» – был предложен К. Рифф. Для описания структуры психологического благополучия она обращается к теориям личности А. Маслоу, К. Роджерса, Г. Олпорта, К.-Г. Юнга, а также представлениям о развитии человека в концепциях Э. Эриксона, Ш. Бюлер и Б. Ньюгартена [2].

Одним из важнейших аспектов психологического анализа качества жизни является изучение личностных факторов, определяющих оценку качества жизни, субъективное благополучие или неблагополучие личности. В зарубежной психологии в качестве таких характеристик рассматриваются экстраверсия, высокая самооценка, самоуважение, самопринятие, оптимизм, умение планировать время (М. Argyle, Е. Diener, А. Campbell, Т. Lischetzke, R. Lucas, R. Veenvhoven и др.). В отечественной психологии к ним относят самореализацию, активность, смелость, ответственность, способность к самовыражению, ю совладающее поведение, уверенность (К. А. Абульханова-Славская, Г. М. Головина, И. А. Джидарьян, Г. М. Зараковский, Т. Н. Савченко). К данным личностным особенностям относится и локус контроля [3].

Согласно Дж. Роттеру, локус контроля характеризует локализацию причин, исходя из которых человек объясняет свое поведение и наблюдаемое им поведение других людей. Склонность возлагать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам связана с внешним (экстернальным) локусом контроля. Приписывание ответственности за результаты деятельности собственным способностям и усилиям указывает на внутренний локус контроля (интернальность).

В настоящее время исследователи склонны рассматривать локус контроля как многофакторную структуру (Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд, С. Р. Пантлеев и др.). Локус контроля расценивается ими как интегральная характеристика самосознания, представляющая результат осмысления человеком окружающего мира и своего места в нем. На этот процесс оказывает влияние как характер получаемого личностью опыта в социальных взаимодействиях, так и ее возможности в его организации и интеграции.

Предметом нашего исследования явилась взаимосвязь оценки качества жизни и локуса контроля в ранней взрослости. В качестве респондентов выступили 80 человек (из них 40 мужчин и 40 женщин) в возрасте 25-30 лет. Средний возраст мужчин 27 лет, женщин – 25 лет.

Методический инструментарий включал методику оценки индивидуального качества жизни (И. В. Мащенко) и методику диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голицыной, А. М. Эткинда).

Статистический анализ осуществлялся с помощью программы Statistica 6.0. Взаимосвязь между переменными выявлялась при помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Обратимся к рассмотрению полученных результатов. Согласно полученным данным, существует прямая умеренная связь между удовлетворенностью прошлым и локусом контроля в области достижений ($p < 0,001$). Это означает, что чем выше удовлетворенность прошлым, тем больше выражен интернальный локус контроля в области достижений.

Нами также было обнаружено наличие прямой слабой связи между удовлетворенностью прошлым и здоровьем ($p < 0,05$). Следовательно, взрослые, удовлетворенные прошлым, в большей степени способны принимать на себя ответственность за свое здоровье.

Социальная удовлетворенность имеет прямую тесную связь с локусом контроля в области межличностных отношений ($p < 0,001$). Иными словами, удовлетворенность социальными отношениями выше у взрослых, ощущающих себя способными контролировать свои контакты с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию.

Кроме того, социальная удовлетворенность имеет прямую слабую связь с интернальностью в области здоровья ($p < 0,05$). Полученные результаты дают основание утверждать, что более высокая социальная удовлетворенность наблюдается у взрослых, чувствующих себя ответственными за собственное здоровье.

Нами также были выявлены половые различия в взаимосвязи двух данных переменных. Отметим, что больше статистически значимых взаимосвязей зафиксировано в мужской выборке.

В частности, существует прямая тесная связь между удовлетворенностью будущим и локусом контроля в области производственных и семейных отношений у мужчин ($p < 0,05$). Чем выше удовлетворенность будущим, тем более высок уровень субъективного контроля в профессиональной деятельности и семейной сфере. Социальная удовлетворенность выше у мужчин с интернальным локусом контроля в области семейных, межличностных отношений и в области здоровья ($p < 0,05$).

У женщин высокая оценка прошлого положительно связана с интернальностью в области достижений. Удовлетворенность настоящим отмечается у женщин с интернальным локусом субъективного контроля в области семейных отношений ($p < 0,001$).

Таким образом, в ходе исследования установлена взаимосвязь между оценкой качества жизни и локусом контроля личности в ранней взрослости, а также выявлены половые различия в характере данных взаимосвязей.

Литература

1. Клиническая психология: Словарь / Под ред. Н.Д. Твороговой. – М., 2007.
3. Рифф, К. Качество жизни населения России / К. Рифф, Г. М. Зараковский. – М., 2009.
4. Ротова, Е. Е. Современные психологические подходы к анализу качества жизни (обзор литературы) / Е. Е. Ротова, К. В. Машилов, Е. Б. Жигарева, Б. М. Коган // Системная психология и социология. – 2012. – № 5.

Комарова Т. К.

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАЩИТЫ СОТРУДНИКОВ
ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ
ПЕРЕЖИВАНИЯ ВИНЫ**

Деятельность работников правоохранительных органов нередко протекает в напряженных и конфликтных ситуациях, в опасных для жизни обстоятельствах, когда от них требуется мгновенная мобилизация и готовность к активным действиям. Вместе с тем, даже и в стандартных ситуациях деятельности, таких как проверка документов, профилактическая беседа, очная ставка, допрос, имеет место психическое напряжение и в этой связи возможность «психологического взрыва» и неадекватного поведения. В итоге не только в экстремальных ситуациях, но и в условиях выполнения обычных оперативно-служебных задач, сотрудники правоохранительных органов могут проявлять агрессивность, враждебность, сверхнормативно реализовывать властные полномочия, причиняя моральный и физический вред гражданам. Очевидно, что специфика деятельности предъявляет к сотрудникам правоохранительных органов высокие требования не только в плане профессиональной подготовки, но и в плане их личностных качеств, эмоционально-волевой устойчивости, характера поведения, особенностей реагирования в экстремальной ситуации, в целом – к их психологическому здоровью.

Определенные личностные образования (адекватную самооценку, высокую стрессоустойчивость, низкий уровень тревожности, высокий уровень социального интеллекта и др.) можно рассматривать как факторы, обеспечивающие оптимальное психологическое здоровье. Вместе с тем, имеют место и такие личностные особенности, которые скорее могут оказывать на него негативное воздействие (фрустрированность, низкая стрессоустойчивость, высокая тревожность, неадекватная самооценка и др.). К числу факторов, негативно влияющих на психологическое здоровье личности, с определенностью следует отнести переживание вины – «тревогу совести» (З.Фрейд). Чувство вины лишает человека уверенности в себе, снижает самооценку, приносит ощущение тяжести и боли, вызывает дискомфорт, напряженность, страхи, растерянность разочарование, уныние, пессимизм, тоску. Вина опустошает и отнимает энергию, обессиливает, уменьшает активность человека. Чувство вины – непродуктивная и даже разрушительная эмоциональная реакция человека на самообвинение и самоосуждение. Общее самоощущение при чувстве вины всегда сопровождается хорошо заметными внешними признаками агрессии, направленной на самого себя [1]. Таким образом, выраженное

переживание вины можно рассматривать как своего рода психотравму, следствием которой является невротизация личности.

Такая постановка вопроса в контексте описанных выше особенностей профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов с необходимостью предполагает изучение поведенческих и когнитивных стратегий, которые могут быть направлены на изменение, переоценку или избегание психотравмы, смягчение её негативных воздействий. Иными словами, речь идет о системе средств вывода человека из психотравмирующих ситуаций. В качестве основания в изучении таких средств выступает теория переживания, где оно рассматривается как внутренняя работа личности, с помощью которой ей удастся справиться с критической ситуаций[2]. Главным здесь становится изучение психической деятельности как активного процесса, обеспечивающего реальное преобразование определенных психотравмирующих ситуаций в приемлемые для личности. При этом в качестве одного из базовых принципов формирования системы стратегий восстановления психического равновесия рассматривается принцип удовольствия, который для восстановления эмоционального благополучия в неблагоприятной ситуации предписывает личности необходимость осуществления психологической защиты. Любая психологическая защита как система стабилизации личности, сопряженная как с внутренними, так и внешними конфликтами, вызывающими состояние тревоги и дискомфорта, направлена на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, в том числе от переживания вины.

С представленных выше позиций в предпринятом эмпирическом исследовании цель состояла в выявлении эффективности психологических защит, используемых сотрудниками правоохранительных органов.

Для проведения эмпирического исследования была сформирована выборка испытуемых, которую составили 100 сотрудников рядового состава Департамента охраны МВД РБ. Для изучения репертуара используемых ими психологических защит использовалась методика LSI (Индекс жизненного стиля) Плутчика-Келермана, адаптированная Л.Р. Гребенниковым. Определение переживания вины осуществлялось с помощью шкалы «чувство вины» личностного опросника А. Басса и А. Дарки. Уровень переживания вины рассматривался в качестве эмпирического показателя эффективности психологических защит.

На первом этапе исследования проводилась диагностика переживания вины сотрудниками. Полученные показатели были подвергнуты процедуре ранжирования с последующей квантилизацией ранжированного ряда. Результаты позволили дифференцировать выборку и выделить груп-

пы сотрудников с высоким, средним и низким уровнем переживания вины.

Изучение репертуара психологических защит, используемых сотрудниками правоохранительных органов с разными уровнями переживания вины, позволило определить репертуар приоритетных психологических защит в этих группах, образующих своего рода защитные комплексы. Для выявления наличия и характера связей между переживанием вины и психологическими защитами применялся коэффициент корреляции Спирмена.

Установлено, что у сотрудников правоохранительных органов с высоким уровнем переживания вины приоритетными являются психологические защиты по типу проекции и интеллектуализации. Они относятся к группе сложных защит, для которых характерна рациональная переработка психотравмирующей информации с целью снижения её разрушительного действия на Я-концепцию. По результатам корреляционного анализа в данной группе не выявлено наличия статистически значимых связей между переживанием вины и психологическими защитами. Очевидно, что эта группа сотрудников находится в зоне риска: поскольку применяемые ими психологические защиты неэффективны, они могут быть более подвержены внутриличностному конфликту, эмоциональному выгоранию со всеми его последствиями, а также личностной и профессиональной деформации. У сотрудников с низким уровнем переживания вины сформировавшийся защитный комплекс включает как сложные (проекция и реактивное образование), так и простые защиты, при которых психотравмирующая информация не впускается в сознание и блокируется «на входе». В этой группе статистически значимая связь имеет место только между переживанием вины и сложной психологической защитой по типу реактивного образования.

Характерно, что наибольшее число статистически значимых связей выявлено в группе сотрудников со средним уровнем переживания вины. Этот уровень можно считать неким оптимальным пределом, при котором вина играет определенную положительную роль в развитии личности, обеспечивая адекватное понимание человеком себя и окружающей действительности [1]. Применение сотрудниками данной группы широкого репертуара простых и сложных защит, в числе которых отрицание, подавление, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование, очевидно, позволяет им эффективно понизить уровень переживания вины до оптимального, оберегая от проявлений внутриличностного конфликта и снижая риск эмоционального выгорания со всеми его проявлениями.

Результаты исследования указывают на то, что для сотрудников правоохранительных органов с высоким уровнем переживания вины необходима система мер, направленных на профилактику и коррекцию возможных негативных последствий такого переживания. Не менее значима и профилактическая работа с сотрудниками с низким уровнем переживания вины, поскольку для них устойчивая тенденция игнорирования переживания «тревоги совести» может быть чревата нравственной деградацией личности.

Литература

1. Белик, И. А. Чувство вины в связи с особенностями развития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ И. А. Белик – СПб., 2006.
2. Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк – М., 1984. –

Королева С. А.

Московский городской психолого-педагогический университет

МЕТОДИКА «АВТОРСКАЯ КИНОАНИМАЦИЯ» В ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ГРУППАМИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ

«Авторская киноанимация» (далее АКА) (от лат. *kino* – движение, *anima* – душа) предлагает клиенту стать автором собственного автобиографического фильма, в котором «движения души» автора становятся основным содержанием картины, а киноязык – основным средством выражения. Методика АКА интегрирует несколько подходов гуманистического направления в практической психологии и арт-терапии. В ней могут быть представлены элементы психодрамы и «плейбэка», фототерапии, танцевально-двигательной терапии, музыкотерапии, нарративной психотерапии, интермодальной терапии выразительными искусствами. Преимущества АКА перед другими вариантами арт-терапии определяют ее обращение к высокотехнологичным и наиболее привлекательным для современной молодежи формам самопрезентации, полимодальностью художественных средств, которые для этого используются, многомерностью диалогических отношений, в которые целенаправленно включается клиент в процессе создания фильма [3].

Методика была апробирована в трех психотерапевтических группах. Работа каждой группы включала три основных этапа.

Первый (подготовительный) этап – настройка на себя, овладение основными навыками режиссерской работы. Подготовительный этап способствует снятию внутренних барьеров, которые мешают творческому самовыражению и спонтанности. На этом этапе используется множество арт-терапевтических, интермодальных техник, благодаря которым участники овладевают элементарными навыками кинорежиссуры: учатся составлять сценарий, работать с актерами, снимать и монтировать видео, передавать определенное послание в сцене

Второй этап – создание собственного автобиографического фильма. Жанровые характеристики такого фильма могут быть очень разнообразны. Важно, чтобы его содержание передавало значимый для автора смысл.

В работе с фильмом каждый участник группы совместно с психотерапевтом последовательно решает несколько задач, наполненных психотерапевтическим смыслом.

Формулировка замысла и поиск образов в первую очередь обращается к «бессознательной» части личности, помогает проявиться внутреннему содержанию через образы и ассоциации.

Создание литературного и режиссерского сценария заставляют клиента дистанцироваться от «переживания» и начать анализировать и структурировать опыт, превращая его в текст. На этом этапе происходит и осмысление, и переработка смысла своего переживания. Съемка и монтаж способствуют еще большему отстранению от личностного содержания, не всегда приятного, и превращению своего переживания в эстетический образ.

Третий (заключительный) этап работы группы - просмотр и обсуждение готового продукта. На этом этапе автор превращается в зрителя и смотрит на своё творчество как сторонний наблюдатель. В этот же момент его работа демонстрируется впервые всем участникам группы. После просмотра происходит обсуждение, представление автором своего проекта, получение «обратной связи» и, как следствие, принятие своего авторства, интеграция нового, переработанного и переосмысленного опыта. Благодаря зрителям, увидевшим впервые работу, автор начинает по-другому смотреть на свой фильм, замечает некоторые скрытые смыслы, которые неявно были вложены им в картину. Таким образом, на последнем этапе режиссер и автор фильма получает некоторый новый смысл, который транслируется ему его же картиной.

Анализ опыта психотерапевтической работы с использованием методики АКА показывает, что трудоемкий процесс работы над фильмом вовлекает участников группы в «целительный» диалог. Можно выделить три измерения такого диалога, интеграция которых способствует развитию многогранного диалогического сознания, помогает формированию у клиента (автора фильма) разных позиций и взглядов на свою жизнь, оказывает содействие продуктивному переживанию трудных жизненных ситуаций и, следовательно, обладает достаточным психотерапевтическим потенциалом:

1. Диалог с самим собой (что я хочу показать зрителю? Как я хочу, чтоб меня поняли?). Первый диалог, который ведётся на протяжении всей работы, способствует самопознанию через глубокое погружение во внутреннее содержание проблемы. Такой диалог помогает сформировать позицию Внутреннего Зрителя, умение дистанцироваться от переживания для того, чтобы создать произведение для другого и быть понятым.

2. Диалог с «ассистентом режиссера» (помощником воплощению внутреннего содержания). (Какое эмоционально насыщенное событие или переживание хочется отразить? Какова последовательность кадров и их сочетание в моем автобиографическом фильме?) Второй диалог способствует самораскрытию через представление своего внутреннего содержания Другому, поиск «означающего», подбор формулировок. В этом

диалоге формируется позиция Режиссера (авторская позиция по отношению к собственной жизни), который знает, чего хочет, может менять и создавать «реальность» и оценивать результат своих действий.

3. Диалог со зрителями. (Правильно ли меня поняли? Какие чувства вызывает мое произведение?) Третий диалог связан с презентацией фильма и получением обратной связи от зрителей. Этот диалог способствует обогащению смысловой структуры сознания автора, благодаря «встрече» со смысловым миром других людей. В результате такого диалога удастся эстетически пережить и «присвоить» то эмоционально значимое содержание, которое «упаковано» в законченный творческий продукт.

Анализ полученных результатов в системе понятий психологии переживания Ф.Е. Василюка [1; 2] позволяет сделать следующие выводы. Работа переживания, благодаря которой достигается психотерапевтические эффекты, является культурно-опосредствованной. От полноценности и развитости культурных средств переживания и от организации общения со значимыми другими зависит продуктивность переживания. Работа переживания разворачивается на четырех уровнях системы сознания (это уровни рефлексии, сознавания, непосредственного переживания и бессознательного), от гармоничного соучастия которых во многом зависит успех переживания.

Такое культурное средство, как создание авторского фильма в соавторстве с психотерапевтом, дает возможность полного вовлечения всех уровней работы переживания: создавая сценарий фильма, клиент должен становиться в авторскую позицию, активирующую уровень сознавания, при обсуждении фильма включаются процессы рефлексии, сама фактура съемок может запустить процессы переживания по бессознательным каналам и т.д. «Авторская киноанимация» может служить средством для профилактики кризисов подросткового и юношеского возрастов, и инструментом для преодоления трудностей в самоопределении, общении, социализации.

Литература

1. Василюк, Ф. Е. Структура и специфика теории понимающей психотерапии / Ф. Е. Василюк // Московск. психотерап. журнал. – 2008. – № 1.
2. Василюк, Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. — М., 1984.
3. Королева, С. А. Арткинотерапия как метод работы со взрослыми, подростками и семьей / С. А.Королева // Семейная психология и семейная терапия. – 2012. – № 2.

Костин И. А.

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования
**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ И
ВЗРОСЛЫХ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО
СПЕКТРА**

В Институте коррекционной педагогики накоплен многолетний обширный опыт наблюдения и психологического сопровождения подростков, молодых людей, взрослых с расстройствами аутистического спектра (РАС). Этот опыт позволяет сделать уверенный вывод о том, что для большинства выросших людей с РАС, так же как и для аутичных детей, желательно *психокоррекционное сопровождение и включение их в развивающую, мобилизующую среду*. Многие аутичные люди, не включенные в подобную среду, склонны к снижению активности, возвращению к привычным аутостимуляторным впечатлениям, отказу от решения более сложных жизненных задач. Кроме того, есть ряд устойчивых когнитивных, эмоционально-личностных, коммуникативных особенностей, которые сохраняются, как правило, у аутичных людей пожизненно и значительно снижают их адаптированность и самостоятельность (даже при отчётливой положительной динамике в целом). К таким особенностям относятся, в частности, следующие.

В области социального взаимодействия – склонность выстраивать контакт на основе прежде всего своих интересов и тем (чаще всего узких и стереотипных), недостаточный учёт обратной связи от партнёра по взаимодействию, недоступность понимания тонких нюансов и «неписанных законов» человеческих взаимоотношений.

В области коммуникации типичны остающиеся трудности развёрнутой речи, часто – своеобразные интонации, жестикуляция и мимика, воспринимаемые другими людьми как нелепые и вычурные.

Устойчивы проблемы в когнитивной сфере: трудности понимания абстрактных категорий, смешного, метафорического; формирования целостной и внутренне согласованной картины мира; активного применения накопленных знаний и навыков для решения тех или иных жизненных задач. Особенно слабы могут быть представления о внутреннем мире человека, что находит отражение, в частности, в бедности психологического лексикона: слова, обозначающие черты характера, настроения человека, нравственные оценки, употребляются в речи аутичных людей крайне редко, если над этим целенаправленно не работать.

Самосознанию аутичных людей также, как правило, не хватает цельности, чёткости. В более сложных или плохо проработанных случаях аутичный человек с трудом выражает свой внутренний мир, ему остаются

недоступными даже простые выборы и высказывание предпочтений. Но и у более «продвинутых» аутичных людей представление о себе и событиях своей жизни типично остается фрагментарным, а жизненный опыт структурируется как отдельные аффективно яркие воспоминания о субъективно значимых событиях. С другой стороны, им не хватает чёткости в представлении о своём будущем, слабо доступно активное выстраивание своей жизненной траектории в соответствии со своими смыслами и ценностями. Большинство аутичных людей на протяжении десятилетий остаются «ведомыми» своими близкими, будучи не способными самостоятельно принимать важные решения о своей жизни.

Низкая выносливость во взаимодействии со средой, и прежде всего в конституциональной чертой при аутистических расстройствах. Поэтому таким людям трудно проявлять устойчивость к стрессу, гибко и своевременно реагировать на изменения обстоятельств среды, особенно на неожиданности.

Включённость в развивающую и мобилизующую среду, таким образом, выступает как условие непрерывного продвижения аутичного человека в социализации и адаптации. В такой среде должны сочетаться определенные правила и нормы общения, постоянно возникающие новые адаптационные задачи и атмосфера принятия, взаимного уважения и интереса к каждому отдельному человеку. Такая среда, во-первых, формирует внесемейный круг общения для аутичного подростка или взрослого, что является важной возрастнo-нормативной задачей для любого подростка или юноши; во-вторых, препятствует упоминавшейся выше тенденции к снижению активности; наконец, просто обогащает жизнь для всех страдающих аутизмом людей, даже лиц с глубоко ограниченными возможностями. Что касается развивающего эффекта, то в подобном сообществе у человека с аутизмом, независимо от возраста, могут возрастать гибкость и выносливость в отношениях с людьми, интерес к миру и глубина его понимания, могут закрепляться представления о приемлемом и неприемлемом в социальных отношениях и т.п.

Хорошей ситуацией для развития аутичного человека можно считать ситуацию продолжающегося индивидуального сопровождения психолога. К сожалению, на практике это скорее исключение, а не правило. Важнейшим условием успеха психокоррекционной работы с таким контингентом является установление доверительных и эмоционально теплых отношений, но при этом лишённых чрезмерно напряжённой или эротически окрашенной привязанности.

Среди направлений работы психолога с вырастающими аутичными детьми можно назвать, среди прочих, два важнейших.

1. Развитие социальной компетентности через освоение различных социальных ролей, таких как: пассажир общественного транспорта, покупатель в магазине, киоске или аптеке, прохожий в городской среде и т.п. Это направление, на мой взгляд, не должно сводиться исключительно к выработке навыков с опорой на приёмы прикладного поведенческого анализа (хотя отрабатывать те или иные социальные навыки в разных условиях бывает с аутичными людьми необходимо). Ориентирами здесь могут служить достижение большей компетентности, свободы и понимания мира социальных отношений, к чему можно стремиться через обоснование и обсуждение принятых в социуме правил. Поэтому подробное, на доступном уровне проговаривание и совместное обсуждение всевозможных правил социального взаимодействия должно быть непременной частью профессиональной помощи аутичным людям. Другая особенность подобной работы состоит в том, что она не должна быть только «кабинетной» и непременно должна включать апробацию тех или иных видов социального поведения в открытой среде – в магазине, автобусе, музее и т.д.

2. Цель второго направления психологического сопровождения – повышение у аутичного человека активности и интереса к миру, развитие понимания себя и возможности выразить свой внутренний мир вербально, помощь в осмыслении социальных отношений и мира человеческих чувств, усложнение картины мира в целом. Для решения этой задачи применяются, в частности, методы беседы, фиксации впечатлений и событий жизни в письменном виде (в совместных дневниках, воспоминаниях и т.п.), совместной проработки сюжетных текстов (прежде всего художественной литературы, а также фильмов и т.п.).

Но всё же главным в психологическом сопровождении аутичного человека являются даже не конкретные направления психокоррекции, а именно выстраивание отношений с ним. Без прочного фундамента теплых эмоциональных отношений продвинуть вперёд взрослого или ребёнка с аутистическими расстройствами практически невозможно.

Котова Н. В.

Академия последипломного образования

ЖЕСТОКОЕ ОБРАЩЕНИЕ В ДЕТСКОЙ СРЕДЕ (БУЛЛИНГ) КАК ЗНАЧИТЕЛЬНОЕ ИЗМЕНЕНИЕ В ЖИЗНИ ДЕТЕЙ, ПРИВОДЯЩЕЕ К ПСИХИЧЕСКОМУ ДИСТРЕССУ

Жестокое обращение с человеком является одним из типичных проявлений продолжительной психотравмирующей ситуации, то его влияние на человека должно рассматриваться через призму понятия о психическом стрессе, а именно, психическом стрессе как источнике преодоления в рамках нормы сложной жизненной ситуации. Вследствие этого вся клиническая диагностика проводится по правилам диагностики психических расстройств и поведенческих нарушений (раздел F) международной классификации болезней последнего пересмотра (МКБ-10).

Буллинг – достаточно новое понятие в жизни современного человека. Из повседневного определения это слово преобразовалось в международный термин и содержит в себе ряд социальных, психологических, юридических и педагогических проблем. Буллинг проявляется через различные формы физических и (или) психических притеснений, переживаемых детьми, со стороны других детей.

Некоторые исследователи предлагают систематизировать все проявления буллинга в две большие группы:

1-я группа – проявления, связанные преимущественно с активными формами унижения;

2-я группа – проявления, связанные с сознательной изоляцией, обструкцией пострадавших.

В то же время на разные по содержанию и интенсивности проявления буллинга разные дети реагируют по-разному. На сегодняшний день принято выделять три ведущих фактора, наличие которых позволяет отнести ребенка к группе риска по буллингу:

1. **Множественный стресс.** Речь идет о том, что жертвы травли обременены множеством проблем. Плохое здоровье, низкий социальный статус, неудовлетворительные отношения со сверстниками, большие семьи, выраженное социальное неблагополучие, а также низкие компенсаторные возможности – все это весьма характерно для жертв травли.

2. **Провоцирующие особенности жертвы.** Так называемые провоцирующие жертвы (provocative victims) – это достаточно неоднородная группа детей и подростков, которые вследствие особенностей их личности на поведенческом уровне могут являться раздражающим фактором для большинства их условно толерантных ровесников.

Фактически речь идет о феномене «инакости» в детских коллективах. Провоцирующим поводом к началу травли может стать неосторожное поведение таких детей и подростков, например, гиперактивный ребенок случайно задел «спокойного» одноклассника. Именно в этой группе наблюдается преобладание акцентуированных подростков, детей с познавательными и поведенческими нарушениями резидуально-органического генеза, детей-невротиков и несовершеннолетних с расстройствами шизоидного спектра в рамках пограничной психопатологии.

3. Стигматизация – расовые и физические особенности ребенка. Под последней подразумевают не только наличие явных физических аномалий, например, заячью губу или нейросенсорную тугоухость, но и некоторые фенотипические особенности. Рыжий цвет волос, необычный тембр голоса, форма ушных раковин и т.д. для определенной категории детей и подростков могут явиться побудительным мотивом к травле своих ровесников [1, с. 17].

Большинству жертв «травли» чаще всего свойственно длительное время скрывать свою проблему, даже в случае явного физического насилия. Гораздо реже дети и подростки признаются в этом или же активно об этом сообщают [5, с. 58–61].

Не существует определенного психологического «портрета жертвы» буллинга, который симптоматически смог бы помочь в диагностике проявлений этой травматической ситуации у пострадавших детей. Не подтвердилась так называемая «скетч-теория» («sketch theory») Олвеуса, по которой существуют типичные характеристики жертвы и преследователя. Не существует как таковых специфических психологических признаков буллинга [4; с. 16–18]. Тем не менее, при наблюдении за такими детьми могут проявиться следующие, характерные и для иных форм переживания буллинга, эмоциональные и поведенческие особенности.

Чаще всего взрослые/педагоги сталкиваются с такими случаями буллинга, свидетелями которых они становятся сами по месту их работы в соответствующих учреждениях образования. Реже при работе с такими детьми можно обнаружить у них переживания, связанные с уже имевшим место ранее буллингом. Это происходит при успешной диагностике таких случаев или же когда дети сами сообщают специалистам о своей проблеме.

Максимальная информация может быть получена в результате искренней беседы со специалистом. Взрослый должен быть готов к адекватному, понимающему и сопереживающему отражению исповеди травмированного ребенка о травле другими детьми, если последний решил ему открыться.[4; с. 23] Особенно печально, когда ребенок или подросток

ток (подросткам, как правило, это дается крайне тяжело) решается открыться взрослому, рассказать о своей беде, а взрослого по тем или иным причинам такие откровения не интересуют [1; с. 3–18]. Здесь может быть упущена драгоценная возможность узнать о серьезных проблемах в жизни детей и подростков, возможно даже не связанных с проблемой насилия. Дети в качестве доверенного лица во многих случаях склонны выбирать авторитетных взрослых. Только тогда, когда взрослые становятся очевидцами явного насилия, они вмешиваются с разной степенью успешности для последующей безопасной жизни жертвы. На этом фоне «незначимые», «неочевидные» переживания пострадавших детей от травли для многих взрослых представляется неактуальными. Плюс к этому связанная с одним из предубеждений готовность многих взрослых реагировать на детей, и особенно на подростков, обращающихся к ним за помощью от травли, как на ябед и доносчиков. В этом качестве анализ переживаний пострадавших от травли детей и подростков становится особенно сложным [3; с. 96]. Для определения ситуации буллинга и его последствий необходим сбор соответствующей информации и проведение клинико-психологического обследования.

Литература

1. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова / Психолог в школе – 1994. – Т.15, № 1.
2. Бурмистрова, Е. В. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде) / Е.В. Бурмистрова. – М., 2006.
3. Казед, И. Е. Общепсихологические категории в практике исследования психологической безопасности образовательной среды / И. Е. Казед // Известия российского государственного университета им. А. И. Герцена. –2010.
4. Регуш, Л. А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни / Л. А. Регуш // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 100.
5. Хекхаузен, Х. Личностные и ситуационные подходы к объяснению поведения / Х. Хекхаузен // Психология социальных ситуаций. – СПб., 2001.

Крюкова Т. Л.

Костромской государственной университет

РОЛЬ РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СОВЛАДАНИИ С СУБЪЕКТИВНЫМ ОДИНОЧЕСТВОМ У МОЛОДЕЖИ

Серьезные социально-экономические и иные перемены чреватны многими психологическими последствиями. Западные исследователи считают, что уровень одиночества в некоторых бывших советских республиках может быть самым высоким в Европе [3; 6]. Обычно состояние одиночества представляется как двойственная диалектическая проблема – ресурсности бытия и жизнедеятельности субъекта и одновременно его дефицитарности, дезадаптивности (J. Casioppo, Д. А. Леонтьев, Т. Л. Крюкова и др.). Это особенно ярко проявляется в близких межличностных романтических отношениях, которые, в основном, зарождаются в подростковом возрасте, ярко проявляют себя в юности, представляя собой важный фактор личностного развития, достижения благополучия и социально-психологической адаптированности.

В данном исследовании мы делаем попытку установить влияние опыта / наличия романтических отношений, партнерства у молодых людей на уровень субъективного благополучия личности, в том числе, на переживаемое чувство субъективного одиночества и выбор стратегий совладания с ним. Под одиночеством понимается дефицит в социальных и межличностных отношениях, которые субъект определяет как не удовлетворяющие его потребности. Одиночество является, в том числе, и результатом когнитивно-эмоциональной оценки человеком своей социальной сети или таких социальных связей, отношений, которые количественно невелики и/или качественно неадекватны [1]. Под романтическими отношениями понимаются значимые отношения для партнеров, основанные на сильных положительных или амбивалентных эмоциях, обусловленные сексуальным влечением и выражающиеся в стремлении каждого из партнеров быть уверенным во взаимности чувств.

Мы предположили, что способы совладания с чувством одиночества при наличии или отсутствии романтических отношений в юношеском возрасте различны, а наличие стабильных романтических отношений является фактором совладания с чувством одиночества у молодежи юношеского возраста. В исследовании принимают участие 146 мужчин и женщин в возрасте от 18 до 29 лет, средний возраст – 23 года. Методы исследования: Модифицированная шкала измерения одиночества UCLA Д. Рассела и Л. Э. Пепло (Покровский, 1989); Шкала социального и эмоционального одиночества для взрослых (*SELSA* или *Social and Emotional Loneliness Scale for Adults*), авторы Е. DiTommaso, В. Spinner (1993),

адаптация Т. Л. Крюковой, О. А. Екимчик, 2014; экспресс опросник копинг-стратегий Ч. Карвера (Brief COPE, 1989), интервью¹.

Одиночество связано с основными событиями жизненного пути личности (отделение от родительской семьи, расширение контекста социальных отношений, планирование своего будущего, установление интимно-личностных отношений) и задачами развития личности в юношеском возрасте. Именно в юношеском возрасте появляется целый ряд проблем, среди которых особое место занимают кризис интимности, чувство одиночества и боязнь одиночества. Юноши и девушки ждут понимания и признания своей личности, индивидуальности, испытывают потребность в любви и, как следствие, испытывают потребность в романтических отношениях. Если этого не происходит, они осознают отчужденность от окружающих, даже неполноценность и переживают ее как чувство одиночества, эпизодически возникающее острое беспокойство и напряжение, связанные с неудовлетворенным стремлением иметь дружеские и/или интимные отношения. Это эмоциональное состояние обусловлено реальным или воображаемым неудовлетворением потребности в межличностных отношениях и порождает проблемы в социальном окружении, обостряет возрастные и личностные изменения [2]. Так в нашем исследовании переживания одиночества в семье оказалось, что выраженность состояния одиночества в семье и совладание с одиночеством явно связано с возрастом: сильнее выражено у девушек и юношей 16–18 лет. У взрослых членов семьи зафиксирован более низкий уровень одиночества, чем у подростков, а также по сравнению с подростками, присутствует более высокое эмоциональное благополучие и комфорт ($p < 0,002$). Из этого следует, что подростки острее воспринимают состояние одиночества, чем взрослые. Выяснилось, что большинство молодых людей, стараются максимально заполнить свой день, чтобы меньше времени проводить с семьей, и таким образом, жить «вне проблем», неприятных и связанных с деструктивными взаимоотношениями их родителей. Молодые люди часто ищут эмоциональной поддержки у друзей, компенсируя недостаток эмоциональных связей и поддержки в семье общением также и в виртуальном мире [1]. В исследовании американских ученых молодые люди постоянно балансируют между самозащитой и желанием быть с кем-то в партнерстве, в любовных романтических отношениях. Авторы показывают работу когнитивных механизмов в модели балансирования: риск близости в межличностных отношениях автоматически активизирует обе цели – и желание быть в паре, в романтических отно-

¹ сбор и обработка эмпирических данных проводилась Л. Н. Репиной

шениях и самозащиту. Конфликт целей разрешается участием самоотношения и самоуважения личности (*self-esteem*). Для молодых людей с низкой самооценкой активизация цели быть вместе с партнером приводит к приоритету цели самозащиты и уводит их от ситуаций, в которых необходимо доверять другому и зависеть от своего партнера [5].

Сравнивая результаты данного исследования переживаний субъективного одиночества и способов совладания с ним у людей, имеющих и не имеющих романтического партнера, оказалось: в среднем, у людей, не имеющих романтического партнера, показатели по уровню ощущения субъективного одиночества выше, чем у тех, кто состоит в романтических отношениях ($p < 0,001$). Нами выявлено, что **имеющие** романтического партнера молодые люди, отличаясь меньшей остротой одиночества, в качестве копинг-стратегий используют *юмор, позитивную переоценку, планирование, эмоциональную поддержку*. **Не имеющие** романтического партнера респонденты чаще испытывают состояние одиночества, выбирая в качестве копинг-стратегии *самообвинение*: в своем одиночестве они винят только себя, но не других. Это подтверждает идею о том, что одиночество может быть непродуктивным и опасным состоянием, с которым человек не всегда справляется, и которое само по себе, выступает «дополнительным стрессором», ведя к депрессии [4].

Было показано, что чем выше показатели субъективного одиночества у молодого человека, тем ниже выраженность копинг-стратегии *позитивная переоценка*. Человек, субъективно ощущающий себя одиноким, не способен взглянуть на ситуацию иначе, с позитивной стороны; внутренний дискомфорт мешает позитивному осмыслению/переосмыслению своих переживаний. Также чем выше показатели одиночества, тем реже происходит выбор копинг-стратегии *принятия*: возможно, человек, субъективно ощущающий себя одиноким, не принимает существующую ситуацию, так же как человек, принимающий окружающую действительность и себя в ней, не чувствует себя одиноким.

Таким образом, романтические отношения являются важным фактором в возникновении у респондентов чувства субъективного одиночества, влияющим на его выраженность. Наличие /отсутствие романтического партнера также является фактором совладания или несовладания с чувством одиночества. Выбор стратегий совладания с одиночеством более продуктивен у тех молодых людей, которые состоят в стабильных романтических отношениях (установлены значимые различия в способах совладания между имеющими и не имеющими романтических партнеров молодыми людьми). Следующими исследовательскими вопросами могут быть такие: почему некоторые молодые люди надолго

остаются без партнеров, как им помочь в когнитивно-эмоциональной перестройке собственных представлений, в частности, о причинах собственного одиночества, а также как приобрести более продуктивные и адаптивные поведенческие стратегии.

Литература

1. Крюкова, Т. Л. Когнитивная психология совладания с одиночеством / Т. Л. Крюкова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – Т. 19, № 2. – 2013.
2. Неумоева, Е. В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте. Дисс... канд. психол. наук / Е. В. Неумоева. – Тюмень, 2005.
3. De Jong Gierveld, J. Living arrangements, intergenerational support types and older adult loneliness in Eastern and Western Europe/ J. De Jong Gierveld [et al.] // Demogr Res. – 2012. – Vol. 27.
4. Hawkey, L. C. Aging and loneliness: Downhill quickly? / L. C. Hawkey, J. T. Cacioppo // Current Directions in Psychological Science/ – 2007. – Vol. 16.
5. Murray, S. L.; Derrick, J.L.; Leder, S.; Holmes, J. G. Balancing connectedness and self-protection goals in close relationships: A levels-of-processing perspective on risk regulation / S. L. Murray [et al.] // J. of Personality and Social Psychology. – 2008. –Vol. 94 (3).
6. Yang, K. Age and loneliness in 25 European nations / K. Yang, C. Victor // Ageing Soc. – 2011. – Vol. 31.

Ксёнда О. Г., Метлицкий И. Е.

Белорусский государственный университет

ПРОЯВЛЕНИЕ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Актуальность исследования проявления виктимного поведения у студентов-психологов обусловлена, во-первых, значимостью вопросов гуманизации общества и необходимостью решения задач по формированию социально адаптированной личности, во-вторых, недостаточной проработкой проблемы генезиса виктимного поведения и системы факторов, детерминирующих его возникновение у молодежи Республики Беларусь.

В зарубежных исследованиях феномен виктимности рассматривается в основном в трех направлениях: социальная психология (А. В. Мудрик, С. Хартман, К. Анлауф, В. А. Туляков, Б. Хольст, В. Е. Эминов, М. И. Еникеев), психология личности (В. Л. Васильев, И. И. Мамайчук, М. А. Догадина, Л. О. Пережогин, Л. М. Прокументов, Л. В. Франк), психопатология (Н. К. Асанова, Э. А. Бурелов, И. А. Кудрявцев, В. Я. Рыбальская) [1]. Объединяет эти подходы, понимание виктимности, с одной стороны, как психологического отклонения, закрепленного в привычных формах человеческой активности (поведении), обуславливающего потенциальную или реальную предрасположенность субъекта становиться жертвой [4], а другой – как совокупности эмоционально-личностных особенностей, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к ущербу для его физического или психического здоровья [3]. По мнению К. Миядзава, виктимность может быть представлена в аспекте общей (зависит от социальных, ролевых и гендерных характеристик жертвы) и специальной (реализуется в установках, свойствах и атрибуциях личности) [4].

Мы полагаем, что потенциальный «психологический комплекс виктимности», может быть обусловлен либо личностными особенностями, либо социальной ситуацией. При этом, качества личности, составляющие виктимогенный потенциал, относительно и объективизируются в контексте адаптационной реакции лишь как элементы системы «человек – среда». Кроме того, не следует исключать возможной интерференции общей и специальной виктимности.

Целью нашего исследования стало изучение проявления виктимного поведения у студентов-психологов. Гипотезой исследования выступило предположение о том, что разновидность проявления виктимного поведения у студентов обусловлена их адаптационным потенциалом и особенностями психоэмоционального состояния личности. Исследование

проходило на базе факультета философии и социальных наук БГУ. Выборку составили девушки-студентки четвертого и пятого курсов отделения психологии в количестве 60 человек. Разновидность виктимного поведения выявлялась с использованием методики «Склонность к виктимному поведению» О. О. Андрониковой.

Результаты исследования: доминирующими видами виктимного поведения студентов-психологов стали гиперсоциальное, некритическое и самоповреждающее. Склонность к гиперсоциальному виктимному поведению проявляется у респондентов с частотой $f=0,74$. Гиперсоциальное поведение – поведение, социально одобряемое и зачастую ожидаемое (характерно для людей активных, самоуверенных, нетерпимых к нарушению моральных и правовых норм, что и делает их потенциальной жертвой агрессора). Склонность к некритичному виктимному поведению проявляется у респондентов с частотой $f=0,22$. Такое поведение обусловлено неосмотрительностью или неумением человека объективно оценивать конкретные жизненные ситуации. При этом, некритичность может быть результатом как положительных свойств личности (щедрость, доброта, отзывчивость и др.), так и отрицательных (корыстолюбие, алчность, агрессивность и др.). Склонность к провоцирующему (просьба, обращение к другому лицу) или самоповреждающему (склонность к риску, необдуманному действию, опасному для самого человека или его ближайшего окружения) виктимному поведению проявляется у респондентов с частотой $f=0,4$. Как правило, такие люди могут не осознавать последствий своих действий или не придавать им значения, в надежде, что все обойдется.

Мы полагаем, что для гиперсоциального виктимного поведения характерны высокий уровень адаптационных возможностей человека, позитивное отношение к себе и окружающим, коммуникативная компетентность. Некритичный вид виктимного поведения отличает средний уровень адаптационных возможностей человека, который поддерживается за счет позитивного отношения к окружению (при заниженной самооценке) и неспособности отказать в просьбе любому обратившемуся. Вероятно, такой стиль взаимоотношений может негативно сказаться на психоэмоциональном состоянии. Самоповреждающее виктимное поведение может быть обусловлено легкомысленным или небрежным отношением человека к конкретной ситуации взаимодействия с окружающими его людьми.

Литература

1. Кузнецова, Л. Э. Психологические особенности проявления виктимного поведения у современной молодежи / Л. Э. Кузнецова, А. Н. Ерошенко // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). – Челябинск, 2013.
2. Малкина-Пых, И. С. Психология поведения жертвы / И.С. Малкина-Пых. – М., 2009.
3. Мудрик, А. В. Виктимология / А. В. Мудрик. – М., 2002.
4. Ривман, Д. В. Виктимология / Д. В. Ривман, В. С. Устинов. – СПб., 2000.
5. Франк, Л. В. Виктимология и виктимность / Л. В. Франк. – Душанбе, 2002.

Кудрина Т. П.

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования
**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МАТЕРЕЙ И СЛЕПЫХ
МЛАДЕНЦЕВ**

Внимание к изучению особенностей поведения матери в общении со слепым младенцем обусловлено решающей ролью, которую близкий взрослый играет в благополучном психическом развитии ребенка с сенсорной депривацией. Анализ отечественных и зарубежных работ в области тифлопсихологии и тифлопедагогики показал, что развитие и поведение ребенка с тяжелыми нарушениями зрения изучены достаточно глубоко, а особенности общения матери и слепого младенца и характер поведения матери остаются мало изученными.

В исследовании приняли участие 23 пары «мать-слепой младенец». Дети в возрасте от 3 до 14 месяцев жизни с диагнозом ретинопатия недоношенных IV-V стадии, имеющие органическое поражение ЦНС I – II степени тяжести, рожденные в срок гестации от 26 до 30 недель с весом от 610 до 2.000 гр.

Матери – возраст от 21 до 38 лет, 9 – (45 %) матерей имели старшего ребенка, у 11 (55 %) – слепой младенец был единственным ребенком в семье.

Для изучения общения матери и слепого младенца использовалась *методика феноменологического анализа видеоматериалов*, разработанная сотрудниками лаборатории содержания и методов ранней помощи детям с выявленными нарушениями в развитии «Института коррекционной педагогики РАО» (Ю. А. Разенкова, Е. Б. Айвазян, И. А. Выродова, Т. П. Кудрина, Г. Ю. Одинокова, А. В. Павлова).

В ходе наблюдений за общением в паре «мать-слепой младенец», мы выделили 3 группы действий матерей, которые как способствовали, так и препятствовали активности ребенка в ответ на воздействия близкого взрослого:

- 1) способы организации пространства взаимодействия и установления дистанции;
- 2) способы инициации взаимодействия;
- 3) способы поддержки взаимодействия.

Анализ видеоматериалов взаимодействия в паре выявил некоторые варианты поведения матери в ситуациях общения с младенцем. Для слепого младенца восприятие сохранными органами чувств лица матери является запускающим механизмом эмоционального контакта. Наиболее активным слепой младенец был, когда лицо матери находилось очень близко, при этом он мог полноценно воспринимать мать сохранными ор-

ганами чувств. Благодаря близкому контакту младенец быстро откликался, проявлял интерес к инициативам матери, поддерживал взаимодействие и не стремился его прервать. Однако в половине наблюдаемых случаев матери были недоступны младенцам для восприятия, так как находились на расстоянии, не позволяющем им ощутить запах и тепло взрослого. Обнаружилась противоречивость ситуации: слепые дети были более активны в «контактном», телесно-эмоциональном взаимодействии, а матери дистанцировались, предпочитали речевые средства, менее актуальные для младенца.

Младенцы ярко давали ответную реакцию и удерживали внимание на инициативах матери, когда она была не только доступна их восприятию, но и тактильно поддерживала свое обращение к ребенку. При этом ключевые характеристики ее речи (экспрессия, интонация, тембр, темп, паузы, предваряющие высказывание) позволяли обращению четко выделиться из окружающего ребенка шумового фона. Однако в 75% случаев речевое обращение к младенцу по своим характеристикам мало отличалось от присутствовавшего в ее репертуаре комментирования: оно не обладало экспрессией, не выделялось из общего потока предыдущих высказываний, при этом отсутствовали предваряющие обращение паузы. Такое речевое поведение матери противоречило потребностям слепого младенца, для которого семантически значимыми являются просодические компоненты речи взрослого. Ребенок не мог выделить обращение к нему матери из звукового фона, сосредоточиться на нем и откликнуться на инициативу близкого взрослого.

Особенности реагирования слепого младенца на внешние стимулы влияли на поведение близкого взрослого. В общении с младенцем матери вели себя чрезмерно активно, не ожидали ответов, были склонны к перестимуляции. Лишь в половине случаев наблюдаемого нами общения матери были чутки и внимательны к младенцам и способны отзываться на изменения в их поведении.

Установление и поддержание эмоционального контакта у слепого младенца путем зрительного подражания невозможно, и требуется целенаправленное обучение ребенка способам контакта, поощрение и поддержка социально предпочтительных средств общения. Младенцы проявляли устойчивое внимание к игровой инициативе близкого взрослого, когда мать совершала необходимое действие руками ребенка (методом пассивных действий) и таким образом «показывала» младенцу способ реализации его активности. Такой показ способа совершения действия позволял младенцу более активно участвовать во взаимодействии, спо-

собствовал накоплению определенного опыта. Однако только очень незначительная часть матерей (17 %) уделяла этому внимание.

Анализ общения матерей со слепыми младенцами показал несоответствие поведения матерей сенсорным и социальным потребностям слепых детей. Можно говорить не только о сенсорной, но и социальной депривации уже на самых ранних этапах онтогенеза, приводящих к задержке формирования у младенцев деятельности (общения) и возникновению у них вторичных нарушений.

Полученные в ходе исследования данные показывают, что слепым младенцам для благополучного психического развития в рамках ведущей деятельности (общения) требуются определенные условия:

- наличие у матерей определенных коммуникативных умений, позволяющих им оптимальным образом организовывать пространство общения, эффективно инициировать и поддерживать взаимодействие.

- чувствительность матери, внимательной и отзывчивой на любые сигналы младенца, соотносящей свои действия с поведением младенца в каждой конкретной ситуации общения.

Поддержка благоприятных феноменов в поведении взрослого создает необходимые предпосылки для гармоничного развития слепого младенца и профилактики вторичных нарушений на ранних этапах онтогенеза.

Литература

1. Блинникова, И. В. Роль зрительного опыта в развитии психических функций / И. В. Блинникова. – М., 2003.
2. Кудрина, Т. П. Особенности развития слепых недоношенных младенцев. Сообщение I / Т. П. Кудрина // Дефектология. – 2013. – № 1.
5. Кудрина, Т. П. Особенности развития слепых недоношенных младенцев Сообщение II / Т. П. Кудрина // Дефектология. – 2013. – № 2.
6. Кудрина, Т. П. Особенности взаимодействия матери и слепого недоношенного младенца. Сообщение I / Т. П. Кудрина // Дефектология. – 2014. – № 3.
7. Кудрина, Т. П. Особенности взаимодействия матери и слепого недоношенного младенца. Сообщение II / Т. П. Кудрина // Дефектология. – 2014. – № 4.
8. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция: Методическое пособие / Л. И. Фильчикова, М. Э. Бернадская, О. В. Парамей. – М., 2003.
9. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М., 2000.
10. Феоктистова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В. А. Феоктистова. – СПб., 2005.
11. Fraiberg, S. Insights from the blind / S. Fraiberg. – New York, 1977.
12. Preisler, G. The development of communication in blind infants / G. Preisler // Realities & opportunities / S.A. Aitken, M. Buultjens, S. J. Spungin (eds.). – New York, 1988.

Кузмицкая Ю. Л.

Гродненский государственный медицинский университет

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ, СКЛАДЫВАЮЩАЯСЯ В СИТУАЦИИ ДИСЦИПЛИНИРОВАНИЯ

Агрессивное поведение представляет собой особый социально-психологический феномен, который интересует специалистов из различных отраслей научного знания. Интерес к проблематике агрессивного поведения обусловлен содержательными особенностями самой формы поведения. [4] Для агрессивного поведения характерно причинение ущерба или нанесение травмы другому лицу, намерение вызывать негативные последствия. Так, Р. Бэрон, определяет агрессию как любую форму поведения, направленную на причинение ущерба (физического и морального), вызывающую психологический дискомфорт у лиц, которые подверглись агрессивному нападению. [1]

Агрессивное поведение представляет собой социально-психологический феномен, который возникает в ситуации социального взаимодействия. «Агрессия есть процесс взаимодействия, по меньшей мере, двух людей. Агрессия возникает не в социальном вакууме, но в ответ на реальные или воображаемые действия и намерения других людей». [1, с.138] Зачастую именно различные аспекты межличностных взаимодействий приводят к возникновению агрессии, определяют ее формы и направленность. Определяя, агрессивное поведение как форму социально-психологического взаимодействия, агрессивное поведение можно понимать, как способ устанавливать контакт с другими участниками взаимодействия, как способ регулировать свои взаимоотношения, как способ удовлетворить свои потребности в ситуации фрустрации.

Понимание проблемы агрессивного поведения в контексте взаимодействия, позволяет решить и проблему агрессивности личности. Так, агрессивное поведение ввиду частого использования во взаимодействии, становится привычной формой реагирования. Личность, которая часто прибегает к такой форме взаимодействия обозначается как агрессивная. Агрессивность как свойство личности, определяет готовность, предрасположенность субъекта к агрессивному поведению.

Природу агрессивного поведения определяют экзогенные (состав семьи, низкий доход семьи, принадлежность к групповому меньшинству, отсутствие социальной помощи) и эндогенные (насилие в супружеских и родительско-детских отношениях, личностные особенности агрессора и жертвы) факторы. [3] Представители теории социального научения А. Бандура, Л. Берковиц утверждают, что агрессия является приобретенной

через социальное обучение формой поведения. Ввиду чего агрессивное поведение можно понимать как агрессивный поведенческий стереотип в ситуации социального взаимодействия. [1]

Родители, дисциплинарно регулируя нормативность поведения детей, предлагают детям особый вербальный, физический и эмоциональный опыт поведения в схожих ситуациях взаимодействия. Дисциплинирование понимается как действия, которые применяются родителями в целях регулирования поведения детей, предотвращения и профилактики возникающих проступков. Дисциплинируя детей, родители могут прибегать как к конструктивным, так и деструктивным способам взаимодействия. Использование агрессивного поведения как деструктивного способа взаимодействия, возможно в виду слабо развитых способностей конструктивной регуляции, или в ситуации, когда необходимо незамедлительно получить желаемый результат «получить то поведение, каким его желает видеть родитель».

В связи с чем, актуальным является изучить, научаются ли дети паттернам агрессивного поведения в ситуации дисциплинирования. *Цель исследования:* изучение проявления агрессивного поведения школьниками в отношении одноклассников в зависимости от тактик дисциплинирования ребенка в семье. *Задачи исследования:* выявить тактики дисциплинарного воздействия в семьях школьников; определить формы проявления агрессивного поведения школьниками в отношении одноклассников; изучить взаимосвязь тактик дисциплинарного воздействия и форм агрессивного поведения школьников.

Методики исследования: 1. «Шкала тактики поведения в ситуации дисциплинирования» М.А. Строоса и К. Меберта (рисуночный вариант); 2. «Стратегии поведения школьников в отношении одноклассников» К. Бьерквист и К. Остерман. [2] М.А. Строос выделяет следующие действия, применяемые родителями в дисциплинировании: профилактическое дисциплинирование, психологическую агрессию, физическую агрессию (телесные наказания, проявление жестокости, физическую жестокость). Исследование проводилось на выборке учеников младшего школьного возраста средней общеобразовательной школы г. Гродно №28 в количестве 188 (104 мальчика и 84 девочки), (6 – 10-ти лет).

В младшем школьном возрасте в социальной регуляции поведения детей следует отметить четкую полоролевою позицию: матери ориентированы на исправление проступков дочерей, а отцы на исправление проступков мальчиков. В дисциплинировании дочерей матери чаще отцов прибегают к вербальным и символическим формам взаимодействия: дисциплинирование ($t=4,52$, $p=0,001$) (разъяснение ребенку нарушения

правил и норм поведения, объяснение разумности соблюдения дисциплины); психологическая агрессия ($t=4,19$, $p=0,001$) (повышение голоса, различного рода ругательства, произнесение оскорбительных слов, произнесение определенного рода угроз о физическом наказании, о лишении определенных привилегий).

Паттерны физического взаимодействия отцы чаще используют в регуляции поведения сыновей: телесные наказания ($t=4,19$, $p=0,001$), проявление жестокости ($t=-5,30$, $p=0,001$) и физическая жестокость ($t=-3,09$, $p=0,005$).

Формы проявления агрессивного поведения младшими школьниками в отношении одноклассников распределены следующим образом: младшие школьники наиболее часто используют физические и вербальные способы агрессивного взаимодействия.

Данные корреляционного анализа свидетельствуют о существовании взаимосвязи между проявлением агрессивного поведения младшими школьниками в отношении одноклассников и тактиками дисциплинарных воздействий. *Физические паттерны агрессивного взаимодействия* между одноклассниками определяются использованием психологической агрессии со стороны отца ($r=0,468$, $p=0,001$) и со стороны матери ($r=0,468$, $p=0,001$), а так же проявлением жестокости ($r=0,544$, $p=0,001$), телесными наказаниями ($r=0,682$, $p=0,001$), физической жестокостью ($r=0,620$, $p=0,001$) со стороны отца. *Вербальные паттерны агрессивного взаимодействия* обуславливаются психологической агрессией со стороны отца и матери (соответственно $r=0,584$, $p=0,001$; $r=0,573$, $p=0,001$), телесными наказаниями обоих родителей ($r=0,343$, $p=0,001$; $r=0,524$, $p=0,001$); проявлением жестокости ($r=0,361$, $p=0,008$), профилактическим дисциплинированием ($r=0,344$, $p=0,045$), физической жестокостью ($r=0,283$, $p=0,040$) со стороны отца в регуляции поведения детей. Проявление *косвенной агрессии* у детей обусловлено в большей степени проявлением жестокости ($r=0,388$, $p=0,003$), физической жестокостью ($r=0,276$, $p=0,038$) со стороны матери.

Таким образом, физические и вербально-символические способы агрессивного взаимодействия в ситуации дисциплинирования определяют физические и вербальные внешне направленные формы агрессивного поведения в отношении одноклассников. Применение физических паттернов матерями в социальной регуляции поведения детей обуславливает проявление детьми косвенной агрессии. Дети, испытавшие на себе агрессивное поведение родителей, усваивают данные формы взаимодействия, и в последующем прибегают к их использованию в ситуациях взаимодействия в школьной среде.

Литература

1. Бэрон, А. Агрессия / А. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб., 2001.
2. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – СПб., 2007.
3. Фурманов, И. А. Межпоколенная эстафета агрессии и насилия в семье: эндогенные и экзогенные факторы / И. А. Фурманов // Веснік БДУ. Сер. 3, Гіст. Філас. Псіхал. Палітал. Сацыял. Экан. Права. – 2009. – № 1.
4. Янчук, В. А. Введение в современную социальную психологию / В. А. Янчук. – Минск, 2005.

Кукушкин И. И.

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования
**ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В
ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И
КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ СРЕДСТВАМИ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Эффективная работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья возможна при условии постоянного обращения к достижениям научной школы специальной психологии и коррекционной педагогики. Способность оперативно ориентироваться в содержании научных публикаций и подбирать необходимые для личной практики является одной из базовых профессиональных компетенций.

Анализ аудитории, обращаясь к достижениям научной школы специальной психологии и коррекционной педагогики, показал ее заметное изменение в ходе развития практики помощи детям с нарушениями развития.

На этапе *становления* этой практики аудиторию составляли те, кто непосредственно был занят в работе с аномальными детьми: студенты и преподаватели, педологи, педагоги-подвижники, врачи, представители церкви и общественных организаций, благотворители, устроители учреждений, родители. Система специального образования начала выстраиваться в логике диалога общества, государства, церкви и родителей. В 1917 году эта логика была прервана, и из аудитории были исключены: благотворители, представители церкви, волонтеры, а впоследствии педологи и «царские» специалисты. В 30-е гг. XX века возникает «дефектологический квадрат», внутри которого и будет развиваться система специального образования.

На этапе *развития и дифференциации* практики специального образования (до начала 90-х гг. XX в.) аудиторию преимущественно составляли дефектологи: исследователи, практики, преподаватели вузов, аспиранты, студенты. Они используют единую терминологию, работают в единой парадигме, имеют сходную и по уровню, и по содержанию профессиональную подготовку. Аудитория на этом этапе достаточно однородна и профессиональна.

При переходе к этапу *интеграции систем общего и специального образования* в 90-е гг. XX в. «дефектологический квадрат» размыкается в историческое одночасье - аудитория стремительно расширяется и перестает быть однородной и профессиональной. В среде дефектологов при этом утрачивается содержательное единство подготовки кадров и единая терминологическая парадигма. С развитием образовательной интегра-

ции, аудитория расширяется за счет включения специалистов сферы общего образования (воспитателей, педагогов, психологов и др.)

Уникальность современной аудитории заключается в существенном росте ее численности и неоднородности состава. И без того сложная задача разработки инструментов формирования профессиональных компетенций в области специальной психологии и коррекционной педагогики осложняется теперь составом аудитории.

Мы поставили задачу разработать виртуальный и универсальный, в контексте современной аудитории, инструмент, позволяющий надежно ориентироваться в массивах исследований, содержании опубликованных работ и оперативно подбирать их, используя собственно профессиональные основания. В результате исследования был создан каталог публикаций «Отечественная научная школа специальной психологии и коррекционной педагогики», консолидирующий в виртуальном пространстве результаты исследований, накопленные во всех областях, на всех этапах исторического развития; представляющий данную школу целостно и в развитии.

Принимая во внимание неоднородность современной аудитории, мы считали необходимым выйти за пределы принятого библиотечного способа каталогизации научных публикаций, так как профессиональная интерпретация традиционной библиографии доступна специалистам-дефектологам и затруднена для неподготовленной части аудитории, а также специалистов, работающих вне отечественной научной школы. Приведем библиографическое описание работы авторов Е. Л. Гончаровой и Д. В. Дмитриевой «Бездумное чтение у младших школьников: кто виноват и что делать?». По фамилии автора специалист определяет: область выполнения исследования – специальная психология; направление исследования – чтение и читательское развитие; вид нарушения развития – возможны все; вероятный адресат – общие и специальные психологи и педагоги, возможно – родители; актуальность публикации работы для практики – современный этап. Из названия работы уточняется: возрастной период развития и направление исследования. Знание специалистом источника публикации позволяет определить жанр работы, ее научно-методическую направленность и степень доступности. Подобная интерпретация библиографии и, соответственно, ориентировка недоступна или затруднена для большей части современной аудитории. Следовательно, повторять в виртуальном пространстве традиционный каталог не имело смысла, так как он снова будет доступен лишь малой части современной аудитории.

Требуется сделать профессиональные ориентиры явными, видимыми, открытыми для освоения. Был предложен способ решения этой задачи – использовать структуру каталога как смыслообразующую основу, введя в нее собственно профессиональные индексы (указатели), при этом – общие для разных областей специальной психологии и коррекционной педагогики: «направление исследования», «вид нарушения развития», «возрастной период развития», «актуальность для практики», «адресат» и др.

Каждому профессиональному индексу был придан набор возможных значений, которые уточнялись методом экспертной оценки. Так, например, в структуру каталога был введен индекс «Сфера применения исследования». Определяя его возможные значения, мы исходили из идей культурно-исторической теории Л. С. Выготского и соответствующих ей современных представлений о сферах применения дефектологических исследований: «Норма и поддержка нормального развития», «Риски и предупреждение возможных нарушений развития», «Изучение и коррекция выявленных нарушений развития».

Создав структуру каталога, мы тем самым создали и структуру карты описания публикации, т.е. карту самого произведения, они едины. Такая карта дает возможность и профессионалу и непрофессионалу составить представление о: сфере применения исследования; направлении научного поиска; рассматриваемых категориях и группах детей; возрастных периодах развития; областях развития, обучения, воспитания; значении исследования в данной системе научного знания; адресате; актуальности исследования для практики.

Итак, структура каталога, структура карты описания и карты самого произведения равны и содержат единые, собственно профессиональные, указатели. Созданный виртуальный каталог научных публикаций отечественной научной школы способен стать инструментом формирования профессиональных компетенций в области специальной психологии и коррекционной педагогики, так как пользователю неизбежно придется оперировать элементами структуры при поиске литературы, т.е. оперировать профессиональными указателями при подборе произведений и опираться на эти же ориентиры при анализе публикации.

Принципиально важна для формирования профессиональных компетенций предложенная логика введения в каталог новых результатов исследований. Ориентируясь на структуру каталога, можно составить точное представление о значении исследования. Те работы, которые *расширяют, углубляют, уточняют сложившиеся* научные представления, вводятся в каталог, но не влияют на структуру каталога – не меняют ее. Те

исследования, которые меняют сложившиеся научные представления и становятся новыми ориентирами профессионала, не просто расширяют массив публикаций, они изменяют структуру каталога – вводят новые профессиональные индексы или новые значения уже существующих индексов. Примером может служить исследование Н. Н. Малофеева, где впервые изучалась практика специальной помощи. Результатом исследования стала содержательная периодизация эволюции этой практики, что открывает возможность обратиться к любой опубликованной работе и определить, для какого этапа развития образовательной системы она актуальна. Такое исследование не просто расширяет массив публикаций, оно требует ввести в структуру каталога новый индекс – актуальность исследования для практики. Этому индексу приданы значения, введенные самим исследователем: этап становления системы специального образования, этап ее развития и дифференциации, этап интеграции систем общего и специального образования.

Каждое новое знание в области специальной психологии и коррекционной педагогики, как и в любой другой области научного знания, требует переосмысления накопленного ранее, поэтому для каталога был разработан соответствующий механизм – при введении в структуру нового профессионального индекса вносятся соответствующие изменения в описание публикаций. Так, например, введение в структуру каталога индекса «Актуальность исследования для практики» потребовало переосмыслить весь массив с этих позиций и указать по отношению к каждой работе те этапы практики, для которых она актуальна: только для того, на котором была выполнена, для того этапа, на котором была выполнена, и для последующих, включая современность. Так же, как дефектолог различает паспортный и психологический возраст ребенка, он должен уметь различать хронологический возраст работы и ее актуальность. Они могут совпадать или расходиться. В созданном каталоге это становится очевидным, что и позволяет использовать его как инструмент формирования данной профессиональной компетенции.

Уникальность созданного виртуального каталога «Отечественная научная школа специальной психологии и коррекционной педагогики» / <http://childrens-needs.com/> в том, что пользователь оперирует профессиональными индексами при подборе литературы и тем самым вынужден осваивать их, что делает этот каталог инструментом формирования одной из базовых профессиональных компетенций.

Кулак А. И., Качан Е. П.

Белорусский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ I КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Основная часть студентов, поступающих учиться на первый курс отделения психологии являются выпускниками школ, не имеющими ни жизненного опыта, ни ясного представления о сути выбранной ими профессии. От успешности их адаптации в начале к обучению в ВУЗе, а затем и профессиональной, зависит их дальнейшая жизнь и эффективность работы. Таким образом, проблема психологической адаптации юношей и девушек к обучению в вузе является весьма актуальной и, по-видимому, «вечной». Ещё Ж. Пиаже отмечал, что всякое поведение, идёт ли речь о действии, развёртывающемся вовне, или об интериоризированном действии в мышлении выступает как адаптация.

Традиционно процесс адаптации рассматривается в единстве социально-психологической, дидактической, профессиональной, бытовой и физиологической сторон. В рамках данной работы нас интересовала связь психологической адаптации студентов с дидактической, суть которой заключается в овладении студентами учебной программой, в активном приспособлении к новым формам и методам общения, в перестройке психологических процессов и свойств личности, обеспечивающих усвоение новых знаний, умений и навыков.

Для определения степени психологической адаптации и дезадаптации студентов, а также эскапизма (ухода от проблем) нами использовался опросник СПА Роджерса-Даймонда. В исследовании принимали участие студенты I курса отделения психологии. Определение степени психологической адаптации/дезадаптации осуществлялась до проведения серии контрольных работ по курсу «Физиологические основы поведения».

В результате мониторинга были выявлены следующие факты: показатели психологической адаптации в норме и выше – у 87,7 % студентов, показатели ниже нормы – у 12,3 %.

Показатель эскапизма у 83,6 % студентов не превышает нормы и только 16,4 % опрошенных прибегают к тактике ухода от проблем, что выражалось в стремлении пропускать занятия и в активном избегании выполнения контрольных работ.

В процессе изучения курса «Физиологические основы поведения» студенты должны были выполнить ряд творческих работ, где изучаемый теоретический материал по физиологии человека был представлен в виде задач по содержанию максимально приближенных к ситуациям реальной жизни. Оценка такой работы была многокомпонентной: знания теорети-

ческого материала, идентификация его в содержании задачи, решение и оригинальность выполнения.

В результате сравнения уровня психологической адаптации студентов и комплексной оценки за выполнения творческих задач были получены следующие данные.

Определилась группа студентов (77,5 %) с высоким уровнем психологической адаптации и высокими оценками по всем компонентам задач. При анализе психологических свойств личности этих студентов были отмечены высокий уровень мотивации к учебной деятельности, осознанный выбор будущей профессии, высокий уровень принятия себя и других, эмоциональный комфорт, низкий уровень эскапизма.

Группа студентов (12,3 %) с низкой степенью психологической адаптации показала низкие и очень низкие оценки по всем компонентам решения задач. Эти студенты, чаще всего, имели низкий уровень мотивации к учебной деятельности, неудачно сочетавшиеся с низкой дидактической адаптацией. Следует отметить наличие у этих студентов высокой степени эскапизма и эмоционального дискомфорта.

Нами выявлена ещё одна группа студентов (10,2 %). Они показали высокий уровень психологической адаптации, но низкий – дидактической. Эти студенты не сумели перестроить свои психические процессы и стиль освоения учебной информации на вузовском уровне. К сожалению, это привело к переживанию сильного эмоционального дискомфорта.

Таким образом, можно сделать выводы, что успешность психологической и дидактической адаптации студентов влияет на качество усвоения учебного материала, способность к позитивному личностному и профессиональному формированию.

Следует отметить, что этот процесс можно сделать вполне управляемым со стороны преподавателей.

Кутас Э. А.

Белорусский государственный университет

КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Возникнув более полувека назад, сегодня компьютерные игры стали одним из излюбленных способов проведения досуга детей, молодежи и взрослых. Стремительное развитие информационных и компьютерных технологий качественно изменяют компьютерную игру: в последнее время активно развивается гейминдустрия – отрасль, связанная с созданием и продвижением игр (в основном компьютерных и видеоигр).

Когда дело касается компьютерных игр, множество исследований преимущественно сосредотачивает свое внимание на негативных факторах их влияния. Так, например, В. Н. Друзин приводит целый ряд исследований, подтверждающих негативное влияние игр на человека: начиная от воздействия на физиологическую сферу (эпилептические припадки, метаболические нарушения) до провоцирования агрессивного поведения (при этом некоторые исследования не подтверждают формирование агрессивных моделей поведения, а констатируют лишь наличие кратковременных агрессивных реакций) [1; 2; 3].

Большое внимание также уделяется феномену зависимости от компьютерных игр, рассматриваются стадии игровой зависимости и механизмы ее возникновения, предлагаются методики для измерения уровня компьютерной зависимости. В большинстве исследований феномена игровой компьютерной зависимости отмечается возрастание уровня тревожности геймеров. Формированию зависимого поведения от компьютерных игр в большей степени подвержены дети и подростки. Компьютерные игры изменяют интересы и мотивационную сферу подростка, влияя на способность к установлению социальных контактов и когнитивные способности [3; 7].

Видится не вполне правомерным фокусироваться только лишь на отрицательных последствиях компьютерных игр. Так, другие исследования показывают, что компьютерные игры:

- способствуют развитию моторики и концентрации внимания (таким образом, возможно использование игр (в частности, симуляторов) при профессиональной подготовке (например, хирургов), могут использоваться в реабилитации пациентов, диагностики расстройств внимания [3, 6];
- способствуют развитию зрительного внимания, зрительной памяти, совершенствованию скорости реакции [4; 6];

- могут выступать средством для развития когнитивной гибкости, пространственного и стратегического мышления, развития логики формирования навыков стратегического и тактического планирования, способствуют развитию творческих способностей [6; 4];

Компьютерные игры также оказывают влияние на личностные особенности: рефлексия в процессе игры приводит к изменению Я-образа и локуса контроля [3]. В трудовой деятельности игрокам свойственна самостоятельность в работе, готовность рисковать. Игроки, опытные в ролевых компьютерных играх, успешны на руководящих позициях, по видимому, благодаря способности быстро реагировать на изменения, лидерским качествам и навыкам руководства, развитых игрой [1]. Следует заметить, что, возможно, именно благодаря уже имеющимся лидерским качествам они стали хорошими геймерами, а не игра сделала их такими.

И важный момент: компьютерные игры способствуют социализации. В нашем сознании прочно существует представление об игроках исключительно как неадаптивных индивидах, живущих в виртуальном мире игры [5]. Это оказывается не вполне так: исследования показывают, что игроки социально адаптивны (подростки-геймеры порой даже более адаптивны по сравнению со сверстниками) [5; 7]. Игроки часто собираются вместе, имеют новые сферы общения, у играющих в компьютерные игры наблюдаются улучшения в сфере социального становления личности, увеличивается уровень социальной активности и социальной адаптации. Школьники, играющие в компьютерные игры, оказываются даже более социализированы, чем их неиграющие сверстники. При этом показатели мотивации достижения и мотивации саморазвития в группе часто играющих в компьютерные игры подростков выше по сравнению с группой неиграющих пользователей. Таким образом, компьютерные игры создают положительную мотивацию на достижение результата [2].

Когда мы исключаем патологическую зависимость от компьютерных игр, то оказывается, что компьютерные игры могут быть пригодным средством процесса социализации. Компьютерная игра в таком случае реализует основные функции игры, а создаваемая среда социальной активности игрока позволяет ему активно включаться в социально значимую деятельность.

Литература

1. Аветисова, А. А. Психологические особенности игроков в компьютерные игры / А. А. Аветисова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – Т. 8. – № 4.
2. Друзин, В. Н. Амбивалентный подход к изучению феномена компьютерных игр / В. Н. Друзин // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 2.

3. Полутина, Н. С. Актуальные направления исследований в психологии компьютерной игры / Н. С. Полутина // Интеграция образования. – 2010. – № 4.
4. Степанцева, О. А. Игровые компьютерные технологии в образовательном процессе / О. А. Степанцева // Личность. Общество. Образование в современной социокультурной ситуации. – СПб., 2007.
5. Тендрякова, М. В. Старые и новые лики игры: игровая специфика виртуального пространства / М. В. Тендрякова // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 2.
6. Хало, П. В. Психотехнологии в компьютерных играх / П. В. Хало, Ю. М. Бородянский // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2008. – № 6.
7. Шапкин, С. А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С. А. Шапкин // Психологический журнал – 1999. – Т. 20. – № 1.

Лапкина Е. В.

Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского

ЗАЩИТНОЕ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ВЗРОСЛОЙ ЛИЧНОСТИ: ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА

В современном трансформирующемся обществе личность сталкивается с необходимостью адаптироваться к постоянно изменяющимся психосоциальным условиям. И, несмотря на то, что в жизни каждого человека стрессогенные факторы могут быть различны, есть некие общие универсальные «способы проживания» стресса, характерные для той или иной профессиональной, этнической группы, людей одного и того же пола, возраста.

Феномены защитного и совладающего поведения прочно вошли в теорию и практику изучения адаптивного поведения личности. Возникнув в разных психологических школах с интервалом в несколько десятилетий, эти явления психической жизни личности, многие авторы в настоящее время относят к единому процессу защиты психики от тревоги, где осознанное поведение относится к копингу, а бессознательные и частично осознаваемые механизмы – к психологической защите.

В рамках диссертационной работы нами было проведено исследование защитного и совладающего поведения личности в разные периоды взрослого возраста. Использовались следующие методики диагностики:

- 1) Диагностика типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева, Е. Б. Клубовой и др.);
- 2) Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (Н. С. Эндлер, Д. А. Паркер; адаптированный вариант Т. Л. Крюковой);
- 3) Тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга (взрослый вариант) в адаптации Н. В. Тарабриной.

Выбор последнего инструментария был продиктован необходимостью рассмотрения защитного интрапсихического поведения личности в связи с внешними реакциями в ситуации фрустрации. А. А. Налчаджян указывает на то, что за внешне наблюдаемыми защитными реакциями (а также, мыслями, чувствами, связанными с ними) стоят активные внутренние защитно-адаптивные процессы, т.е. механизмы психологической защиты [3].

В исследовании приняли участие 289 человек (168 мужчин и 121 женщина). Распределение испытуемых по возрастным группам осуществлялось на основе периодизации Б. Г. Ананьева: *I возрастная группа* (юношеский возраст) – 17 –21 год (мужчины), 16 –20 лет (женщины), в группу вошли 58 человек; *II возрастная группа* (средний возраст): пер-

вый период – 22 –35 лет (мужчины), 21 –35 лет (женщины) – 122 человека; *III возрастная группа* (средний возраст): второй период — 36 –60 лет (мужчины), 36 –55 лет (женщины) – 109 человек.

Обработка результатов осуществлялась с помощью программы Statistica 6.0. Критерием анализа различий выступил U-критерий Манна-Уитни. В рамках данной статьи мы рассмотрим только различия в выраженности стилей совладающего поведения, механизмов психологической защиты и реакций на фрустрацию разных групп людей взрослого возраста.

Сравнение I и II возрастных групп. Значимое преобладание показателя механизма проекции ($U= 2368$, при $p \leq 0,001$) выявилось в юношестве по сравнению с первым периодом среднего возраста. В психологии проекцию традиционно рассматривают как приписывание другим людям собственных неприемлемых желаний, качеств, побуждений, чувств и пр. [5]. Предполагаем, что преобладание проекции в юношестве связано особыми задачами и интересами возраста - молодой человек воспринимает окружающий мир сообразно собственным ожиданиям, интересам, в связи с этими ожиданиями он выстраивает отношения с окружающими людьми. Эмоционально-ориентированный копинг, включающий осознание и принятие своих чувств и эмоций, потребностей и желаний, овладение социально приемлемыми формами проявления чувств, контроль динамики переживания и др. характерен для людей первого периода взрослого возраста ($U= 2477,5$, при $p \leq 0,01$) по сравнению с юношеством, также как и экстрапунитивная потребностно-неустойчивая реакция ($U= 2591,5$ при $p \leq 0,01$), характеризующаяся вменением ответственности за разрешение проблемы другому лицу.

Выявилась тенденция в молодом возрасте к избеганию, отвлечению и преобладание по ряду защит: компенсация ($U= 2853$, при $p \leq 0,05$), замещение ($U= 2822$, при $p \leq 0,05$); интеллектуализация ($U= 2844,5$, при $p \leq 0,05$); проекция ($U= 2358$, при $p \leq 0,001$). В целом профиль защитных механизмов личности в юношеском возрасте значимо выше. Следовательно, в юношеском возрасте данные механизмы совместно с общей импунитивной направленностью позволяют поддерживать картину «субъективно безопасного» понимания реальности [4].

Сравнение II и III возрастных групп. Значимое увеличение с возрастом показателя эмоционально-ориентированного стиля совладания ($U= 4710$, при $p \leq 0,001$), отвлечения ($U= 3771$, при $p \leq 0,001$) и общего напряжения совладания ($U= 5242,5$, при $p \leq 0,01$) выявилось во взрослом периоде. Преобладание отрицания в старшем периоде может быть связано с общей тенденцией к отвлечению в этом возрасте, корреляционный ана-

лиз показал сильную связь субшкалы отвлечения и механизма защиты отрицания [2]. По результатам сравнения возрастных групп между собой можно констатировать снижение с возрастом выраженности замещения ($U= 5094,5$, при $p \leq 0,01$). Как правило, замещение выражается в переносе действия с недоступного объекта на доступный [1]. Замещение разряжает напряжение, созданное недоступной потребностью, но не приводит к желаемой цели. Обычно разряжается агрессивная энергия, таким образом, с возрастом человек приобретает навык иной регуляции или разрешения собственных агрессивных побуждений. Общая интропунитивная направленность ($U= 5149,5$, при $p \leq 0,01$) и интропунитивная потребностно-неустойчивая реакция ($U= 5497,5$, при $p \leq 0,05$) характерны для III возрастной группы, следовательно, ближе к зрелому возрасту личность склонна рассматривать себя в качестве причины собственных успехов и неудач, признавать ответственность, пытаться самостоятельно исправить положение.

Отмечается некоторая динамика изменения показателей выраженности механизмов защиты, стилей совладания и направленности реакции на фрустрацию взрослых людей разного возраста. При этом нельзя отметить, что в целом с возрастом снижается склонность личности к защитному поведению или более актуальным становится копинг. Изменения касаются конкретных защит и реакций и стилей совладания. Полученные факты определяются спецификой психосоциальной адаптации взрослой личности на каждом этапе жизни, особенностями реализуемых ею онтогенетических задач.

Литература

1. Грановская, Р. М. Психологическая защита / Р. М. Грановская. – СПб., 2007.
2. Лапкина, Е. В. Онтологическая структура защитно-совладающего поведения личности в разные периоды взрослости / Е. В. Лапкина. – Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4.
3. Налчаджян, А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – М., 2010.
4. Субботина, Л. Ю. Деформация структуры психологических защитных механизмов у лиц, побывавших в «горячих точках» / Л. Ю. Субботина, С. Н. Кузнецова // Научный поиск. – Ярославль, 2000.
5. Фрейд, А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М., 1993.

Лахвич Ю. Ф.

Белорусский государственный университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РОДИТЕЛЕЙ В СЕМЬЯХ УСЫНОВИТЕЛЕЙ

Психологическое благополучие является значимым показателем социально-психологической адаптации личности в самых разных контекстах, в том числе и в семейном кругу. В этой связи интерес представляет изучение психологического благополучия членов семей разных типов.

В семьях усыновителей родители сталкиваются с дополнительными адаптационными проблемами и вынуждены решать специфические задачи, связанные с особым предшествующим опытом их ребенка. Это наводит на мысль о том, что психологическое благополучие усыновителей может иметь свои специфические особенности по сравнению с таковым в нормативных семьях, воспитывающих только биологических детей. Исходя из этого, одной из задач исследования являлось определение общего уровня психологического благополучия и его отдельных показателей у родителей-усыновителей в сравнении с родителями, воспитывающими только биологического ребенка.

Представленная работа выполнялась в рамках реализации задания Национальной программы демографической безопасности на 2011–2015 годы на тему «Исследование особенностей социально-психологической адаптации детей и родителей в семьях усыновителей с учетом типологии семей и разработка модели комплексного сопровождения семей усыновителей». Эмпирическое исследование проводилось в 2013 году при участии 126 семей из разных регионов Беларуси, среди которых 64 семьи усыновителей (основная группа) и 62 семьи, воспитывающие только биологического ребенка (далее биологические семьи – контрольная группа). В диагностике участвовали как матери, так и отцы, что позволило нам системно подойти к изучению семьи. Сравнительный анализ психологического благополучия родителей велся с учетом возраста самих родителей и ребенка на момент усыновления и исследования, типов семей по составу и структуре, а также разного стажа брака и родительства в обследуемых семьях.

Психологическое благополучие родителей изучалось с помощью методики «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф, 1989; адаптация Н.Н. Лепешинского, 2007). Представим наиболее интересные и значимые результаты проведенного анализа.

В целом между усыновителями и биологическими родителями не обнаружены существенные различия по показателям психологического благополучия. В обеих группах преобладает его средний уровень, как у

мужчин, так и женщин. Следовательно, в основном психологическое благополучие родителей не зависит от того, биологический или усыновленный ребенок воспитывается и растет в семье.

Аналогичным образом сравнение психологического благополучия усыновителей и биологических родителей в полных и неполных, нуклеарных и расширенных семьях, также не выявило различий. Это может свидетельствовать о том, что тип семьи по составу и структуре не является значимым фактором уровня психологического благополучия.

Вместе с тем, выявлена гендерная специфика в проявлении одного из показателей психологического благополучия у усыновителей, а именно положительных отношений с другими. Так, женщины по сравнению с мужчинами-усыновителями имеют более удовлетворительные, доверительные отношения с окружающими, больше заботятся о благополучии других и более способны сопереживать ($p=0,023$). Это говорит о большей адаптивности усыновительниц, так как воспитание ребенка требует достаточной открытости родителя к формированию положительных межличностных контактов.

Изучение взаимосвязи между психологическим благополучием и **возрастными характеристиками родителей и детей** позволило выявить специфику, как мужчин, так и женщин-усыновителей. Показано, что чем старше возраст ребенка при усыновлении, тем более позитивные и доверительные отношения у мужчин-усыновителей с окружающими ($\tau=0,231$, $p=0,046$), а также тем в большей степени они контролируют собственную деятельность и деятельность окружающих ($\tau=0,243$, $p=0,035$). Одно из возможных объяснений следующее: более старший возраст усыновляемого ребенка позволяет мужчинам скорее почувствовать себя полноценными родителями, что влияет на их отношения с окружающими и ощущение контроля над ситуацией. Вероятно, это обусловлено тем, что к моменту усыновления, как показало исследование, большинство мужчин приходит в возрасте от 30 до 40 лет, то есть тогда, когда другие мужчины уже имеют как минимум одного ребенка и, как правило, уже не младенческого возраста.

В отношении усыновительниц также была обнаружена значимая тенденция: чем старше женщины на момент усыновления и исследования, тем более доверительные у них отношения с окружающими, тем более они самостоятельны, независимы, способны контролировать деятельность ($r_s=0,287$, $p=0,039$). Это можно объяснить тем, что с увеличением возраста женщины все в большей степени начинают ощущать собственную зрелость, самодостаточность, самостоятельность, готовность контролировать ситуацию, что очень важно при адаптации к опыту усынов-

ления. По данным нашего исследования, в основном женщины приходят к усыновлению в достаточно зрелом возрасте (от 26 до 35 лет), то есть тогда, когда ощущают свою самостоятельность, способность контролировать происходящее.

Следующим исследуемым параметром был *стаж брака на момент усыновления/рождения ребенка и на момент исследования*. Анализ психологического благополучия усыновительниц с учетом разного стажа брака показал: чем больше состоят в браке женщины на момент усыновления и исследования, тем скорее они способны эффективно организовать свою внешнюю деятельность и использовать представляющиеся возможности ($r_s=0,326$, $p=0,043$; $r_s=0,356$, $p=0,026$). Также, чем больший стаж брака у женщин-усыновительниц на момент исследования, тем более независимыми и самостоятельными они себя чувствуют ($r_s=0,455$, $p=0,004$) и формируют доверительные отношения с другими ($r_s=0,404$, $p=0,011$). В отношении мужчин-усыновителей, биологических отцов и матерей аналогичных данных не получено. Это свидетельствует о том, что опыт замужества значим для психологического благополучия именно усыновительниц.

Рассмотрение психологического благополучия родителей *с учетом разного стажа родительства* в основной и контрольной группах позволило выявить следующее. Усыновительницы со стажем усыновления от 2 до 6 лет чувствуют себя менее благополучными, чем биологические матери с аналогичным стажем родительства ($U_{эмп}=46$; $p=0,038$). Можно предположить, что выявленные различия связаны с тем, что биологические матери с самого рождения ребенка имеют возможность взаимодействия с ним. Такой опыт двух и более лет позволяет им хорошо чувствовать и понимать ребенка. Усыновительницы же практически никогда не знают ребенка с самого рождения, то есть, лишены опыта, которым располагают биологические матери. Стоит также учитывать, что зачастую ребенок усыновляется не в период раннего детства, а в дошкольном возрасте, что требует дополнительных усилий со стороны родителей по формированию взаимопонимания, доверия и привязанности с ребенком. Все это в целом может создавать препятствия для такого же, как и в случае рождения ребенка, ощущения благополучия у усыновителей.

Нельзя обойти вниманием и результаты изучения *взаимосвязи психологического благополучия усыновителей с тем, знает ли ребенок об усыновлении*. Выявлено, что психологическое благополучие, как матерей, так и отцов, в семьях усыновителей сопряжено со знанием ребенка о своей подлинной истории. В семьях, где ребенок знает об усыновлении, отцы чувствуют больший контроль над ситуацией ($U_{эмп}=70,5$; $p=0,02$),

позитивнее относятся к себе, принимают себя ($U_{\text{эмп}}=75$; $p=0,03$) и в целом ощущают себя благополучно ($U_{\text{эмп}}=75,5$; $p=0,031$). В свою очередь, матери в таких семьях уважительней относятся к окружающим ($U_{\text{эмп}}=168,5$; $p=0,006$), чувствуют больший контроль над ситуацией ($U_{\text{эмп}}=169$; $p=0,006$) и направленность в своей жизни ($U_{\text{эмп}}=201,5$; $p=0,036$), также лучше принимают себя такими, какие они есть ($U_{\text{эмп}}=189,5$; $p=0,02$), и в целом ощущают себя благополучно ($U_{\text{эмп}}=166,5$; $p=0,006$). Полученные данные позволяют эмпирически подтвердить наблюдение, которое, хотя и известно практикам и признано за рубежом, но не доказано в рамках отечественных исследований.

Таким образом, исследование позволило получить данные, свидетельствующие о наличии специфики в проявлении психологического благополучия у родителей-усыновителей. Кроме этого, обоснована значимость ряда социально-демографических факторов для уровня психологического благополучия усыновителей в целом и его отдельных показателей в частности. Обосновано также, что психологическое благополучие родителей-усыновителей сопряжено с отсутствием тайны усыновления и знанием ребенка о своей подлинной истории появления в семье.

Лебедева Е. И.

Институт психологии Российской академии наук

ПРЕДИКТОРЫ РАЗВИТИЯ МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ¹

Мы говорим о модели психического как о способности приписывать другим людям различные психические состояния (отличающиеся от наших собственных) и рассматривать эти состояния как причину поведения. Таким образом, обладая этой способностью, мы можем представлять мысли, чувства, желания других людей и предсказывать и объяснять их поведение. Вслед за Е. А. Сергиенко мы считаем, что именно модель психического, является той внутренней ментальной основой, включающей в себя, как и индивидуальные, так и универсальные, возрастные возможности понимания социального мира детьми. Мы предлагаем рассматривать модель психического как ментальный механизм социализации [3].

Модель психического не появляется внезапно, не является предметом специального обучения, а приобретает естественным путем. По мнению большинства исследователей, понимание отличия собственного психического мира от мира других людей начинает развиваться у детей после 4-х лет.

Однако модель психического является динамическим конструктом, и ее развитие начинается задолго до 4-х летнего возраста. Вообще, проблема предикторов модели психического широко обсуждается в психологии развития. Большинство авторов в качестве предикторов развития модели психического в раннем детстве выделяют понимание интенций, желаний, эмоций, понимание источника знаний (например, понимание того, что необходимо наличие перцептивной информации для возникновения знания об объекте), различение кажущегося и реального, физического и ментального опыта, живого и неживого. В своем исследовании мы остановились на понимании детьми визуальной перспективы (понимание того, что разные люди могут видеть одни и те же объекты по-разному), понимании желаний другого человека и понимании источника знаний.

¹ Данное исследование выполнено в русле подхода модели психического при финансовой поддержке РГНФ (грант № 15-06-10701) и является частью лонгитюдного исследования взаимосвязи развития понимания ментального мира и саморегуляции в дошкольном возрасте

Цель исследования состояла в изучении возрастной динамики развития модели психического и определения способностей, предшествующих развитию модели психического.

В исследовании принимал участие 51 ребенок (29 девочек), посещавший детские сады г. Москвы, в возрасте 36–64 мес. Исследование проводилось в 3 этапа: на 1-м этапе обследовались дети в возрасте 3–4 лет, на 2-м – эти же дети в возрасте 4–5 лет, и на 3-м – они же в возрасте 5–6 лет.

В соответствии с гипотезой исследования о том, какие именно способности предшествуют развитию модели психического, методики были разделены на 2 уровня: исследующие предикторы и собственно модель психического. Методики, оценивающие способности, предшествующие развитию модели психического оценивали развитие понимания визуальной перспективы (что именно видит другой человек и как он это видит), понимание желаний по направлению взора и понимание источника знаний. К методикам, оценивающим собственно развитие модели психического относились методики, оценивающие понимание неверных мнений, как собственных, так и других людей, а также понимание неверных мнений и обмана в сказках (сказки «Красная Шапочка» и «Маша и медведь»).

Оценка ментального вербального и невербального возраста детей проводилась с помощью «Теста интеллекта Векслера для дошкольного и младшего школьного возраста» (Для оценки ментального вербального возраста были использованы данные по субтесту «Словарный», а для невербального – субтеста «Кубики Косса», как наиболее показательные в своей серии).

Результаты исследования показали возрастную динамику в развитии понимания ментального мира с трех до пяти лет. Однако, если между тремя и четырьмя годами значимые различия были обнаружены в развитии способностей, предшествующих становлению модели психического – понимание визуальной перспективы, понимание желаний и понимание источника знаний. В то время как, между четырьмя и пятью годами достоверно возрастает понимание неверных мнений и обмана, как маркеров модели психического, как в «лабораторных» задачах, так и в ситуациях, приближенных к естественным (понимание неверных мнений в сказке «Красная Шапочка» и понимание обмана в сказке «Маша и медведь»). Если между тремя и четырьмя годами развитие модели психического ограничено пониманием отдельных аспектов ментального мира, то с четырех до пяти лет происходит качественный скачок в развитии модели психического, позволяющий детям понимать, что другие люди имеют собст-

венные мнения, желания, представления, которые лежат в основе их поведения, о что демонстрирует достоверное улучшение решения задач на понимание неверных мнений в этом возрасте.

Корреляционный анализ лонгитюдных данных показал несколько интересных результатов. Кратко остановимся на каждом из них. Были обнаружены достоверные связи между пониманием ментального мира и уровнем развития вербального интеллекта. Таким образом, чем лучше будет развито понятийное мышление в 3-х летнем возрасте, чем лучше дети в 4 года будут понимать различие зрительного восприятия объекта разными людьми, а также понимать, что зрительное восприятие может быть источником знания других людей и понимать, что ментальные состояния людей могут проявляться в поведении (направление взора может указывать на желания) ($r=0,57$, $p\leq 0,005$). Кроме того, была обнаружена достоверная связь между уровнем развития вербального интеллекта в 4 года и пониманием неверных мнений и обмана в 5 лет ($r=0,49$, $p\leq 0,02$). Эти данные согласуются с данными последних зарубежных исследований (выполненных в рамках этой парадигмы), в которых обсуждается значение не общего уровня интеллекта, как показателя успешности решений задач на понимание психического, а только уровня вербального ментального возраста.

Кроме того, эти данные согласуются с данными нашего предыдущего исследования связи интеллектуального развития детей и их способности к пониманию ментального мира, которое показало наличие сопряженности уровня вербального интеллекта и уровня развития психического у типично развивающихся детей дошкольного возраста и детей с расстройствами аутистического спектра [3].

Корреляционная связь между развитием способностей, выделенными нами как предшествующие становлению модели психического, в 3 года и пониманием неверных мнений и обмана, как маркеров модели психического, в 4 года подтвердила нашу гипотезу ($r=0,42$, $p\leq 0,05$).

Таким образом, понимание визуальной перспективы, понимание желаний и источника знаний, по всей видимости, действительно являются предикторами для развития модели психического, которая в полной мере проявляется только при прогнозировании и объяснении поведения, в основе которого лежат неверное представление о ситуации (задачи на понимание неверных мнений и обмана). Еще одним доказательством этого предположения может служить взаимосвязь между развитием предикторов и собственно моделью психического в 4 года ($r=0,49$, $p\leq 0,01$), в возрасте, когда способности предшествующие становлению модели психи-

ческого у большинства детей уже развиты, в то время как модель психического только начинает свое становление.

Литература

1. Виленская, Г.А. О ресурсах эмоционального контроля у дошкольников / Г. А. Виленская, Е. И. Лебедева // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.- практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г. : в 2 т. – Кострома, 2013. – Т. 1.
2. Виленская, Г. А. Взаимосвязь понимания ментального мира и импульсивности в дошкольном возрасте / Г. А. Виленская, Е. И. Лебедева // 6-я Международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Калининград, 23.06.-27.06.2014. – Калининград, 2014.
3. Сергиенко, Е. А. Модель психического в онтогенезе человека / Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова. – М., 2009.

Лебедева Я. Е.

ЕРАМ Systems (г. Минск)

МОТИВАЦИОННЫЕ И КОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ АГРЕССИВНОГО РЕАГИРОВАНИЯ В СИТУАЦИИ ФРУСТРАЦИИ

Развитие современного общества предъявляет все больше требований к адаптивности человека. По мере развития личности формируются паттерны поведения, которые помогают индивиду адаптироваться и снизить эмоциональное напряжение в ситуации фрустрации. Агрессия рассматривается как наиболее частая реакция на фрустрацию. С целью выявления мотивационных и когнитивных факторов агрессивных реакций на ситуацию фрустрации нами было проведено исследование. Для изучения влияния мотивационных факторов на проявление агрессивного поведения в ситуации фрустрации были выбраны мотив достижения, мотив власти и мотив аффилиации, согласно концепции Д. Макклелланда [3]; для изучения когнитивных факторов – стили атрибуции, согласно теории М. Селигмана [1]; фрустрационные реакции рассматривались в ракурсе концепции С. Розенцвейга [2].

В результате исследования было выявлено:

Вне зависимости от пола индивиды с высоким и низким уровнями агрессивных реакций на фрустрацию отличаются мотивационными и когнитивными факторами. Индивиды с высоким уровнем самозащитной экстрапунитивной реакции отличаются более высокими показателями мотива власти, негативного внутреннего и пессимистического стилей атрибуций, более низкими показателями страха отвержения; с высоким уровнем самозащитного интропунитивного типа реагирования – более высокими показателями положительного внутреннего стиля атрибуции; с высоким уровнем необходимо-упорствующих экстрапунитивных реакций – более низкими показателями страха отвержения и более высокими показателями оптимистического стиля атрибуции.

Существуют половые различия в мотивационных и когнитивных факторах у индивидов с высоким и низким уровнями агрессивных реакций на фрустрацию. Мужчины с высоким уровнем самозащитных экстрапунитивных реакций имеют более высокие показатели мотивации власти и неагативного внутреннего стиля атрибуции, более низкие показатели страха отвержения, мотивации аффилиации (стремления к принятию); женщины – более низкие показатели положительного внутреннего, положительного глобального и оптимистического стилей атрибуции. Мужчины с высоким уровнем самозащитных интропунитивных реакций выделяются более высокими показателями мотивации аффилиации (стрем-

ления к принятию и страха отвержения) и более низкими показателями негативного внутреннего стиля атрибуции; женщины – более высокими показателями положительного стабильного стиля атрибуции. Мужчины с высоким уровнем препятственно-доминантных экстрапунитивных реакций характеризуются более высокими показателями страха отвержения и более низкими показателями мотива достижения, негативного внутреннего стиля атрибуции; женщины – более высокими показателями мотива достижения, положительного внутреннего и негативного стабильного стиля атрибуции и более низкими показателями мотивации аффилиации (страха отвержения). Высокий уровень необходимо-упорствующих экстрапунитивных реакций у мужчин определяется более низкими показателями мотивации аффилиации (стремления к принятию) и негативного внутреннего стиля атрибуции; у женщин – более низкими показателями положительного внутреннего стиля атрибуции.

Вне зависимости от пола существует позитивная взаимосвязь самозащитной экстрапунитивной реакции с пессимистическим стилем атрибуции и отрицательная взаимосвязь с оптимистическим стилем атрибуции. Самозащитные интропунитивные реакции позитивно коррелируют с мотивацией аффилиации (страхом отвержения), с оптимистическим стилем атрибуции и негативно с мотивацией достижения. Препятственно-доминантные экстрапунитивные реакции имеют положительную взаимосвязь с позитивным внутренним и позитивным стабильным стилем атрибуции. Необходимо-упорствующий экстрапунитивный тип реагирования имеет отрицательную корреляцию с мотивацией аффилиации (страхом отвержения) и пессимистическим стилем атрибуции.

Существуют особенности в корреляционных связях мотивационных, когнитивных факторов и агрессивного реагирования в ситуации фрустрации в зависимости от пола. Реакции самозащитного экстрапунитивного реагирования агрессии у мужчин позитивно коррелируют с пессимистическим атрибутивным стилем и отрицательно с позитивным глобальным, позитивным внутренним и оптимистическим стилями атрибуции. У женщин самозащитные экстрапунитивные реакции отрицательно коррелируют с мотивацией достижения, положительным внутренним, положительным стабильным, оптимистическим стилями атрибуции. Самозащитный интропунитивный тип реагирования у мужчин позитивно коррелирует с мотивацией аффилиации (стремлением к принятию) и отрицательно с пессимистическим стилем атрибуции и мотивацией власти; у женщин отмечается положительная корреляция с пессимистическим стилем атрибуции, а также отрицательная взаимосвязь с мотивацией аффилиации (стремлением к принятию). Препятственно-доминантные ре-

акции у женщин негативно коррелирует с негативным глобальным стилем атрибуции. Необходимо-упорствующий экстрапунитивный тип реагирования у мужчин негативно коррелирует со стремлением к принятию, а у женщин обнаружена позитивная корреляция со стремлением к принятию и отрицательная со страхом отвержения.

Вне зависимости от пола общими прогностическими индикаторами самозащитной экстрапунитивной реакции являются показатели негативного стабильного стиля атрибуции и мотивации аффилиации (страх отвержения и стремление к принятию); самозащитного интропунитивного типа реагирования – мотивации аффилиации (страх отвержения) и позитивного стабильного стиля атрибуции; необходимо-упорствующей экстрапунитивной реакции – мотивации власти. Специфическими прогностическими индикаторами для мужчин с самозащитными экстрапунитивными реакциями являются показателями позитивного внутреннего и пессимистического стиля атрибуции; с препятственно-доминантным экстрапунитивным типом реагирования – показателями позитивного стабильного стиля атрибуции. У женщин самозащитная экстрапунитивная реакция дополнительно прогнозируются показателями оптимистического стиля атрибуции; препятственно-доминантный экстрапунитивный тип реагирования – мотивацией аффилиации (стремление к принятию) и мотивацией достижения; необходимо-упорствующая экстрапунитивная реакция – мотивацией аффилиации (стремлением к принятию).

Литература

1. Зелигман, М. Как научиться оптимизму / М. Зелигман. – М., 1997.
2. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб., 2001.
3. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб., 2007.

Леонтьев А. И.

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина
**К ПРОБЛЕМЕ ОСМЫСЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ РАСТУЩЕГО
ЧЕЛОВЕКА**

Редко кто из нас всерьез задумывается о том, что здоровье человека зависит не только от уровня медицины в стране и здравоохранения, но и от образа жизни, характера мышления и личного поведения. Проблема в том, что мы не всегда понимаем, что те или иные действия, мысли, образы приводят нас как к разрушению собственного тела, так и базовых его духовных (внутренних) составляющих. Современный индивид изначально не заботится о своём физическом и психическом здоровье, поскольку у нас не сформирована культура здоровья и отношения к нему как к жизненной ценности, поэтому почти каждый молодой человек воспринимает свою юношескую силу, ловкость и удачу как должное.

Действительно, можно ли сохранить своё физическое и психическое здоровье? С помощью каких механизмов это возможно?

Прежде всего, отметим, что в научной литературе существуют различные определения здоровья. Привлекает внимание труд исследователя П. И. Калью «Сущностная характеристика понятия «здоровье» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: обзорная информация» [1], где автор рассматривает 79 дефиниций здоровья личности. По мысли автора указанной работы, здоровье представляет сложный, многомерный феномен, отражающий модусы человеческой реальности: телесное существование, душевную жизнь и духовное бытие.

В настоящий момент учеными признается эффект взаимовлияний «духа», «души» и «тела» на общее состояние здоровья человеческого существа. При этом яркое выражение Платона о том, что каждый индивидуум самостоятельно созидает свое здоровье, благополучие и в своих бедствиях люди склонны винить судьбу, богов и все, что угодно, но только не самих себя [4], представляется и сегодня актуальным [3, с. 5]. Доктор психологических наук Ю. М. Орлов, в частности, пишет: «Мы привыкли думать, что наше здоровье зависит от питания, медицины, экологии и, наконец, от человеческих отношений. Но мало кто знает, что наше здоровье и благополучие зависят от жизненной философии, составляющей принципы нашего мышления» [1, с. 3].

Видимо, изначально каждый должен рождаться абсолютно здоровым. Биологически в нас заложены многие определяющие будущее генетические параметры, даже темперамент, но наши чувства относятся к тому генетическому пробелу, который восполняется воспитанием и образованием. До 7 лет ребёнка воспитывают родители, закладывая в его созна-

ние психические болезни и травмы или психофизиологическое благополучие. От рождения и до 7, максимум 9 лет, в ребенке должно быть возвращено то, что условно можно назвать «деревом познания добра и зла». Это аллегорическое «дерево» к началу периода полового созревания должно пустить хорошие корни и пышную крону. «Дерево» - это интересы, любознательность и мотивация поведения будущего субъекта. Если оно не сформировано, то в период полового созревания новые энергии сбрасываются «нижним путём» (курение, девиантное поведение). Если «дерево познания» возвращено, то в подростковом возрасте новые энергии трансформируются в творчество, учебный процесс, познавательную и созидательную деятельность.

До 14 лет дитя под присмотром родителей (семейного окружения) набирается опыта, активно исследуя и познавая окружающий мир; до 21 года совершаются всевозможные ошибки и жизнь познаётся практически.

Исследовательские наблюдения сводятся к тому, что до 18 лет растущий человек пытается апробировать всё запрещённое и разрешённое, а к 20 годам начинает задумываться о своём поведении (если курил и употреблял спиртные напитки – часто бросает): с этого момента начинается осознанная жизнь индивидуума. Происходит интериоризация ценностей, то есть – самостоятельный выбор в сторону или деструктивного поведения (алкоголизм, наркомания, токсикомания), или «созидания» самого себя (занялся спортом, купил гитару, приобрёл абонемент в бассейн, создал семью).

Очень хорошим подспорьем в сохранении психического здоровья молодого поколения являются книги как огромная кладовая жизненного опыта, фильмы, а также музыкальные произведения, проверенные временем и ставшие классическими.

Примерами хороших книг для дошкольного и младшего школьного возраста могут быть сказки и мифы различных народов мира, они развивают в ребёнке воображение, фантазию, расширяют его кругозор.

Для школьного возраста обязательными к прочтению являются такие писатели как Жюль Верн, Джек Лондон, О. Генри, Марк Твен, Оскар Уальд, Аркадий Гайдар, Лев Толстой и другие. Они показывают юному читателю примеры мужественности, смелости, отваги, закладывают в сознание подростка такие понятия как «добро и зло» и учат отличать одно от другого, часто подсказывают - как бороться за добро и противостоять злу. У ребёнка формируются образцы для подражания: у мальчиков образы защитника, воина, отца и надёжного друга; у девочек форми-

руются истоки представлений о будущем материнстве, сострадании, сердечности.

Молодёжь становится носителем культуры и этики нации, поэтому особенно важно обращать внимание, что именно формирует их психическое здоровье. Для юношества всегда актуальны произведения таких писателей, как Оскар Уальд, Ричард Бах, писатели и поэты «серебряного века», современная классика. Все эти произведения помогут полноценно социализироваться (то есть, стать взрослее), найти выход из сложных жизненных ситуаций.

Есть смысл упомянуть о художественных фильмах и музыке. Не стоит игнорировать (в плане созидания психически-здоровой личности) картины советского кинематографа, это же относится и к классической музыке. К сожалению, во многих школах урокам музыки сегодня отводится меньшее значение, чем физической культуре.

Физическое и психическое здоровье закладывается родителями в детстве, школа и другие агенты вторичной социализации (кружки, секции по интересам) также обязаны поддерживать оптимальный уровень здоровья молодого поколения. Взрослея, подросток сам определяет свои приоритеты и выбирает те или иные направления своего физического и духовного развития. В любом случае, необходимо помнить о том, что внимание современной личности должно быть обращено на сохранение собственного здоровья и здоровья окружающих людей.

Литература

1. Калью, П. И. Сущностная характеристика понятия «здоровье» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения: обзорная информация / П. И. Калью. – М., 1988.
2. Мавропуло, О. С. Размышление о культуре здоровья [Электронный ресурс] / О. С. Мавропуло. – URL: http://hses-online.ru/2008/04/09_00_13/01.pdf (дата обращения: 25.02.15).
4. Орлов, Ю. М. Саногенное мышление / Ю. М. Орлов. М., 2003.
5. Платон. Диалоги / Платон. – М.: Мысль, 1986.

Лукашев Г. А.

Военная академия Республики Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НОВОГО ПОПОЛНЕНИЯ

Защита Республики Беларусь является конституционной обязанностью и священным долгом каждого гражданина нашего государства. Реализуется данное положение посредством прохождения воинской службы в различных государственных силовых структурах Беларуси. Воинская служба представляет собой систему взаимосвязанных действий, осуществляемых для достижения общественно значимых целей (обеспечение общественного порядка и общественной безопасности, охрана важных государственных объектов, специальных грузов, территориальная оборона государства и т.д.), основанных на реальном или потенциально возможном использовании оружия, боевой техники, психологического воздействия и других средств. Военная служба, определяясь как основной вид воинской службы, и заключается в непосредственном исполнении гражданином воинской обязанности. Именно здесь наиболее актуальным становится такой многозначный термин, как «человеческий фактор». Одна из причин его появления – неадаптированность к специфическим условиям службы. Наиболее ярко правота данного утверждения прослеживается в период ввода нового пополнения в службу в соединениях и частях Вооруженных Сил.

К многообразным условиям служебно-боевой деятельности должны быть отнесены следующие: опасность – осознание военнослужащим обстановки как угрожающей его здоровью и жизни; внезапность – неожиданные для военнослужащего изменения обстановки в ходе выполнения боевой задачи; неопределенность – отсутствие, недостаток или противоречивость информации о содержании и условиях выполнения боевой задачи; новизна – наличие ранее неизвестных военнослужащим элементов в условиях выполнения боевой задачи; увеличение темпа действий – сокращение времени на выполнение действий; дефицит времени – условия, в которых успешное выполнение задачи невозможно простым увеличением темпа действий, необходимо изменение содержания структуры деятельности.

Особый интерес к проблеме адаптации военнослужащих к условиям службы вытекает из специфики и высокой социальной значимости деятельности людей по защите государственных интересов и безопасности страны. Именно поэтому эта деятельность до сих пор привлекает особое внимание исследователей различных научных направлений (медиков,

психологов, философов). Основные направления исследований по данной проблеме лежат в области физиологии, медицины и психологии.

Начиная с момента получения повестки из военкомата и вплоть до прибытия в конкретную часть, происходит нарастание эмоциональных переживаний, которые формируют состояние психического напряжения.

Следующий этап служебно-боевой деятельности начинается с первых минут пребывания юноши в условиях конкретной части, когда он непосредственно начинает испытывать на себе влияние факторов изменившихся условий существования. На данном этапе службы молодым военнослужащим предстоит адаптироваться к воинской среде, новым требованиям и условиям службы по призыву, освоить воинскую специальность. Как правило, в течение 4–6 месяцев происходит адаптация к этим условиям (этап первичной адаптации). Содержание этого этапа, с точки зрения адаптации, состоит в формировании нового мировоззрения (общественно-политическая адаптация); приобретении военно-технических знаний и умений, овладении воинской специальностью, приспособлении к условиям технического обслуживания (военно-техническая адаптация); изучении личного оружия, формировании навыков стрельбы и вооруженной борьбы с противником (учебно-боевая адаптация); включении в конкретный воинский коллектив, установлении отношений с командирами, старшими и равными по должности (социальная адаптация).

Этап острых психических реакций входа (первичная дезадаптация) является стадией адаптационного процесса, на которой личность начинает испытывать на себе влияние психогенных факторов измененных условий существования. Призыв и прохождение военной службы «является мощным психоэмоциональным фактором», воздействующим на психику и заставляющим приспособляться индивида к новым условиям жизни и быта. Военная служба представляет собой важный, но трудный (часто – экстремальный) этап развития личности. Преобладающее большинство военнослужащих сразу начинают испытывать субъективный дискомфорт, эмоциональное угнетение или напряжение, проявляют признаки повышенной тревожности, некоторой заторможенности. Субъективное неблагополучие, как отмечают некоторые авторы, отражает происходящие в организме в экстремальных ситуациях изменения.

Организм военнослужащих подвергается воздействию комплекса факторов, нередко значительно снижающих уровень работоспособности. При наличии акцентуации характера, эмоционально-волевой или нервно-психической неустойчивости, неразвитости способности к саморегуляции психофизиологических состояний, воздействие стрессогенных факторов может привести к срыву регуляторных механизмов, дезадаптации

поведения и деятельности военнослужащего. Происходит перестройка деятельности сердечно-сосудистой системы, изменение АД, частоты сердцебиения. Именно в этот период, как отмечают исследователи, увеличивается количество заболеваний различной природы среди молодого пополнения [1]. Определяя психогенное влияние условий военной службы как фрустрирующее, можно отметить, что дезадаптация к данным условиям выражается в нервно-психической неустойчивости. Подавляющая часть нервно-психических расстройств у молодых военнослужащих обусловлена специфичностью условий жизни и деятельности, характерным для военной службы. Таким образом, новые условия жизни, обусловленные переходом солдат на военную службу, изменение коллектива, режима жизни (труда и отдыха), увеличенный объем нагрузок предъявляют к организму человека, его адаптивным возможностям повышенные требования. При этом следует учитывать то обстоятельство, что военнослужащие – это специфическая категория, суть которой состоит в том, что это в основном практически здоровые молодые люди. В результате функциональные резервы и адаптационные возможности снижаются, что существенно влияет на эффективность выполнения служебных обязанностей.

Таким образом, несмотря на обилие информации, до сих пор не в полной мере изучена проблема адаптации военнослужащих на различных этапах служебно-боевой деятельности, преемственности этапов адаптации, психофизиологические и психологические их особенности. Очевидна необходимость не только дать характеристику действующих экстремальных раздражителей, но и выявить совокупность психофизиологических характеристик военнослужащих, которые в одних случаях ведут к адаптации, а в других – к дезадаптации [2]. Решение данной проблемы осуществляется на основе прогнозирования и обеспечения необходимого уровня функциональных резервов организма путем осуществления профессионального отбора, разработки средств защиты от неблагоприятных факторов военной службы, специальной тренировки военнослужащих, лечебно-профилактических и реабилитационных мероприятий. Представленный анализ отражает незавершенность теоретических посылок и прикладных разработок, посвященных данной проблеме.

Литература

1. Особенности адаптации военнослужащих в процессе прохождения воинской службы / А.М. Мухаметжанов [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3.

2. Диденко, И. В. Психофизиологические и психологические особенности адаптации военнослужащих на различных этапах служебно-боевой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. В. Диденко. – Ростов-н/Д., 2007.

Любимов А. А.

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования
**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ
СРЕДСТВАМИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ И
МОБИЛЬНОСТИ**

В связи с вступлением в силу «Закона об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. и Приказом «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» изменяется содержание образовательной и коррекционной составляющих школьного обучения детей с нарушением зрения.

Компонент жизненной компетенции, как составляющая стандарта общего образования и как важнейшая опора процесса социализации, реализуется для детей с нарушением зрения в коррекционно-педагогических занятиях. В содержание таких занятий входят пространственная и социально-бытовая ориентировка, развитие зрительного восприятия, развитие сенсорной сферы и т. д.

Если в XX веке содержание пространственной ориентировки составляло ориентирование, т. е. обучение инвалида по зрению умению определять своё местоположение относительно окружающих объектов, то включение в определение понятия слова «мобильность» постепенно изменяет содержание обучения. Это изменение выражается в переносе акцента с обучения ориентированию на обучение самостоятельному передвижению с опорой на ориентирование в пространстве. Дополнение определения пространственной ориентировки понятием «мобильность» изменяет его, добавляя ранее подразумевавшийся, но отсутствующий компонент, и, таким образом, предполагает внесение изменений в содержание обучения слепых и слабовидящих пространственной ориентировке. Соответственно, коррекционный курс под названием «Пространственная ориентировка и мобильность» должен быть ориентирован на решение следующих задач:

- обучение ориентированию;
- обучение передвижению;
- формирование пространственных представлений.

С учетом содержания этих задач, рекомендуется следующее определение курса (предмета): «Пространственная ориентировка и мобильность слепых и слабовидящих – это система знаний, умений и навыков, состоящая из формирования пространственных представлений, умения ориентироваться по сторонам горизонта, относительно объектов окру-

жающей среды и по их взаиморасположению, а также способность безопасно, эффективно и эстетично передвигаться из точки «А» в точку «Б» с использованием или без использования технических средств реабилитации». Пространственная ориентировка и мобильность в коррекционно-педагогической работе являются одним из основных направлений работы.

Успешность усвоения знаний, умений и навыков академического компонента и составляющих жизненной компетенции напрямую зависит от овладения базовыми понятиями, способами и приёмами пространственной ориентировки и мобильности.

К основным базовым понятиям относятся:

- схема собственного тела;
- понятия направления (верх, низ, право, лево, впереди, сзади и т. д.);
- понятия пространства: рабочее пространство (тетрадный/книжный лист, поверхность стола и т. д.), комната, квартира, коридор и т. д.

К базовым способам самостоятельного передвижения относятся:

- самостоятельное передвижение с использованием защитных приёмов;
- передвижение с сопровождающим;
- самостоятельное передвижение с белой тростью.

Освоение способов и приёмов пространственной ориентировки и мобильности позволяет ребёнку с нарушением зрения стать более самостоятельным в различных жизненных ситуациях, но не делает слепого или слабовидящего независимым. Наша задача научить слепого или слабовидящего ребёнка способам и приёмам, которые он может использовать в тех или иных жизненных ситуациях.

Свобода выбора действий и освоение различных моделей поведения в разнообразных жизненных ситуациях позволяют детям с нарушением зрения взаимодействовать с нормально развивающимися сверстниками в учебной, досуговой или иной деятельности.

Таким образом, можно сказать, что знания, умения и навыки, полученные ребёнком с нарушением зрения, являются той базой, которая предоставляет возможность принимать участие в совместной деятельности, как одной из важнейших форм процесса социализации.

Литература

1. Концепция Федерального Государственного образовательного стандарта обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: Проект / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова / <http://институт-коррекционной-педагогики.рф/fgos-2/>.

2. Любимов, А. А. Ретроспективный анализ содержания обучения ориентировке в пространстве инвалидов по зрению / А. А. Любимов // Дефектология. – 2012. – № 3.
3. Любимов, А. А. Ретроспективный анализ терминов, описывающих типы и виды пространства для коррекционного курса «Пространственная ориентировка» / А. А. Любимов, В. З. Денискина // Дефектология. – 2013. – № 2.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». – Режим доступа: <http://minobr.gov-murman.ru/activities/modernization/fgos-ovz/fgos-doc.php>.
5. Тупоногов, Б. К. Основы коррекционной педагогики / Б. К. Тупоногов. – М., 2008.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014) «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173432/

Любимова М. П.

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЛЬЕФНО-ГРАФИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ
КАК ИНСТРУМЕНТА СОЦИАЛИЗАЦИИ СЛЕПЫХ ДЕТЕЙ**

Одна из основных и важных задач в обучении детей с глубоким нарушением зрения – формирование представлений об окружающем мире. Слепой ребенок в силу глубокого нарушения зрения не может познавать мир самостоятельно, без посторонней помощи взрослых. Следует учитывать, что для слепого ребенка в мире существует только то, что было у него в руках, то есть то, что он непосредственно мог изучить с помощью осязания.

Нередки случаи, когда педагоги и родители принимают внешне благополучные описательные рассказы слепого ребенка о том или ином предмете и явлении за истинное понимание происходящего и объективные представления о предмете. Ребенок может хорошо теоретически владеть информацией о предмете, о котором говорит, но совершенно не представлять практически, о чем идет речь, или же сложившийся образ может быть неточным. Так, например, ребенок может рассказывать о том, как выглядит черепаха, подробно описывать ее панцирь и другие части тела, даже может показать ее размер, но если ему предложить несколько игрушечных животных, среди которых есть черепаха, то он может ее не узнать.

Это говорит о том, что ребенок где-то слышал описательный рассказ о черепахе, но ни живую черепаху, ни игрушечную модель он не видел, поэтому у ребенка не сложилось реального образа животного. Также не исключена вероятность того, что ребенку предлагали игрушечную черепаху, но не рассмотрели ее детально вместе с ребенком, используя прием «рука на руке», для того, чтобы у ребенка сложилось представление о данном виде животного мира, ничего не было упущено, а сам ребенок не владел алгоритмом обследования объектов.

Для того чтобы уточнить, насколько полно сформирован у ребенка образ предмета, следует осуществлять практическую проверку с дополнительными устными вопросами о предмете, которые помогут установить не только уровень вербальных знаний слепого ребенка об объекте, но и уровень сформированности чувственного образа. Для этого нужно просить ребенка показать ту или иную часть тела животного или отдельную деталь предмета и т.д.

Образ объекта сложится у ребенка наиболее полно и точно, если предлагать ему каждый объект в разных вариантах. Если, например, необходимо сформировать у ребенка образ деревенского дома, то нужно

продемонстрировать ему несколько вариантов макетов деревенского дома разного размера, изготовленных из разного материала и разной конфигурации. Если изучается животное, то желательно предлагать ребенку модели одного вида животного еще и в разных позах. Такое многообразие необходимых моделей дома служит для того, чтобы, когда ребенок встретит в дальнейшем любой макет деревенского дома, он по характерным признакам всегда мог его узнать. Нередки случаи, когда педагоги предлагают слепому ребенку на протяжении всего обучения одну и ту же модель и один и тот же рисунок того или иного объекта. В этом случае ребенок, едва коснувшись рисунка или модели, сразу узнает его, но если ему предложить другую модель или рисунок того же объекта, он может не узнать его.

Огромную роль в формировании представлений у слепого ребенка об окружающем мире, особенно во время школьного обучения, служит рельефно-графический рисунок.

Для того чтобы слепой ребенок смог прочитать и понять информацию, изображенную на рельефно-графическом рисунке, сам рисунок должен отвечать некоторым требованиям, с ребенком должна быть проведена пропедевтическая работа, и саму работу с рисунком необходимо осуществлять по определенному алгоритму.

В работе со слепыми детьми применяются пять видов рельефно-графических изображений, которые отличаются высотой рельефа и детализацией рисунка:

1. Горельефные изображения – изображение выступает над плоскостью фона более чем на половину своего объема. Наиболее подробно отображает информацию об объекте.

2. Барельефные изображения - рельефное изображение, выпуклая часть которого выступает над плоскостью не более чем на половину своего объема. Высокий рельеф называется горельефом.

3. Аппликационные (силуэтные) изображения – одноуровневое рельефное изображение, передает силуэт объекта, но не передает всех свойств поверхности.

4. Контурные изображения – рельефное изображение внешних очертаний предмета посредством пунктирной или сплошной рельефной линии.

5. Книжки-игрушки – рельефные книги ручного производства. Часто содержат в себе все вышеописанные виды изображений. Основной объект представляет собой объемную модель реального предмета с сохранением его масштаба, прикрепленную к странице с помощью шнура

или другого приспособления. Наиболее полно отображает информацию о рассматриваемом объекте.

Рельефно-графические книги для слепых детей изготавливаются разными способами и из разных материалов. Способ изготовления и выбор материала зависит от цели и задач, которые будет решать пособие, от возраста детей, которым предназначается рисунок и от имеющихся технических и материальных возможностей.

Промышленным способом рельефно-графические рисунки в России изготавливаются только на одном предприятии. В основе технологии лежит метод горячего прессования на полимерном пластике. Данным способом получают горельефные, барельефные, силуэтные и контурные изображения.

В настоящее время существует возможность изготавливать рельефно-графические рисунки с помощью технических средств в домашних условиях или в условиях школы. Это, например, такие устройства как: PIAF (Pictures In A Flash) – устройство, которое позволяет создавать осязательные рисунки на специальной бумаге, Универсальный принтер Брайля Emprint SpotDot и т.д.

Такие устройства позволяют печатать черно-белые и цветные рельефно-графические рисунки и диаграммы, планы, карты, схемы и многое другое.

Сейчас многие педагоги пользуются устройствами, позволяющими создавать рельефно-графические рисунки. Но, к сожалению, многие из них совершают те же самые ошибки, которые совершали люди, когда только начинали создавать первые рельефные рисунки для слепых людей: первые иллюстрации, предназначенные для работы со слепыми детьми, были выполнены в рельефе и представляли собой воспроизведение иллюстративных пособий для зрячих детей с весьма незначительными изменениями. Это объясняется тем, что в то время особенности восприятия слепых было изучено недостаточно, и при создании рельефно-графических средств наглядности для слепых придерживались точки зрения параллелизма зрения и осязания.

Если быть точнее, то на сегодняшний день зачастую педагоги и родители используют для создания рельефной графики обычные рисунки, созданные для зрячих людей, и просто выводят их на рельефную печать с помощью специальных устройств.

В результате такого преобразования плоскочечатного рисунка в рельефно-графический, изображение визуально может выглядеть гармонично и понятно, но тактильно такое изображение будет или совсем непонятно

для слепого человека или понимание такого рисунка будет вызывать значительные трудности.

Рельефно-графические рисунки, изготовленные для слепых, должны быть не загроможденными, без лишних деталей, предметы по возможности должны располагаться без наложений друг на друга. Обязательно должен быть соблюден масштаб относительно всех объектов на странице. Не допускается стилизация предметов, животных и людей, иллюстрации должны быть максимально реалистичными, отдельные детали хорошо тактильно различимыми. Расстояние между двумя разными объектами должно быть не менее 1-1,5 см, для того, чтобы тактильно можно было отличить, где кончается один объект и начинается другой. Расстояние между двумя линиями должно быть не менее 3мм, если объекты одинаковые по форме, но отличаются только по размеру, то разница в размере должна быть не менее чем в 1,5 раза, для того, чтобы объекты хорошо отличались тактильно.

В процессе подготовки рисунка нужно тщательно продумывать все детали, убирать лишнее, учитывая, что для слепого ребенка тактильный канал восприятия является ведущим в познании окружающей материальной среды.

Мазилев В. А.

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СООБЩЕСТВО

Проблема адаптации относится к числу остроактуальных, широко и достаточно глубоко изучается в современной психологии. Накоплено значительное количество данных, характеризующих процессы адаптации, выявлены интимные механизмы адаптационных процессов, сформулированы концепции, объясняющие функционирование различных видов и типов адаптации (И.А. Фурманов, 2012).

Необходимо отметить, что одним из ведущих центров исследования психологической адаптации стал Минск: не случайно здесь уже не в первый раз проводятся масштабные конференции по проблемам адаптации, имеющие достаточно широкий резонанс. Стоит специально подчеркнуть, что психологами разных школ и направлений выполнено большое количество исследований, посвященных различным аспектам проблемы. Тем не менее, приходится констатировать, что, как это часто бывает, «сапожник оказывается без сапог»: психологи успешно исследуют адаптацию в различных видах деятельности, в различных условиях и обстоятельствах, но применительно к деятельности самого психолога, можно говорить смело, остается достаточно пробелов. Особенно это касается адаптации молодых психологов, которые приходят в психологическое сообщество и оказываются в непростых условиях межпарадигмальных противостояний, диалогов, дебатов и даже войн (В.А.Янчук, 2012). Тем более, что в последнее время речь заходит даже о том, что происходит парадигмальное противостояние между академической и практической психологиями (А.Л.Журавлев, Д.В.Ушаков, 2012). В таких обстоятельствах не мудрено, что голова «пойдет кругом», особенно у молодого не искушенного в методологических ристалищах психолога. Поэтому мы рассматриваем прояснение вопроса о методологическом статусе академической и практической психологии как фактор психологической адаптации молодого психолога к реалиям современного психологического сообщества и непростых отношениях, которые в нем складываются.

А.Л.Журавлев и Д.В.Ушаков существенно обогащают рассмотрение вопроса, переводя его на новый теоретический уровень, поскольку авторы увидели в противостоянии академической и практической психологии противостояние в первую очередь парадигмальное и предприняли попытку его объяснения, что не может не вызывать уважения. Важно за-

метить, что зафиксированное авторами различие между академической и практической психологией определяется, видимо, различными задачами: для академической психологии важно быть «научной», поэтому она действительно «строит теории на основе эксперимента или воспроизводимого исследования», чтобы объяснить факты, желательнее подведя под какой-либо закон, а перед психотерапевтом находится всего лишь уникальная личность, которую не надо объяснять, но которой нужно помочь. Помочь можно только в том случае, если понять, что с личностью другого происходит. Ясно, что идеал воспроизводимого исследования психотерапевта совсем не волнует.

Не стоит забывать, что традиционно академическую психологию в большей степени интересует сфера познания или деятельности, тогда как практическую психологию – личность, которая по определению более целостна.

Вопрос, который, на наш взгляд, давно заслуживает обсуждения, это вопрос о психологическом конструктивизме. Сторонники этой идеи – в сущности правильной и перспективной – обычно полагают, что принцип конструктивизма для психологии является чем-то новым. На наш взгляд, это просто заблуждение. Вся неклассическая психология основана на конструктивизме. В классической психологии – наследнице картезианского самонаблюдения – предполагалось, что самонаблюдение дает истинное знание. Когда выяснилось, что это не так, стали использоваться опосредованные методы исследования, обнаружилось, что то, что реально изучается в психологии, есть *конструкт*, созданный в сознании исследователя. Поэтому ничего нового для методологически ориентированного психолога здесь нет. В других науках ситуация может быть иной, но нас волнует психология. Понятно, что в качестве конструктов могут выступать более или менее обобщенные конструкции, более и менее целостные. И, конечно, реальные исследования по этому показателю отличаются. И именно здесь кроется важное отличие одной психологии от другой.

Заслуживает внимания вопрос о том, что в практической психологии используются в основном не модели, а схемы. Это так, потому что схема предписывает действие с объектом, что значимо для практико-ориентированной психологии, которой не нужно измерять, но важно определить, как правильно действовать.

Несомненно, важно, что к данной проблематике – соотношению академической и практической психологии – применяется парадигмальная терминология. Стало общим местом утверждение, что парадигмы

понимаются в психологии очень вольно, разные авторы вкладывают в это понятие различный смысл.

Нам кажется, что говорить об оппозиции академической и практической психологии как парадигмальном противостоянии не приходится уже потому, что между ними нет конкуренции, поскольку каждая занимает свою нишу. Если у той или иной разновидности практической психологии нет своей теории, то, скорее всего, это место займет какая-нибудь мифология, но совсем маловероятно, что это окажется какая-либо научная концепция. Ибо у них разные задачи. И по своему устройству они разные.

И если говорить о парадигмальном противостоянии, то это будет очередное противостояние естественно-научной парадигмы (которая выступает в данном случае через какую-то теорию от «академической» психологии) и герменевтической (которая стоит за какой-то практико-ориентированной психологией), Впрочем, об этом написано вполне достаточно.

Практическая психология в настоящее время, как можно полагать, находится в состоянии оформления в самостоятельную дисциплину. По определению В. Н. Дружинина, практическая психология и сегодня отчасти остается искусством, отчасти базируется на прикладной психологии как системе знаний и научно обоснованных методов решения практических задач. В целом эта констатация справедлива и сегодня, т.к. практическая психология чрезвычайно неоднородна и, несомненно, включает в себя названные составляющие. Но, как можно полагать, в настоящее время происходит формирование практической психологии как особого направления внутри психологической науки. При чрезвычайной неоднородности практической психологии (в качестве таковой выступают и элементы академической психологии, «дополненная» примерами «из жизни», и прикладная психология как таковая, и различного рода ненаучные концепции, основывающиеся на эзотерических учениях, мистике, астрологии и т. п., и так называемая «pop-psychology» – психология для массового читателя, и т. д.), тем не менее, уже сегодня можно говорить о формировании парадигмы собственно практической психологии как отрасли психологической науки, имеющей специфические цели и задачи, методы, способы объяснения и т.д.

Представляется перспективным дать эскиз этой парадигмы. Итак, что такое практическая психология сегодня? Во-первых, это дисциплина, которая определяется не через предмет, а через объект. В практическом отношении всегда важнее дать общую (целостную) характеристику личности. В медицине, праве, педагогике, искусстве и т.п. куда важнее опре-

делить, кто находится перед тобой, чем следовать исторически сложившимся (поэтому неизбежно исторически ограниченным) канонам научности. Уместно заметить, что в качестве такового обычно принимается «стандарт», сформировавшийся и оформившийся в сфере естественных наук. В соответствии с таким стандартом выделяется «клеточка», из которой должно «выстроиться» искомое «целое».

Напомним, еще В. Дильтей в конце XIX столетия предупреждал, что такая стратегия в области психологии малоперспективна. Поэтому практическая психология исходит не из предмета, а из объекта. Объект принципиально целостен. Как нам представляется, здесь необходимы некоторые пояснения. Попытаемся их дать. Предметом научной академической психологии традиционно полагается либо психика, либо поведение (в зависимости от того, к какой научной школе принадлежит интервьюируемый психолог-исследователь). Это на уровне деклараций. Реально подлежат изучению либо явления поведения (доступные внешнему наблюдению), либо феномены самосознания (которые фиксируются с помощью самонаблюдения). Исходя из этого реального предмета строится гипотетическая конструкция – так, например, *предмет* науки. Как правило, это – результат мыслительной деятельности познающего, т. е. нечто имеющее опосредствованный характер (например, та же психика). Из этого элементарного предмета должно быть выведено все богатство явлений, относящихся к сфере данной науки – *совокупный предмет*. Важно подчеркнуть, что реальный совокупный предмет получается в результате «конструктивной» (в смысле В. Дильтея) деятельности. Таким образом, в данном случае путь науки: от «единиц» к «целому».

В практической психологии путь принципиально обратный. Это достигается за счет того, что в качестве исходного берется не предмет, а *объект*. Объект принципиально целостен. В качестве объекта (в практической психологии) выступает личность. Следует специально подчеркнуть, что понимание личности в практической психологии существенно отлично от трактовки личности в академической психологии (можно указать, по меньшей мере, десять принципиальных отличий). Как практически-ориентированная область знания она исходит из представления о целостном объекте, не пытаюсь «выстроить» его из предполагаемых (и, естественно, гипотетических) «единиц», но пытаюсь охватить целиком. Отсюда следует и специфический метод: он может быть определен как гуманистический, предполагающий диалог исследователя и исследуемого (поскольку последний является носителем сознания), и игнорирование этого обстоятельства, по меньшей мере, недальновидно. Исходными принципами практической психологии могут быть названы целостность

и типологичность (в противоположность «элементаризму» и «конструктивизму» научной психологии, которые были зафиксированы еще В. Дильтеем (1894)). В качестве идеала научности практическая психология имеет описание и предсказание (поведения личности), а не объяснение. Средством видит не построение научных моделей, но разработку типологий (многочисленных, по разным основаниям), классификацию и описание индивидуальных случаев.

Вряд ли стоит специально подчеркивать, что конечной целью практической психологии является выход на психотехники и психотехнологии, т. к. практическая психология изучает собственный объект для того, чтобы в том или ином отношении его изменить (в скобках заметим, что цель академической психологии – обнаружить общие законы и «вписать» предмет изучения в общую картину мира). Естественно, что различается и представление об «итоговом продукте»: в академической психологии это построение возможно более убедительной научной модели, в которой получили воплощение общие «законы жизни» научного предмета, в практической психологии это «всего лишь» описание или типология, предполагающая ту или иную квалификацию «индивидуального» случая.

Мы полагаем, что эффективное взаимодействие между практической и научной психологией станет возможным благодаря *методологии, причем методологии коммуникативной*. Для этого необходима теоретическая разработка проблемы предмета психологии. На наш взгляд, необходимо создание теоретической модели предмета психологии. Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека» (В.Д. Шадриков, 2006). Предпринята попытка представить в качестве предмета психологии внутренний мир человека, поскольку именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме. Подготовлен учебник для будущих психологов (В.Д. Шадриков, В.А. Мазилев, 2015). При подготовке данного учебника было использовано новое понимание предмета психологии как внутреннего мира человека. В этом учебнике рассмотрено понятие «внутренний мир человека», показано, что внутренний мир отражает бытие человека и формируется в процессах жизнедеятельности. Развиваясь в деятельности и поступках, он характеризуется функциональностью и оперативностью. Все психические процессы во внутреннем мире протекают одновременно на двух уровнях: сознательном и бессознательном. Внутренний мир, с одной стороны, един с внешним миром, с другой – независим от него. Внутренний мир, порождаемый как функциональное отражение внешнего мира, представляет собой целост-

ный идеальный мир. Это живой мир, так как он порождается потребностями человека и пронизан переживаниями.

Внутренний мир как субстанциональная сущность, характеризуется устойчивостью, выступает как пребывающая сущность и ее проявления, как сущее, причина которого в нем самом, существующее как причина самого себя. С позиции внутреннего мира хорошо объясняются проблемы, которые изучает психология.

Мальцева О. Е.

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы

ЦЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Возросшие требования общества к уровню подготовки специалиста показывают, что профессиональное образование сегодня является главным детерминантом всего процесса профессиональной социализации. Профессиональная социализация в образовательной среде выполняет очень важную стратегическую задачу: закладывает основы дальнейшей профессиональной социализации человека в процессе осуществления трудовых функций [2].

Непосредственно с образованием связана первичная социализация. Профессиональное образование представляет сложный, многоаспектный процесс, завершающий первичную профессиональную социализацию субъекта профессиональной деятельности и является необходимым условием его профессионального развития и становления [3]. Приобретенные знания и навыки подкрепляются ценностными ориентирами, создавая духовный каркас личности, определяющий в дальнейшем принятие решений и способствующий глубокому видению профессиональных и социальных проблем [1]. Сегодня, в соответствии с современной концепцией непрерывного образования, профессиональное образование позволяет не прекращать обучение в течение всей жизни.

В целях совершенствования системы непрерывного профессионального образования процесс подготовки специалистов необходимо строить с учетом ценностей и потребностей, лежащих в основе деятельности и определяющих направление и содержание активности личности. Под ценностными ориентациями понимается отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров. Ценности определяют жизненную перспективу, «вектор» развития личности [4] и, выступая как образования мотивационно-потребностной сферы, регулируют социальное поведение людей [5].

В настоящей работе представлен анализ ценностных приоритетов обучающихся на разных этапах (довузовский, вузовский, послевузовский) непрерывного профессионального образования. Для её решения мы использовали методику, разработанную Ш. Шварцем и У. Билски в адаптации О.А. Тихомандрицкой, В.М. Дубовской [5]. Выборку составили 685 обучающихся, из них: 113 старшеклассников, 396 студентов ГрГУ им. Янки Купалы 1, 3 и 5 курсов обучения и 176 слушателей ИПКиП.

Анализ величины рангов, которые занимают определенные ценности относительно других, позволил установить, что на уровне нормативных идеалов (уровень убеждений) для испытуемых, независимо от этапа обучения, наиболее значимыми, занимающими 1, 2 и 3 ранговые места, являются ценности достижения, саморегуляции и гедонизм. При этом стоит отметить, что у студентов, независимо от курса обучения, а также у слушателей первое ранговое место занимает ценностный блок «достижение», включающий такие ценности как интеллект, здоровье, компетентность, репутация, самоуважение. Тогда как для старшеклассников наибольшую значимость представляют ценности: наслаждение жизнью, удовольствие, забота о себе, составляющие ценностный блок «гедонизм».

Полученные данные свидетельствуют о том, что обучающиеся на всех этапах непрерывного профессионального образования, в большей степени направлены на достижение личного успеха посредством проявления компетентности и профессионализма в соответствии с социальными стандартами, и тем самым получение социального одобрения. А также на достижение независимости и автономности, что проявляется в самостоятельности мышления и выборе способов действия, в творчестве и исследовательской активности. При этом для старшеклассников наибольшее значение имеет удовольствие, чувственное наслаждение жизнью.

Наименьшей значимостью для всех обучающихся обладают такие ценности как конформность, традиции и власть. Определяющая мотивационная цель блока «комфортность» — сдерживание склонностей и побуждений к действиям, которые могут причинить вред другим или не соответствуют социальным ожиданиям. Ценности конформности подчёркивают самоограничение личности в каждодневном её взаимодействии с другими индивидами. Мотивационная цель ценностного блока «традиции» включает уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре и следование им. Центральная цель ценностного блока «власть» заключается в достижении социального статуса или престижа, контроля или доминирования над людьми и средствами (авторитет, богатство, социальная власть, сохранение своего общественного имиджа, общественное признание). Отметим, что этот ценностный блок, в отличие от «достижения», относится к достижению господства в пределах общей социальной системы, а не в конкретном взаимодействии.

Следовательно, обучающиеся в меньшей степени направлены на ограничение собственных действий и побуждений, даже причиняющих вред или нарушающих социальные ожидания и нормы, а также на при-

знание идей, существующих в определенной культуре и религии и на достижение господства в пределах социальной системы.

Сравнительный анализ значимости ценностей и динамических отношений между ними показал, что в ценностной структуре всех категорий обучающихся ценности изменения представлены в большей степени, чем ценности сохранения. Исходя из определяющих целей ценностных блоков, включённых в группу ценностей изменения можно заключить, что современные обучающиеся в значительной степени стремятся к новизне и глубоким переживаниям для поддержания оптимального уровня активности, а также самостоятельности мышления и выбора способов действия, к творчеству и исследовательской активности.

Кроме того, для всех категорий испытуемых ценности самоопределения имеют большую значимость, чем ценности самовозвышения. Что свидетельствует о том, что для обучающихся более значимы понимание, терпимость и поддержание благополучия собственного «Я», а также сохранение благополучия людей, с которыми они находятся в личных контактах (полезность, дружба, зрелая любовь).

Характерно, что независимо от этапа профессионального обучения в ценностной структуре обучающихся индивидуалистические ценности имеют большую значимость по сравнению с ценностями, выражающими интересы группы. Вероятно, обучающиеся более настроены на достижение социального статуса, престижа, личного успеха, они стремятся к самостоятельности мышления и выбору способов действия, в творчестве и исследовательской активности, к наслаждению жизнью, т.е. выражено преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости.

Результаты исследования показали, что основной из характеристик системы ценностных ориентаций современных обучающихся является открытость изменениям. А ориентация на такие ценности, как достижение, саморегуляция и гедонизм, говорит о стремлении молодых людей к автономности и независимости, с одной стороны, удовольствиям и новизне – с другой.

Литература

1. Багрян, Ю. Э. Проблемы профессиональной социализации молодежи в современных условиях / Ю. Э. Багрян // Человек и образование. – 2007. – № 3.
2. Клименко, В. А. Профессиональная социализация студентов: структурно-функциональная модель / В. А. Клименко // Социологический альманах. – 2012. – № 3.
3. Саенко, Л. А. Профессиональное образование как базовый процесс профессиональной социализации / Л. А. Саенко, Т. Г. Затева // Дискуссия – 2014. – №5 (46).

4. Серый, А. В. Ценностно-смысловая сфера личности. / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово, 1999.
5. Тихомандрицкая, О. А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационной сферы. Методические аспекты / О. А. Тихомандрицкая, Е. М. Дубовская // Мир психологии. – 1999. – № 3.

Маркевич О. В., Каленик А. Г.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

В настоящее время остро стоит вопрос о трудностях социальной адаптации и интеграции детей с общим недоразвитием речи, которые обусловлены и тяжестью речевой патологии, и влиянием микросреды, и наличием особенностей эмоционально-личностной и познавательной сфер, в частности воображения как процесса. Как показывают исследования зарубежных и отечественных психологов (Л. С. Выготского, М. И. Лисиной, А. В. Запорожца, В. С. Мухиной, Д. Б. Эльконина и др.) воображение является важным психическим процессом, который помогает детям выражать свои чувства и представления о мире, оригинально и свободно от стереотипов решать жизненные задачи, понимать множество первопричин различных ситуаций. Отмечается, что речевые расстройства не позволяют ребенку выйти за пределы непосредственных впечатлений, точно воссоздать образ по словесному описанию, а также создать новый оригинальный продукт воображения. Низкий уровень развития воображения приводит к тому, что ребенку не удается раскрыться в игре, найти выход из нетипичной проблемной ситуации. На научно-теоретическом уровне актуальность данной проблемы обусловлена недостаточной полнотой научного анализа развития воображения у младших школьников с общим недоразвитием речи, а также отсутствием целостного подхода к развитию воображения детей с общим недоразвитием речи. Существующие на сегодняшний день методики развития воображения (О. М. Дьяченко, М. В. Ермолаева и др.) ориентированы в большей степени на детей с нормальным психоречевым развитием, либо на детей с нарушением интеллекта, сенсорных систем и не в полной мере раскрывают потенциал детей с общим недоразвитием речи. На научно-практическом уровне актуальность данной проблемы связана с необходимостью включения в процесс воспитания и обучения младших школьников с общим недоразвитием речи более широкого спектра методов развития воображения.

Проблема развития воображения детей младшего школьного возраста с нормальным речевым развитием и детей с общим недоразвитием речи свидетельствует о наличии противоречий между: 1) признанием важности воображения в жизни ребенка и недостаточным изучением особенностей воображения детей с общим недоразвитием речи; 2) необходимостью практики в современных методиках, программах по развитию во-

ображения детей с общим недоразвитием речи и отсутствием данных материалов; 3) широкими возможностями творческой деятельности в развитии воображения детей с общим недоразвитием речи и недостаточной их реализацией на практике. В связи с перечисленными противоречиями проблема изучения и развития воображения у детей с общим недоразвитием речи в процессе творческой деятельности является особо актуальной [1].

Существенное значение в развитии и функционировании воображения имеет речь. Многие исследователи отмечают связь между недоразвитием речи и творческого воображения. Так, по данным исследований В. П. Глухова, Т. С. Овчинниковой, Н. С. Жуковой, О. М. Дьяченко, С. П. Кондрашова, С. В. Дьяковой у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются такие особенности творческого воображения, как низкая продуктивность, бедность содержания образов, сниженные показатели беглости, гибкости и оригинальности воображения, сложности в создании воображаемой ситуации, недостаточная сформированность произвольной регуляции образной сферы. В ряде исследований В. П. Глухова у детей с ОНР подтверждаются особенности процессов воображения, участвующих в полноценном создании пространственных образов. Для детей с ОНР характерны: истощение процессов воображения, снижение продуктивности деятельности воображения, низкий уровень оперирования пространственным образами (недостаточная подвижность, инертность, использование штампов, однообразность образов) и трудности отражения в речи.

С точки зрения отечественных психологов, все психические функции возникают и развиваются в процессе основных видов деятельности – игры, труда, учения и общения. Поэтому необходимым условием формирования и совершенствования любого психического процесса (в том числе и воображения) является включение субъекта в активные формы деятельности, какой и является творческая деятельность. Воображение также играет существенную роль в творческом процессе. Необходимое для преобразования действительности и творческой деятельности воображение в процессе этой творческой деятельности и формировалось. Развитие воображения совершалось по мере того, как создавались все более совершенные продукты воображения [2]. Таким образом, можно утверждать, что воображение и творчество тесным образом связаны между собой: воображение формируется в процессе творческой деятельности и является неотъемлемым компонентом творческого процесса учащихся, способствует творческому преобразованию имеющихся у детей знаний, саморазвитию личности.

Нами было проведено исследование на базе ГУО «Средняя общеобразовательная школа №1» г. Речица, ГУО «Средняя общеобразовательная школа №10» г. Речица. Выборочную совокупность составили 20 учащихся младших классов, из них 12 мальчиков и 8 девочек.

На первом этапе исследования нами была проведена диагностика уровня вербального воображения с использованием методики «Вербальная фантазия». Анализ результатов показал, что преобладает низкий уровень развития вербального воображения. Низкий уровень был выявлен у 76 % опрошенных детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Средний уровень был выявлен у 24 % респондентов. Высокий уровень вербального воображения не был выявлен ни у одного ребенка. На следующем этапе было проведено исследование уровня невербального воображения с применением методики «Рисунок». Анализ результатов данных исследования показал, что преобладает низкий уровень развития невербального воображения. Низкий уровень был выявлен у 60 % обследованных детей младшего школьного возраста с ОНР. Средний уровень был выявлен у 40 % детей. Необходимо отметить, что исследуемые нами дети с ОНР продемонстрировали более высокие результаты по исследованию невербального воображения: если низкий уровень вербального воображения был выявлен у 76% детей, то низкий уровень невербального воображения выявлен лишь у 60% исследуемых детей, что дает нам основания предположить, что невербальное воображение у младших школьников с ОНР развито лучше, чем вербальное.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование по изучению воображения учащихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи показало, что преобладает низкий уровень развития как вербального, так и невербального воображения. Невербальное воображение в лучшей степени развито у подобных детей по сравнению с вербальным воображением. Детям младшего школьного возраста с ОНР легче свои образы воображения, фантазии изложить на листе бумаги, чем рассказать о них слушателям, используя речь.

Литература

1. Алябьева, Е. А. Развитие воображения и речи детей / Е. А. Алябьева. – М., 2005.
2. Тулейкина, М. М. Особенности творческого воображения учащихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи / М. М. Тулейкина, А. С. Горбунова // Современные тенденции развития дошкольного и начального образования: матер. Межд. Науч.-практ. конф., г. Комсомольск-на-Амуре, 17-24 ноября 2011г. – Комсомольск-на-Амуре, 2012.

Махнач Л. М.

Республиканский научно-практический центр онкологии и медицинской радиологии им. Н. Н. Александрова (г. Минск)

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ У ОНКОЛОГИЧЕСКИХ ПАЦИЕНТОВ

Проблема переживания и преодоления болезни, связанной с угрозой для жизни и здоровья, является предметом пристального внимания медицинских психологов в онкологической клинике.

Наше исследование посвящено изучению личностных характеристик и психологических механизмов совладающего поведения у онкологических пациентов. В исследовании приняло участие 60 пациентов (14 мужчин и 46 женщин), проходящих лечение на базе Республиканского научно-практического центра онкологии и медицинской радиологии им. Н. Н. Александрова. У 6 испытуемых был диагностирован колоректальный рак, у 38 – рак молочной железы, у 4 – рак легкого, у 8 – рак желудка, у 3 – рак тела матки, у 1 – рак мочевого пузыря. Выбор данных вариантов патологии объясняется значимостью их воздействия на психическое и физическое состояние индивида, высокой смертностью. Для диагностики индивидуально-психологических особенностей личности пациентов нами использовались методика «Пятифакторный опросник личности» [1], для определения типов психологических защит применялась методика «Индекс жизненного стиля» в адаптации Психоневрологического института им. В.М. Бехтерева [2].

В обобщенном виде результаты исследования индивидуально-психологических особенностей личности пациентов представлены на рисунке 1.

Полученные результаты указывают на то, что половина опрошенных (52,5 %) по фактору «экстраверсия – интроверсия» оценивают себя как активных, общительных, добродушных, готовых к совместной работе, с ослабленным контролем над чувствами и поступками личности. Замкнутость, необщительность, излишняя строгость в оценке людей, отсутствие уверенности в отношении правильности своего поведения, озабоченность своими личными проблемами и переживаниями преобладали у 3,5% респондентов.

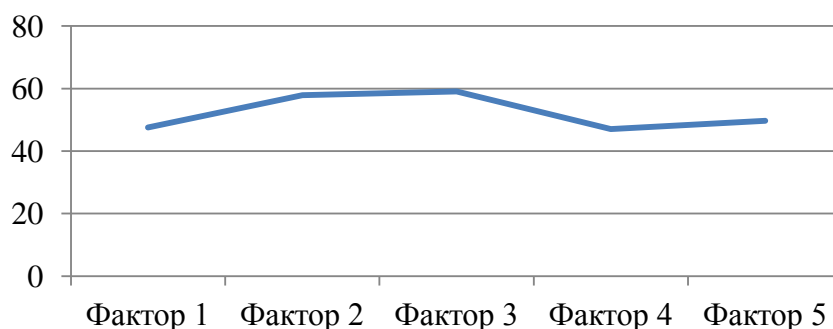


Рисунок 1 – Профиль личности онкологических пациентов (фактор 1 – «Экстраверсия – интроверсия», фактор 2 – «Привязанность – отстраненность», фактор 3 – «Контролирование – естественность», фактор 4 – «Повышенная эмоциональность – эмоциональная сдержанность», фактор 5 – «Игривость – практичность»).

Большинство пациентов (78,5 %) по фактору «привязанность – отстраненность» имеют социальную направленность личности, предпочитают сотрудничество и взаимодействие с другими людьми, активны в устранении конфликтов в группе.

У значительной части респондентов (84 %) по фактору «контролирование – естественность» выявлен высокий уровень волевой регуляции поведения. Для них свойственны такие черты личности как доброта, ответственность, сознательность, сочетающиеся с самоконтролем.

Повышенная чувствительность к стрессовым ситуациям, предрасположенность к тревоге и депрессии, неуверенность в себе и собственных силах выявлена у 43 % пациентов по фактору «повышенная эмоциональность – эмоциональная сдержанность». Данная группа респондентов в ситуации стресса не уверена в своей способности справиться с трудными жизненными проблемами и контролировать свои эмоции и поведение. В эмоциональной сфере для них свойственны импульсивность, неуравновешенность, неудовлетворенность жизненными ситуациями и здоровьем, преобладание плохого настроения, мрачных предчувствий. Нередко пониженное настроение сменяется повышенной тревогой. В случае неудачи легко впадают в депрессию. В беседе часто жалуются на нарушение сна, чувство беспокойства относительно своего физического здоровья. Перечисленные особенности личности данной когорты пациентов указывают на низкие адаптационные возможности и их подверженность развитию состояний психологической дезадаптации.

И только у небольшой группы пациентов (23 %) по фактору «игривость – практичность» преобладают такие качества как легкое отноше-

ние и интерес к жизни, работоспособность, ориентированность на реальность, экспрессивность и эмоциональная зрелость.

Для женщин в сравнении с мужчинами установлены более высокие показатели по таким факторам как «экстраверсия – интроверсия», «привязанность – отстраненность», «повышенная эмоциональность – эмоциональная сдержанность».

Существуют значимые различия между группами в отношении выраженности следующих факторов: «привязанность – отстраненность» ($p=0,0090$), «контролирование – естественность» ($p=0,0085$), «повышенная эмоциональность – эмоциональная сдержанность» ($p=0,0100$), «игривость – практичность» ($p=0,0042$); в использовании МПЗ «интеллектуализация» ($p=0,0055$), «реактивное образование» ($p=0,0433$) (U-критерий Манна–Уитни). Эти параметры достигают более высоких значений у мужчин.

Имеются корреляционные связи между факторами «повышенная эмоциональность – эмоциональная сдержанность» и МПЗ «регрессия» ($r=0,66$, $p=0,00$), «контролирование – естественность» и «реактивное образование» ($r=0,32$, $p=0,016$). Мы полагаем, что в ситуации болезни повышение уровня эмоциональной незрелости выражается в инфантильном поведении онкологического пациента. Экспрессивность и эмоциональность онкологических пациентов, потребность в установлении доброжелательных взаимоотношений с другими людьми, компенсируется развитием противоположных стремлений ($r=0,32$, $p=0,017$ и $r=0,27$, $p=0,046$ соответственно). При этом, чем выше уровень образования данной группы пациентов, тем более для них характерны эмоциональная зрелость, экспрессивность, ориентированность на реальность ($p<0,05$) (критерий Крускала–Уоллиса).

Выявлены отрицательные корреляционные связи между МПЗ «вытеснение» и факторами личности «контролирование – естественность» ($r=-0,27$, $p=0,048$), «игривость – практичность» ($r=-0,32$, $p=0,018$), а также «проекция» и «привязанность – отстраненность» ($r=-0,41$, $p=0,002$), то есть стремление к установлению доброжелательных взаимоотношений с другими людьми, высокий уровень самоконтроля и волевой регуляции поведения, экспрессивность и эмоциональность у онкологических пациентов приводит к снижению данных механизмов защиты.

Установленные прямые и обратные взаимосвязи между «отрицанием» и «экстраверсия – интроверсия» ($r=0,45$, $p=0,001$), «привязанность – отстраненность» ($r=0,30$, $p=0,026$), «повышенная эмоциональность – эмоциональная сдержанность» ($r=-0,29$, $p=0,035$), «замещением» и – «привязанность – отстраненность» ($r=-0,32$, $p=0,016$), «повышенная эмоцио-

нальность – эмоциональная сдержанность» ($r=0,27$, $p=0,049$), могут предполагать несколько вариантов интерпретации: **1.** Выраженное стремление онкологических пациентов к установлению доброжелательных взаимоотношений с другими людьми, сдерживание своих эмоций и самоконтроль указывает на повышенную способность к «отрицанию». **2.** Чем выше уровень эмоциональной незрелости, импульсивности, вспыльчивости и неконструктивного переживания травматических событий респондентов, тем менее у них преобладает механизм «отрицания». **3.** В ситуации болезни пациенты склонны прибегать к разрядке напряжения, агрессии и гнева путем обращения на более доступные объекты, чем те, которые вызвали отрицательные эмоции.

Таким образом, анализ корреляций основных факторов личности респондентов показывает различные механизмы их взаимосвязи, что обуславливает специфику психологических особенностей онкологических пациентов.

Выявлены статистически значимые различия в оценке степени психосоциальной адаптации, связанные с конкретным диагнозом пациента. Так, для пациентов с раком молочной железы получены наиболее высокие значения по следующим показателям: «игривость – практичность» ($p=0,02$) и «интеллектуализации» ($p=0,05$) (критерий Крускала–Уоллиса). Это объясняется тем, что специфику переживаний пациентов с раком молочной железы по сравнению с пациентами других локализаций обуславливают потеря женственности и привлекательности в результате оперативного вмешательства, боязнь нарушения супружеских отношений, ощущение потери ценности для окружающих, снижение самооценки.

Таким образом, особенности личности и психологических защит у онкологических больных обуславливают актуальную для них потребность в психологической помощи, в разработке программы профилактики различных форм социально-психологической дезадаптации, ориентированной на расширение представлений пациентов о собственных эмоционально-поведенческих возможностях реагирования в различных трудных жизненных ситуациях (стрессовых, кризисных).

Литература

1. Хромов, А. В. Пятифакторный опросник личности / А. В. Хромов. – Курган, 2000.
2. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Под. ред. Л. И. Вассермана. – СПб., 1999.

Машедо А. А., Кутас Э. А.

Белорусский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ КУРСАНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Проблема мотивации является одной из центральных в психологии, учебной мотивации уделяется большое внимание в рамках педагогической психологии. Мотивация учебной деятельности является важным фактором, обуславливающим успешность усвоения знаний в процессе обучения. Перенос закономерностей о формировании мотивации обучения, выявленных в условиях гражданских учебных заведениях, на военные вузы представляется невозможным полноценно в силу ряда характерных особенностей последних. Мотивация учебной деятельности в условиях военного вуза может иметь свои особенности [1].

Проведенное исследование направлено на изучение взаимосвязи личностных особенностей и учебной мотивации курсантов младших курсов. Методы исследования: методика изучения мотивации обучения в вузе Т. И. Ильиной; 16-факторный личностный опросник Кеттелла. В исследовании приняли участие 47 курсантов первого и второго курса, обучающихся на разных специальностях военного факультета БГУ. Все респонденты мужского пола в возрасте от 17 до 21 года.

Исследование показало, что мотив получения знаний отрицательно коррелирует с фактором «М» (практичность-мечтательность) ($r = 0,416$; $p < 0,01$). Также личностный фактор «М» положительно коррелирует с мотивом получения диплома ($r = 0,301$; $p < 0,05$). Мотив получения диплома предполагает стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов. Фактор «М» (практичность-мечтательность) является биполярным. Малое количество баллов по шкале указывает на то, что человек практичен, тверд, характеризуется недостатком воображения, приземленностью стремлений, при этом быстро решает практические вопросы. Большое количество баллов указывает на противоположные свойства личности, в частности на мечтательность, идеалистичность, богатое воображение, рассеянность, поглощенность своими идеями, увлеченностью внутренними иллюзиями, высокий творческий потенциал, легкость отступления от здравого смысла. Уровень практичности (личностный фактор «М») имеет связь с двумя мотивами обучения: мотивом получения знаний и получения диплома, кроме того данные мотивы также взаимосвязаны между собой. Между мотивом получения знаний и мотивом получения диплома существует слабая отрицательная корреляция ($r = 0,343$; $p < 0,05$).

На основании полученных результатов можно предположить что фактор «практичность-мечтательность» взаимосвязан с силой и направленностью мотивов обучения у курсантов младших курсов. Чем более выражена практичность мышления курсанта, тем более выражена его направленность на получение знаний и менее на получение диплома, и наоборот.

Мотив получения знаний положительно коррелирует с фактором «В» (интеллект) ($r=0,405$; $p<0,01$). Фактор «В» представляет собой шкалу интеллектуальности, большее количество баллов по ней указывает на большую выраженность этого свойства личности. Выраженность данного личностного фактора указывает на такие свойства личности, как собранность, сообразительность, также наблюдается абстрактность мышления, высокие общие умственные способности, проницательность, быстрое схватывание. Малая выраженность фактора «В» подразумевает конкретность и ригидность мышления, эмоциональную дезорганизацию мышления, низкие умственные способности, неспособность решать абстрактные задачи.

Корреляционная связь между мотивом получения знаний и этим личностным фактором имеет среднюю силу. С одной стороны, это может быть обусловлено тем, что сила мотива получения знаний напрямую влияет на содержание учебной деятельности, таким образом, способствуя развитию общих умственных способностей. В этом случае сильная мотивация будет способствовать развитию высоких общих умственных способностей, а слабая может препятствовать этому в связи со слабой вовлеченностью в учебный процесс и решение учебных задач.

С другой стороны, способности могут влиять на силу мотивации получения знаний. Высокие общие умственные способности будут способствовать успешности учебной деятельности, а субъективное переживание ситуации успеха может само по себе являться подкреплением [2]. Также не стоит исключать возможности, что на выраженность мотивации получения знаний и на уровень интеллектуальности может оказывать влияние какой-либо иной скрытый фактор, выявить который нам в нашей работе не удалось.

Мотив получения профессии, означающий стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества, положительно коррелирует с личностным фактором «G» (низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения) ($r=0,411$; $p<0,01$). Кроме того фактор «G» имеет отрицательную корреляцию с мотивом получения диплома, взаимосвязь является слабой ($r=0,295$; $p<0,05$). Личностный фактор «G» является биполярным. Боль-

шое количество баллов по шкале указывает на то, что человеку свойственна высокая нормативность, а также такие черты характера, как добро-совестность, настойчивость, уравновешенность, ответственность, упор-ство, стойкость. В ином случае, если по шкале набрано малое количество баллов, можно говорить о том, что для человека является характерным подверженность чувствам, гибкость, переменчивость. Человек скорее подвержен влиянию случая и обстоятельств.

Курсант с высокими показателями по фактору «G» осознает социаль-ную значимость своей профессии, ответственность, следовательно, стре-мится к глубокому освоению профессии. Вероятно, среда военного вуза благотворно влияет на формирование чувства долга, что определяет это стремление. На основании полученных данных можно сделать предпо-ложение о том, что уровень нормативности поведения также взаимосвя-зан с силой и направленностью учебной мотивации курсантов младших курсов. Высокая нормативность поведения взаимосвязана с направлен-ностью на получение профессии: чем более ярко выражена норматив-ность поведения, тем сильнее мотивация получения профессии, и тем ниже мотивация получения диплома. Полученные нами данные могут указывать на определенного рода тенденцию и направленность среди курсантов младших курсов, обладающих указанными личностными осо-бенностями.

Литература

1. Бринько И. И. Структура мотивации учебной деятельности курсантов военного высшего учебного заведения и ее динамика в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. И. Бринько. – Иркутск, 1997.
2. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т.А. Матис, А. Б. Орлов. – М., 1990.

Медведская Е. И.

Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина

ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ АКАДЕМИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБЫДЕННОМ СОЗНАНИИ

Постоянно усложняющийся и ускоряющийся мир предъявляет к человеку целую систему требований, соответствие которым могло бы обеспечивать в будущем как индивидуальную успешность, так социальную продуктивность. Эта современная система требований различным образом осмыслена и отражена в составе ключевых компетенций европейца (1996), в модели, разработанной и принятой в рамках программы TUNING («Настройка образовательных структур») 16 странами-участниками Болонского процесса (2000), в концепции ключевых компетенций как результата образования И. А. Зимней (2003) и др. Однако наряду с возрастающей информатизацией общества, интеллектуализацией результатов производства и модернизацией образования, призванного отвечать на существующий заказ общества на подготовку его граждан, все очевиднее становятся и некоторые тревожные феномены. А именно: педагоги различных ступеней образования жалуются, что учащиеся не любят читать и писать, и все большее число детей откровенно уклоняется от учебной деятельности; стремительно растет уровень функциональной неграмотности подрастающего поколения, а взрослых это не сильно тревожит (А. Г. Каспаржак, 2004; В. П. Чудинова, 1994; Н. А. Цукерман, 2007 и др.); у студентов существуют очевидные дефициты базовых академических компетенций, а запроса от будущих специалистов, претендующих на получение высшего образования, на их ликвидацию не поступает (Т. И. Краснова, 2013; А. М. Колышко, 2014 и др.).

Обозначенное несоответствие между реально существующими требованиями на академические компетенции и увеличением числа людей разных возрастов, которые им в принципе не соответствуют, делает необходимым также исследование наивных теорий компетенций. Эти имплицитные концепции носителей обыденного сознания можно рассматривать как некоторый аналог социально-психологического норматива (СПН). Этот неявно существующий норматив К. М. Гуревич (1997) считает моделью идеальной личности, в которой представлен тот оптимум развития, который субъект должен достичь, чтобы занять достойное место в социуме. Руководствуясь сложившимися наивными концепциями успешного человека родители задают и своим детям определенную «зону ближайшего развития».

Эмпирическое исследование осуществлялось в рамках конструктивистской парадигмы психологии в двух случайных группах респондентов,

находящихся в разных периодах взрослости. Группу молодых людей ($n = 50$) составили люди в возрасте от 22 до 34 лет (женщины $n = 28$, мужчины $n = 22$); группу зрелых ($n = 50$) – респонденты в возрасте от 40 до 60 лет (женщины $n = 32$, мужчины $n = 18$). Участники исследования имели различный уровень образования, профессии разного типа. Им предлагалось перечислить (добровольно и анонимно) те знания и умения, которые обеспечивают человеку успех в современном мире. Результаты обрабатывались посредством частотного и факторного анализов.

В таблице 1 представлены результаты частотного анализа, позволившего выделить «пятерку» наиболее популярных среди опрошенных двух групп умений, обеспечивающих человеку успех в современном мире.

Таблица 1

Умения, обеспечивающие успешность в современном мире

Молодые люди		Зрелые люди	
Умение	%	Умение	%
общаться с другими людьми	84	общаться с другими людьми	60
ставить и достигать цели	66	зарабатывать	54
вести здоровый образ жизни	54	читать и писать	49
зарабатывать	50	владеть компьютером	40
быть доброжелательным по отношению к другим людям	36	сохранять спокойствие в непредвиденных ситуациях	35

Как следует из данных, содержащихся в таблице 1, людей разного возраста в содержании имплицитных моделей компетенций, объединяет два ключевых умения, а именно: «общаться с другими людьми» (которое в группе молодых людей еще и дополнительно конкретизируется в способности устанавливать позитивные отношения) и «зарабатывать».

Специфическими в выборке молодых людей выступают два умения – «ставить и достигать цели» и «вести здоровый образ жизни». Появление целеполагания в качестве значимого умения можно объяснить необходимостью решения объективных задач данного периода онтогенеза, связанных с построением карьеры, созданием семьи, выработкой индивидуального стиля жизни (Г. С. Абрамова, 1997; Е. Е. Сапогова, 2001; Г. Крайг, 2005 и др.). Особая актуальность умения организовать здоровый образ жизни может быть обусловлена рядом причин, в том числе, выступать результатом реализации государственной политики Республики Беларусь.

Особо значимыми в группе людей более зрелых, как свидетельствуют результаты частотного анализа, отраженные в таблице 1, выступают иные умения, а именно:

- читать и писать (все респонденты являются продуктами «советской школы» и той эпохи, для которой владение письменной речью считалось атрибутивным свойством человека);
- владеть компьютером (вероятно, частота называния данного умения вызвана реалиями всеобщей компьютеризации жизни и необходимостью неких сознательных усилий по освоению данного устройства, в отличие от более молодых людей, уже освоивших его с детства);
- стрессоустойчивость (популярность данной способности можно объяснить накоплением определенного жизненного опыта, убеждающего субъекта в ценности рационального решения непредвиденных проблем).

Особый интерес в контексте заявленной проблемы представляют взаимосвязи собственно академических компетенций с другими умениями, образующими наивные теории компетенций. Они представлены для двух групп взрослых респондентов в таблице 2 (с нагрузкой образующих шкал для $p \leq 0,01$).

Таблица 2

Содержание факторов, включающих академические компетенции

Молодые люди		Зрелые люди	
Умение	нагрузка	Умение	нагрузка
быть самодостаточным	0,983	радоваться жизни	0,593
уметь пошутить	0,981	находить выход из сложных ситуаций	0,539
гибко мыслить	0,704	сохранять спокойствие в сложных ситуациях	0,475
быть смелым	0,675	уметь обращаться с компьютером	-0,552
знать иностранные языки	-0,563	читать	-0,854
владеть знаниями из разных областей	-0,734	писать	-0,856
быть грамотным	-0,927		

В группе молодых людей фактор, представленный в таблице 2, обладает очень низкой валентностью (6 % общей дисперсии). На одном полюсе данного конструкта оказались соединены качества, позволяющие человеку быть автономным, сохранять свежесть восприятия и оценки. Другой полюс этой категории представлен результатами овладения различными академическими навыками. Это противоречивое содержание можно назвать следующим образом: «Образованность как зависимость от окружения».

В группе более зрелых людей описанный в таблице 2 конструкт оказался несколько более субъективно весомым для респондентов (объясняющим 10 % общей дисперсии). Анализ показывает, что один из полю-

сов данного фактора образуют умения, которые схематично можно обозначить как стрессоустойчивость. Важно, что способности находить в жизни положительные моменты и успешно решать проблемные ситуации прямо противостоят как классическим академическим умениям (читать, писать), так и современным (владение компьютерной грамотностью). В целом этот конструкт возможно интерпретировать «Учеба как источник стресса».

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о том, что в СПН личности умения, отвечающие развитой культуре учебной деятельности не занимают значимого места. И если они мало присутствуют у взрослых, то очевидно, что для достижения жизненного успеха они также мало ориентируют своих детей на их освоение. Теоретически можно предположить, что овладение новыми компетенциями (в частности, информационными) возможно только при условии прочного овладения субъектом классическими умениями (в том числе, и письменной речью). Поэтому ориентация на становление более сложных по структуре умений, при игнорировании базовых, таит в себе опасность несформированности и тех, и других.

Метлицкий И. Е.

Белорусский государственный университет

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МАТРИЦА ДЕВИАЦИЙ

В конце XX века специалисты в области общей теории девиантности пришли к выводу о необходимости систематизации и классификации всех видов девиантного поведения [2; 3; 4; 6; 7; 9 и др.]. В этот период феномен девиантности рассматривался либо с точки зрения юридически наказуемых деяний (Е. В. Змановская, Х. Ремшмидт), либо сводился к мелким антиобщественным проступкам (бродяжничество, мелкое хулиганство, нецензурная брань, проявление агрессии в отношении животных и т.п.), которые не влекут за собой уголовной ответственности (А. Е. Личко, Г. В. Сафина) [6]. При этом, кроме отсутствия четких критериев, содержащих описание аморальных и безнравственных поступков, имело место явное смешение таких понятий как делинквентное (нарушающее установленные в законном порядке и охраняемые государством нормы права) и криминальное (нарушающее охраняемые государством общественные отношения) поведение. Х. Ремшмидт среди всех отклонений от нормы значимое место отводит асоциальности, под которой понимает криминальную и социальную запущенность [10]. Однако не указывает о какой «норме» (правовой или морально-нравственной) идет речь. По мнению Н. Смелзера, девиации – это любое поведение, которое вызывает общественное осуждение (убийство, кровосмешение, изнасилование). Аддиктивное поведение он относит к аутодеструктивному, поскольку оно обуславливает саморазрушение личности. Единственный вид не девиантного поведения – это конформное [11]. Ф. Патаки к видам девиантного поведения относит: преступность, алкоголизм, наркоманию, проституцию и самоубийство [8].

В. Д. Плахов наряду с асоциальным поведением предлагает отнести к девиациям и паранормальные поступки [9].

Ц. П. Короленко и Т. А. Донских классифицируют девиации так: нестандартное (новое мышление и действия, выходящие за рамки стереотипов) и деструктивное (нарушение социальных норм: правовых, морально-этических и культурных) поведение; дезинтеграция и регресс личности. К внешним проявлениям деструктивного поведения исследователи относят аддикцию и асоциальные поступки. К внутренним – нарциссизм, конформизм, суицид, фанатизм и аутистическое поведение [5].

Основу классификации девиаций по С. А. Беличевой составляет микст из юридических и психологических критериев: а) докриминальный и криминальный уровни девиантного поведения, б) степень общественной опасности такого поведения (социально одобряемое, социально-

нейтральное, просоциальное, асоциальное и антисоциальное), в) направленность (корыстная, агрессивная, социально-пассивная) [1].

В начале XXI в. основным критерием преступного и делинквентного поведения выступают антисоциальные ценностные ориентации личности, в то время как аномалии характера, обуславливающие аморальные поступки, считают предрасположенностью человека к совершению противоправных деяний (действия или бездействия). В последствие автор этой идеи (В. Д. Менделевич) предлагает классифицировать девиации исходя из клинического подхода (борьба, болезненное противостояние, игнорирование реальности и уход от реальности), выделяя следующие типы девиантного поведения: делинквентное, аддиктивное, патохарактерологическое, психопатологическое на базе гипертимности. Он полагает, что клинические формы девиаций могут быть вызваны любым типом, либо их сочетанием: агрессия, аутоагрессия, табакокурение, алкоголизация, наркотизация, нарушение пищевого или сексуального поведения, сверхценные психологические и психопатологические увлечения (от фанатизма, до разновидностей мании), безнравственное, аморальное неэтическое поведение и коммуникативные девиации [7].

Е. В. Змановская все виды девиаций поведения располагает на шкале деструктивности, исходя из направленности поведения «на себя» (пассивно-деструктивное – саморазрушительное и активно-деструктивное – самоубивающее) или «на других» (активно-деструктивное – антисоциальное; относительно-деструктивное – просоциальное; пассивно-деструктивное – асоциальное). В основу типологии девиантного поведения она предлагает положить такие критерии как: масштабность и длительность протекания явления, тип нарушаемой нормы, мотивацию и последствия деструктивного поведения (позитивные или негативные). Результирующий вектор типологии девиантного поведения, выглядит следующим образом: антисоциальное (нарушает правовые нормы), асоциальное (уклонение от выполнения требований морально-нравственных норм), аутодеструктивное (саморазрушительное, угрожающее целостности и развитию личности) [3].

По мнению Н. В. Майсака, в классификацию Е. В. Змановской целесообразно включить нестандартные творческие проявления личности, которые не могут быть отнесены к нормативным [6].

Ю. А. Клейберг классифицирует девиации по принципу оптимального подхода: позитивное (но не нормативное!) социальное творчество; социально-нейтральное и негативное поведение. Исходя из этого, он предлагает следующие модели девиаций: статусная, ролевая, ценностная и деятельностьная [4].

Таким образом, при множестве современных типологий и классификаций девиаций, ни одна из них в полной мере не является универсальной (междисциплинарной) из-за отсутствия единых критериев в разграничении нормы и девиации. Мы полагаем, что с позиции системного подхода и принципа рациональности социально-психологическая матрица девиаций может иметь следующую структуру: **по критерию направленности** – «на себя» (аутодеструктивное поведение, угрожающее целостности и развитию личности) и «вовне» (деструктивное поведение, угрожающее нарушением прав и интересов социального окружения); **по критерию общественной опасности** – просоциальное (не представляет общественной опасности, но неоднозначно воспринимается той или иной социальной группой); асоциальное (нарушение или уклонение от выполнения принятых в обществе норм морали, нравственности и культуры. Такое поведение указывает на предрасположенность человека к совершению противоправных действий) и антисоциальное (как вариант – делинквентное или криминальное) – нарушение установленных в нормативном акте и охраняемых государством общественных отношений (корыстное, насильственное, корыстно-насильственное и неосторожное поведение). Под неосторожным девиантным поведением мы понимаем действия, мотивом которых выступает преступная небрежность (пассивное поведение) и преступная самонадеянность (активное поведение); **по критерию психического здоровья** – психосоциальное (эндогенное или экзогенное) и патологическое.

Предлагаемая нами матрица – это обобщенная модель девиантного поведения, общие признаки которого могут иметь определенное количество разновидностей. Безусловно, ее содержание может быть дополнено и клиническими формами девиантного поведения. Однако важным моментом в классификации девиаций является тот факт, что и творческое поведение, в крайних своих проявлениях, может иметь форму асоциального (антисоциального), а внешне деструктивные криминальные поступки в конкретных ситуациях могут одобряться обществом и, следовательно, оставаться безнаказанными. Все это свидетельствует об объективных трудностях построения однообразной классификации девиаций.

Литература

1. Беличева, С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – М., 1993.
2. Гишинский, Я. И. Социология девиантности / Я. И. Гишинский // Социологические исследования. – 2009. – № 8 (304).
3. Змановская, Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. – М., 2004.
4. Клейберг, Ю. А. Психология девиантного поведения / Ю. А. Клейберг. – М., 2001.

5. Короленко, Ц. П. Деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск, 1990.
6. Майсак, Н. В. Матрица социальных девиаций: классификация типов и видов девиантного поведения / Н. В. Майсак // Современные проблемы науки и образования, 2010. – № 4.
7. Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения / В. Д. Менделевич. – М.: МЕД-пресс, 2001.
8. Патаки, Ф. Некоторые проблемы девиантного (отклоняющегося) поведения / Ф. Патаки // Психологический журнал. – 1987. – № 4.
9. Плахов, В. Д. Социальная норма и отклонение / В. Д. Плахов // Социс. – 1995. – № 11.
10. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М., 1994.
11. Смелзер, Н. Социология / Н. Смелзер. – М., 1994.

Мириманова М. С.

Московский городской психолого-педагогический университет

СОЦИАЛИЗАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПРОБЛЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Психологическая безопасность образовательной среды (ПБОС) играет особо важную роль в социализации и полноценном развитии младших школьников. Отсутствие или недостаточная их защищенность чревата тем, что порождают у детей чувство неверия в свои силы, отсутствие стремления к успеху, пассивность, эскапизм или агрессию, враждебность, склонность к насилию. Например, неуспевающие или дети с незаурядными способностями («ботаники») отвергаются группой и подвергаются травле. В контексте ранней психологической травматизации детей средовые факторы и аномалии личностного развития стали рассматриваться лишь недавно [3].

Психиатры отмечают сегодня «Невротические расстройства разной степени выраженности примерно у трети детей, посещающих детский сад и в еще большем проценте случаев – у детей младшего школьного возраста, причем у мальчиков тяжелые невроты наблюдаются чаще, чем у девочек» [5, с. 23]. Клинические психологи отмечают выраженность признаков дезадаптации дошкольников и младших школьников при отсутствии у них диагнозов. Проблемы с обучением, не успешность младших школьников отмечены у 20-30% детей [5, с. 134].

Задачей данного исследования является выявление факторов, порождающих критические ситуации для безопасности образовательной среды младших школьников, а также выявление возможностей и путей преодоления, т.е. профилактики рисков и угроз.

Приобретая новый статус школьника с новыми обязанностями и со всеми вытекающими отсюда последствиями, ребенок включается в совершенно новую для него систему отношений, что становится основой для формирования типичных (для данной возрастной группы) психологических проблем: общение со сверстниками, умение взаимодействовать и разрешать конфликтные ситуации, преодолевать неожиданные трудности и пр.

Занятость и перегруженность родителей, а также их неготовность, а порой и инфантильность в воспитании детей, не способствуют успешному решению тех задач, которые стоят перед обществом в плане развития подрастающего поколения. Важной особенностью сегодняшнего дня является и то, что в условиях слияния разных по типу дошкольных и школьных образовательных учреждений, создаются дополнительные психологические нагрузки.

Образовательная среда во многом определяет не только физическое, но и психическое состояние современных детей. Уже сам приход ребенка в школу и связанный с этим новый образ жизни коренным образом меняет социальную ситуацию его развития.

Образовательная среда не должна при этом рассматриваться только как фактор влияния, а личность ребенка мыслиться зависимой. Важно учитывать еще и активность субъекта и, опираясь на это, развивать личность и среду, используя общий потенциал, а главное, развивая взаимодействие и создавая условия для их «встречи».

Среда безопасная - желанная цель для условий успешной социализации, раскрытия личностного потенциала, личностного роста каждого ребенка, но, на наш взгляд, ее психологическая характеристика должна включать еще и собственную *активность субъекта*. Еще Л. С. Выготский отмечал, что «Отношение человека к среде всегда должно носить характер активности, а не простой зависимости... все дело только в том, в каком направлении будет воспитана эта активность» [1, с. 237].

Безопасность личности ребенка в среде определяют три фактора: *человеческий фактор* – это исходно разные реакции человека на опасность (для одного обида и слезы, а для другого – кулаки и угрозы); *фактор среды* (физической, предметной и социальной) – микросреда – непосредственное окружение (семья, близкие родственники, группа сверстников). Уровень индивидуальной психологической защищенности ребенка зависит от условий и адекватности его социализации (потребностей, мотивов, деятельности). Защита прав и достоинств ребенка обеспечивается не всегда и в жизни постоянно присутствует вероятность стрессов разной этиологии, что вызывает озабоченность. Еще больше всех волнует возможность деструктивных влияний на ребенка, особенно проблема физического и психологического насилия со стороны сверстников, издевательства, возможность педагогов манипулировать детьми и пр.

Среда побуждает к разным действиям. В ходе своего развития человек *учится взаимодействовать с разными средами*. Ведущую роль в отношениях человека к миру играют те, которые определяются его принадлежностью к социальной системе. Принадлежа разным подсистемам или группам общества, человек включен в разные взаимодействия и по-разному участвует в их развитии. Позиция, которую он занимает, определяет направленность его деятельности, а также сферу и способы общения с другими людьми, что в свою очередь отражается на развитии личности, на его качествах.

Изменения в мотивационной сфере кардинальным образом перестраивают личность ребенка. Это касается особенно социально-

психологических аспектов жизни младшего школьника, т.е. тех аспектов, которые связаны с усвоением социальных норм, ценностей, критериев оценки поступков и качеств личности. Недостаточность развития рефлексии усиливает трудности младшего школьника, его эмоциональные и нравственные нагрузки, поэтому столь важны, в это время, поддержка и помощь взрослого. Отметим так же, что упомянутые выше изменения, происходящие в психической жизни ребенка, не постепенно добавляются к имеющемуся «психологическому багажу» дошкольника, а лавинообразно обрушиваются на ребенка буквально с первых дней его пребывания в школе и могут вызвать у него ярко выраженные стрессовые состояния.

Использование существующих и специально разработанных игр для работы с преодолением конфликтности и развитием толерантности – еще один путь профилактики образовательной среды. В игре ребенок осваивает социальные нормы, стили поведения, присваивает ценности. По Л.С. Выготскому, «Игра школа морали в действии». Она позволяет моделировать и обучать детей, учит ребенка смотреть на мир и видеть с разных (иных) точек зрения, происходит преодоление детского эгоцентризма. Создание игровых ситуаций и использования специальных игр, где ребенок осознает важность идентификации с группой, постепенно позволяет ему понять, как еще можно действовать. Ребенок стремится к выигрышу в игре, но специально создаваемые ситуации демонстрируют, что это сделать невозможно, не понимая партнера, не учитывая его интересов, не умея договариваться. Все это способствует развитию конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, позволяя более полно раскрыть свой социальный интеллект.

Психологическая защищенность детей выступает условием развития социальной компетентности и ориентации ребенка на позитивные отношения с миром (стремление быть как все и со всеми), социальные ожидания принятия, поддержки, развития чувства по отношению к себе (стремление к уникальности).

Литература

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М, 1996.
2. Глозман, Ж. М. Нейропсихология детского возраста / Ж. М. Глозман. – М., 2009.
3. Мириманова, М. С. Помощь детям в стрессовых и конфликтных ситуациях образовательной среды ДОО / М. С. Мириманова. – IV Международная научно-практическая конференция «Психологическая помощь социально-незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий» - 27-28 февраля 2014. – М., 2014.

4. Мириманова, М. С. Профилактика конфликтности и развитие толерантности в образовательной среде / М. С. Мириманова // Научно-практические и прикладные аспекты деятельности центра экстренной психологической помощи ИЭП МГППУ. – М., 2011.
5. Мошинская, Л. Р. Профилактика образовательной среды и психологическая помощь дошкольникам в преодолении стрессовых ситуаций / Л. Р. Мошинская, М. С. Мириманова // Психология обучения. – 2013. – № 12.

Михайлюк Ю. В.

Республиканский институт высшей школы (г. Минск)

ПРОБЛЕМА КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ВРАЧ-ПАЦИЕНТ»

Межличностные отношения между врачом и больным являются основой любой лечебной деятельности.

Коммуникация врача и пациента предполагает совместную деятельность, в ходе которой вырабатывается общий взгляд на лечение пациента и определенные действия, которые должен совершать больной, чтобы выздороветь. Умение наладить контакт с больным является отправной точкой совместной деятельности по преодолению болезни [2].

Коммуникативное взаимодействие в системе «врач-пациент» выступает как сложный и достаточно многогранный процесс. По мнению Б. Д. Парыгина этот процесс может выступать одновременно и как процесс взаимодействия людей, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимного влияния друг на друга, и как процесс их взаимного переживания и взаимного понимания друг друга [1].

В целом, можно говорить о том, что коммуникативное взаимодействие в системе «врач-пациент» является важной сферой, которая до сегодняшнего времени остается еще малоизученной. От общения врача с пациентом зависит результат лечения.

Таким образом, исследование коммуникативного взаимодействия в системе «врач-пациент» представляется весьма актуальным как в теоретическом, так и в практическом отношении.

Актуальность исследования продиктована тем, что в настоящее время в медицине существует несоответствие между высокими требованиями к характеру нравственных отношений с пациентами и психологической подготовленностью врачей к ситуации общения с ними [3].

Цель исследования: на основе теоретического анализа работ, посвященных проблеме коммуникативного взаимодействия в системе «врач-пациент» выявить основные характеристики коммуникативной компетентности у студентов-медиков, обусловленные профилем врачебной специальности.

Объект исследования: психологические характеристики у студентов-медиков, обеспечивающие коммуникативную базу в целях осуществления профессиональной деятельности.

К числу исследуемых характеристик у студентов-медиков отнесены общительность и коммуникативный контроль.

В исследовании приняло участие 122 студента Белорусского государственного медицинского университета (БГМУ). При этом все испытуемые составили 4 группы респондентов: первая группа – студенты лечебного факультета (ЛФ) – 27 человек, вторая – студенты педиатрического (ПФ) – 28 человек, третья – стоматологического (СФ) – 26 человек, четвертая группа была представлена студентами медико-профилактического факультета (МПФ) – 41 человек.

С целью изучения уровня общительности у студентов использовался тест В. Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности».

В результате проведенного исследования было установлено, что 46 % опрошенных имеют высокий уровень общительности, свидетельствующий о том, что данная категория студентов способна легко устанавливать контакт, разговорчивы, любят высказываться по разным вопросам, охотно знакомятся с новыми людьми, любят бывать в центре внимания, никому не отказывают в просьбах, хотя и не всегда могут их выполнить и стараются принимать участие во всех дискуссиях; у 52 % испытуемых был выявлен средний уровень, для которых характерны открытость, легкость и общительность и у 2 % опрошенных был выявлен низкий уровень, свидетельствующий о необщительности и замкнутости, новая работа и необходимость новых контактов выводят их из равновесия.

В ходе проведения исследования было также изучено различие между студентами по факультетам с помощью t-критерия Стьюдента.

Проведенный с использованием программы Statistica 8.0 анализ показал, что различий между студентами разных специальностей по показателям данной методики не существует.

Для исследования уровня коммуникативного контроля у испытуемых была использована методика «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдера). В ходе исследования было выявлено, что среди испытуемых преобладает высокий уровень коммуникативного контроля (74,6,%). Полученные данные свидетельствуют о том, что люди с высоким уровнем коммуникативного контроля хорошо осведомлены, где и как себя вести, умеют управлять своими эмоциональными проявлениями, однако, вместе с тем они могут испытывать значительные трудности самовыражения в непрогнозируемых ситуациях. Испытуемые с низким коммуникативным контролем (12,7 %) непосредственны и открыты, но могут восприниматься окружающими как излишне прямолинейные и навязчивые. У 12,7% респондентов наблюдается средний уровень коммуникативного контроля.

В ходе проведения исследования было также изучено различие между студентами по факультетам с помощью t-критерия Стьюдента.

Проведённый с использованием программы Statistica 8.0 анализ показал, что различий между студентами разных специальностей по показателям данной методики не существует.

Анализ эмпирических данных исследования коммуникативного взаимодействия у студентов-медиков позволяет выделить ряд проблем:

- развитие комплекса профессионально-значимых характеристик, относящихся к профессиональному идеалу будущего врача: доброжелательность, терпимость, устойчивость, решительность, эмпатийность, самостоятельность, владение способностью к управлению конфликтными ситуациями;

- для более полного раскрытия сущности коммуникативной составляющей профессионально-личностного становления будущего врача необходимо продолжить изучение структурных компонентов его коммуникативной компетентности, связей и факторов, влияющих на ее развитие.

Таким образом, коммуникативное взаимодействие в системе «врач-больной» дает возможность будущим врачам: 1) более эффективно проводить диагностику заболевания, так как эффективная диагностика зависит не только от установления телесных симптомов болезни, но также от способности врача выявить те соматические симптомы, причины которых могут иметь психологическую или социальную природу, что требует иных планов лечения; 2) добиваться согласия пациента с планом лечения, так как исследования показали, что тренировка коммуникационных навыков оказывает положительное влияние на согласие больного принимать назначенное ему лекарственное средство.

Литература

1. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории теории / Б. Д. Парыгин. – СПб., 1999.
2. Мадалиева, С. Х. Особенности формирования коммуникативной компетентности в условиях медицинского вуза / С. Х. Мадалиева, К. Т. Кашаганова // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 3.
3. Манулик, В. А. Проблема коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности врача (теоретический аспект) / В. А. Манулик, Ю. В. Михайлюк // Инновационные образовательные технологии. – 2013. – № 1.

Музыченко Д. С.

Белорусский государственный университет

ПРОБЛЕМА ОБЩЕГО И РАЗЛИЧНОГО В ЛИЧНОСТНОМ ПРОФИЛЕ АГРЕССОРА И ЖЕРТВЫ

Важной социальной и клинической проблемой является предотвращение детской агрессии и упреждение виктимизации личности. В мета-аналитическом обзоре зарубежных публикаций за период с 1980 по 2009 гг. исследователи отмечают [4], что акцент в изучении проблемы сместился к анализу буллинга как отличного типа агрессии, характеризующегося повторным и систематическим злоупотреблением властью. В дополнение к актам преднамеренной физической агрессии буллинг включает: словесную агрессию (навешивание ярлыков и угрозы), агрессию в отношениях (социальную изоляцию и распространение слухов), киберагрессию (обмен через текстовые сообщения и электронную почту пагубными сообщениями или изображениями). От 10 до 30 % детей и молодежи вовлечены в буллинг, хотя проценты распространенности значительно варьируются в зависимости от того, как буллинг измерялся. Отмечается, что буллинг возрастает во время периода обучения в средней школе. Кроме того, буллинг не изолированная проблема, уникальная для специфичных культур, а распространенная во всем мире, как свидетельствует большая база международных исследований. Общие проблемы буллинга отражены в российских [2] и белорусских исследованиях [3].

В связи с актуальностью проблемы виктимизации личности в подростковом и юношеском возрасте было предпринято исследование личностных диспозиций, чтобы прояснить механизмы формирования разных типов склонности к виктимному поведению [1]. Важно отметить, что, поскольку буллинг включает хулигана и жертву, долгое время исследователи имели тенденцию дихотомически относить детей в одну из этих двух взаимоисключающих групп. Современные исследования рассматривают третью группу хулиганов-жертв, одинаково участвующих в буллинге и подвергающиеся буллингу со стороны других. Подчеркивается, что для хулиганов-жертв существует больший риск неблагоприятной обстановки в долгосрочном прогнозе, нежели для хулиганов или для жертв [4]. В связи с этим, в рамках обсуждаемой проблемы, при сопоставлении личностных профилей разных типов склонности к виктимному поведению отдельное внимание было уделено агрессивному типу. Возможно, что именно хулиганы-жертвы, исходя из совокупности личностных черт, в большей степени закрепляют в опыте данный деструктивный тип виктимного поведения.

К предпринятому исследованию были привлечены учебные учреждения из разных районов города Минска: СШ № 9, 19, 135; 151, лицей № 3 машиностроения, колледж железнодорожного транспорта им. Е.П. Юшкевича. Выборку составили 199 испытуемых в возрасте 15 – 18 лет. Из них обработке подлежали данные 170 человек. Испытуемым были предложены тест-опросники: методика «Склонность к виктимному поведению» (О.О. Андронниковой), Фрайбургский личностный опросник FPI-B (модифицированная форма в разработке А. А. Крылова и Т. И. Ронгинской) и «Тест восьми влечений Сонди» в модификации Л. Н. Собчик (Метод портретных выборов). В качестве статистических методов использовались метод ранговой корреляции Спирмена и критерий Манна-Уитни.

Анализируя показатели виктимности выше нормы, следует отметить, что склонность к агрессивному поведению составляет 8,8 % и не является преобладающей среди прочих виктимных стратегий (склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению составляет 30,6 %; к гиперсоциальному поведению – 24,7 %; к некритичному поведению – 8,8%; к зависимому и беспомощному поведению – 5,3 %).

Среди выборов в группе агрессивных виктимных лиц подросткового и юношеского возраста наибольшую нагруженность имеет фактор «h» по тесту восьми влечений Сонди. В целом данный фактор соотносится с изначально недифференцированной формой межличностного притяжения, которое далее уже разделяется на персональную любовь и любовь к человечеству. Напряженность фактора свидетельствует о неразряженности соответствующей потребности. Их поведение характеризуется ростом тенденций «m+» ($r=0,735$ при $p=0,002$), стремлением к эмоциональной вовлеченности, поиску признания, потребностью принятия; при этом устанавливает обратную корреляцию с тенденциями «e+» ($r=-0,601$ при $p=0,018$), доброжелательностью, отзывчивостью, чувством собственной вины («инстанции совести»).

Такая модель поведения противостоит альтруистическому и сотрудничающему стилю взаимодействия с окружающими, проявления которого встречаются в других моделях виктимизации. Агрессивное виктимное поведение исключает конформность установок, отрицательно коррелирует с религиозностью. Согласно установленной отрицательной корреляции с реакцией «e+», склонность к реализации агрессивного типа виктимного поведения снижается с ростом избегания неудачи, превалирующим над мотивацией достижения. Нетипичность реакции на стресс в виде страха для агрессивных виктимных лиц подросткового и юношеского

возраста подтверждает предупреждения о дальнейших негативных последствиях для категории хулиганов-жертв.

«Реализованная виктимность» (опыт пребывания в роли жертвы) в данной группе взаимосвязана с выраженным «маскулинизмом» ($r=0,579$ при $p=0,024$). При этом виктимизация по данной модели поведения устанавливает взаимосвязи со снижением «общительности» ($r=-0,787$ при $p=0,001$), а также с возрастанием «застенчивости» ($r=0,593$ при $p=0,02$), «депрессивности» ($r=0,534$ при $p=0,040$), «интроверсии» ($r=0,685$ при $p=0,005$), то есть с невозможностью слияния с другими, сопричастности к группе. В целом была отмечена отрицательная корреляция модели с «возрастом» ($r=-0,574$ при $p=0,025$), из которой следует, что «реализованная виктимность» данного типа более характерна скорее для подростков, нежели для лиц юношеского возраста. Достаточно частое попадание в неприятные или опасные для здоровья и жизни ситуации здесь также отрицательно коррелирует с отказом от удовлетворения либидозных потребностей, любовью к человечеству, склонностью к гуманизации и культуре «h-» ($r=-0,514$ при $p=0,050$), образуя положительную связь с повышенной страстью к самодемонстрации и поиском признания «hu-» ($r=0,520$ при $p=0,047$).

Согласно статистически значимым различиям (по критерию Манна-Уитни) ряда черт личностного профиля склонных к агрессивному поведению от других типов виктимного поведения можно говорить об определенной специфике данного типа. Механизм образования внутренней диспозиции можно описать как внутренний конфликт: агрессивный тип поведения как неудача попыток интеграции, находящая отражение в провоцирующем поведении, стремлении к эмоциональной вовлеченности, поиску принятия, отсутствие которого, вероятно, является следствием виктимизации.

Сложность проблемы сравнения личностного профиля агрессора и жертвы состоит в том, что она не является открытой для исследователя. В предпринятом нами дополнительном пилотажном исследовании после ознакомления с информацией о буллинге значительное количество подростков и юношей оставили анкету об опыте насилия не заполненной, с готовностью выполнив другие методики. Экспертные оценки педагогов при отнесении ученика к агрессору или жертве во многом оказались ситуативными, что отражает их субъективность восприятия особенностей межличностных отношений в классах и учебных группах. Перспективу исследования данной проблемы следует искать в совершенствовании диагностических средств и процедуры исследования.

Литература

1. Музыченко, Д. С. Проявления склонности к виктимному поведению в подростковом и юношеском возрасте / Д. С. Музыченко // Proceedings of the 3rd European Conference on Education and Applied Psychology. (3rd International scientific conference, 28 July, 2014) «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna, 2014.
2. Руденский, Е. В. Дефицитарная деформация личности подростка как нарушение процесса формирования характера/ Е. В. Руденский // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://reed.in.ua/jurfak/87/1.php>. – Дата доступа: 25.03.2013.
3. Фурманов, И. А. Виктимизация детей в школьной среде / И. А. Фурманов [и др.] // Психология. – 2010. – № 3.
4. Cook, C. R. Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation / C. R. Cook, K. R. Williams, N. G. Guerra, T. E. Kim, S. Sadek // School Psychology Quarterly. – 2010. – Vol. 25.

Навицкая-Гаврилко В. М.

Г. Минск, Республика Беларусь

НЕЙРОПСИХОЛОГИЯ АУТИЗМА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

По данным Всемирной организации аутизма сегодня дети с расстройствами аутистического спектра рождаются в 10 раз чаще, чем раньше. В мире на каждые 10 тысяч новорожденных приходится 15–20 аутистов. На сегодняшний день количество аутистов в мире исчисляется миллионами, и их число постоянно растет. Это позволяет некоторым авторам называть аутизм новой болезнью цивилизации.

Поиск причин возникновения аутизма, оптимальных методов его ранней диагностики и коррекции привело к всплеску научных исследований аутизма, в том числе, и в нейропсихологии. Первые нейропсихологические теории аутизма появились около 40 лет назад за рубежом. Они были направлены на объяснение многообразных поведенческих проявлений аутизма с точки зрения нарушения функционирования определенных зон мозга: теория регуляторной дисфункции (Hughes 1994; Dennis 1991; Robbins 1996), теория ослабления центрального связывания (Frith 1999, Frith & Happe 1994, Happe 1999) и «лимбическая» теория (Brothers 1990; Damasio, 1994; Dawson 1998). Замыкают этот ряд теория дисфункции зеркальных нейронов и теория искаженного эмоционального ландшафта – одни из последних открытий в области нейропсихологии аутизма (Ramachandran, Oberman 2007).

Профессор Бостонского университета Джозеф Роберт М. отмечает, что в последнее время ученые склоняются к тому, что поражение мозга при аутизме скорее носит множественный диффузный, а не локальный характер [9]. Эта точка зрения значительно расширяет возможности нейропсихологического исследования аутизма, так как позволяет рассматривать конкурирующие нейропсихологические теории как взаимодополняющие.

В России научное исследование нейропсихологических механизмов, лежащих в основе отклонений в развитии детей с расстройствами аутистического спектра, впервые было осуществлено в 2000 г. в диссертационной работе Н. Г. Манелис. [4] Следуя принципам нейропсихологического анализа, разработанным в школе А. Р. Лурии, автор предпринимает попытку описать специфический нейропсихологический синдром, характерный для детей с расстройствами аутистического спектра. Данный синдром, по мнению Н. Г. Манелис, указывает на функциональную недостаточность задних отделов правого полушария у детей-аутистов и функциональную организацию их мозга, типичную для неправоруких людей [4; 5].

В сфере практической работы весомый вклад в развитие нейропсихологической теории аутизма вносят работы российских специалистов, созданные на стыке нейропсихологии (школа А. Р. Лурии), физиологии (теория построения движений Н. А. Бернштейна) и психологической теории аутизма (О. С. Никольская, Е. Р. Баенская). Эти исследования являются квинтэссенцией опыта многолетней коррекционной работы с детьми с нарушениями аутистического спектра (Б. А. Архипов, Е. В. Максимова, Н. Е. Семенова и др.). В основе представленных авторами подходов к коррекционной работе с аутичным ребенком лежит принцип замещающего онтогенеза [6; 7; 8]. Суть данного метода заключается в соотношении актуального статуса ребенка с основными этапами и векторами формирования мозговой организации психических процессов и последующим ретроспективным воспроизведением тех участков его онтогенеза, которые по тем или иным причинам не были полностью освоены [7]. Нейропсихологическая коррекция осуществляется путем воздействия на сенсомоторный уровень ребенка.

По мнению авторов, аутизм сопровождается **нарушением восприятия телесной чувствительности**, физиологическим субстратом которой является структуры низшего уровня строения головного мозга (в частности, ретикулярная формация) [1]. Восприятие глубокой мышечной чувствительности зарождается уже на этапе внутриутробного развития ребенка, когда мать своим телом «строит» тело ребенка. Нарушение восприятия телесной чувствительности и связанная с этим трудность встраивания организма аутичного ребенка в окружающую среду обуславливают его эмоциональную неустойчивость, быструю пресыщаемость от любых воздействий и ускользания от коммуникации [1; 3].

В связи с этим центральным вектором коррекционной работы является восстановление телесного тонуса ребенка и оптимизация функционального статуса глубинных образований его мозга. В качестве ведущего метода первого этапа нейропсихологической коррекции детей с ранним детским аутизмом авторы предлагают объятия мамы и ребенка (или ребенка и близкого взрослого) [1; 2]. В ходе специальных занятий родители учатся тактильной коммуникации с ребенком. Тоническое объединение двух тел (соподстраивание, обхватывание, обволакивание) способствует активизации глубокой мышечной чувствительности ребенка. Это, в свою очередь, ведет к усилению работы подкорковых структур его головного мозга, энергетически питающих все познавательные процессы ребенка и обеспечивающих его физическую и эмоциональную устойчивость.

Наш опыт коррекционной работы с аутичными детьми показывает, что тактильная коммуникация ребенка с близким взрослым является

наиболее эффективным и наименее болезненным способом общения аутичного ребенка с миром. Во время крепких объятий взрослый помогает ребенку почувствовать самого себя, как отдельное существо. Овладение телесной чувствительностью, осознание границ своего тела открывает перед аутичным ребенком путь к психологической осознанности. Кроме того, тоническое принятие ребенком другого человека запускает процесс формирования его доверия к миру.

Теория нарушения у аутичного ребенка восприятия телесной чувствительности не только открывает новые возможности в диагностике и коррекции детей с расстройствами аутистического спектра, но и вносит весомый вклад в развитие нейропсихологической теории аутизма.

Литература

1. Архипов, Б. А. Уровень тонической регуляции, как основа формирования психики ребенка / Б. А. Архипов, Е. В. Максимова, Н. Е. Семенова // Психотерапия. – 2010. – № 5.
2. Нарушения восприятия себя, как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей: сб. статей / А. Б. Алексеевич, Е. В. Максимова, Н. Е. Семенова. – М., 2011.
3. Максимова, Е. В. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна / Е. В. Максимова – М., 2008.
4. Манелис, Н. Г. Сравнительный нейропсихологический анализ формирования высших психических функций у здоровых детей и у детей с аутистическими расстройствами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Н. Г. Манелис ; Моск. госуд. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 2000.
5. Манелис, Н. Г. Ранний аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы / Н. Г. Манелис // Школа здоровья. – 1999. – № 2.
6. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович – М., 2002.
7. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – М., 2007.
8. Семенович, А. В. Эти невероятные левши: Практическое пособие для психологов и родителей / А. В. Семенович. – М., 2008.
9. Joseph, R. M. Neuropsychological frameworks for understanding autism // International Review of Psychiatry [Electronic resource]. – 1999. – Mode of access: <http://www.bumc.bu.edu/anatneuro/our-people/faculty/robert-m-joseph-phd>. – Date of access: 01.02.2015.

Немцова Н. А.

Территориальный Центр социального обслуживания населения
Первомайского района (г. Витебск)

ВЗАИМОСВЯЗЬ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ БЕРЕМЕННЫМ ЖЕНЩИНАМ И ПОСЛЕРОДОВОГО СТРЕССА

Демографическая политика в Республике Беларусь направлена на увеличение рождаемости и снижение естественной убыли населения. В условиях демографического кризиса в стране проблема сохранения здоровья беременных женщин становится важной государственной задачей. На сегодняшний день государство активно занимается вопросами охраны здоровья матери и ребенка [1].

Стресс во время беременности и после родов может возникнуть как в результате физических, так и психологических раздражителей [3]. К физическим раздражителям можно отнести холод, жару, токсикоз при беременности, физическую нагрузку и так далее. Если говорить о психологических факторах, то это может быть конфликты в семье, на работе, обида, ревность, информационная перегрузка и так далее. Сразу же следует отметить, что раздражителем стресса принято считать не само событие, а то, как беременная женщина к нему относится.

Вопрос качества медицинской помощи многогранен. Наибольшую трудность в оценке может вызвать именно удовлетворенность пациентов медицинской помощью. Это субъективный критерий, на который может влиять множество факторов [1].

С точки зрения психологии, желание получить медицинскую помощь, согласно гуманистической теории личности американского психолога А. Маслоу, относится к потребностям безопасности. Чем более высоко организован индивидуум, больше потребностей согласно иерархии удовлетворено, тем более высокие запросы он предъявляет как к себе, так и к окружению. Запросы трансформируются в ожидания. Соответствие между ожиданиями в отношении медицинской помощи и возможностями их реализовать — это ключ к удовлетворенности.

Особую категорию пациентов составляют беременные женщины. Они, не являясь «больными», однако, вынуждены регулярно посещать медучреждения. Врачи, перестраховываясь, стараются назначить им максимальное количество анализов и различных исследований, чтобы исключить патологию протекания беременности. У женщин на этот счет имеются свои представления, что и провоцирует, при непрофессиональном подходе врача, непонимание между акушером-гинекологом и беременной пациенткой. Представления о медицинской помощи во время бе-

ременности у женщин формируются на основании жизненного опыта, куда входит полученное образование, интерес к медицинской тематике, перенесенные заболевания и их исход, результат контактов с медицинскими работниками. Определенное влияние оказывает мнение ближайшего окружения (подруг, родственниц), особенно, если женщина легко внушаема [2].

В исследовании приняли участие 68 женщин во время беременности на разных сроках гестации и на 2-3 неделе после родов. Респондентки были в возрасте от 18 до 45 лет, с уровнем образования от среднего до последиplomного и разным семейным положением. Беременности были от первой до четвертой и более.

Изучение субъективной оценки качества медицинской помощи беременными женщинами проводилось с использованием анкеты, составленной автором. Анкета содержала 14 вопросов, 8 из них предназначены для оценки критериев качества медицинской помощи по десятибальной шкале (оценка внимательности, доброжелательности, добросовестности, профессиональной компетенции врача, полноты и доступности предоставления информации, бытовых условий и питания, уровня материально-технического оснащения).

Для определения уровня психологического стресса во время беременности и после родов применялась «шкала психологического стресса PSM-25» в переводе и адаптации Н.Е. Водопьяновой. Методика содержала 25 вопросов с восьмибальной шкалой ответа.

Данные подверглись статистической обработке с помощью программы SPSS Statistics v.17.

В ходе исследования было установлено, что на уровень психологического стресса во время беременности и после родов значимо влияет возраст беременных женщин ($r=-0,425$, $p<0,01$) и количество беременностей ($r=-0,417$, $p<0,01$). Молодые первородящие женщины испытывают значимо более высокий уровень стресса. Они зачастую чувствуют себя «плохими» матерями, укоряют себя, что не могут успеть сделать все что нужно, часто испытывают усталость и недосыпание, что, несомненно, приводит к увеличению стресса.

У беременных, находящихся в гражданском браке или не проживающих с отцом ребенка, чаще наблюдается высокий и средний уровень послеродового стресса. Причина тому – ощущение незащищенности, поскольку женщина не может в полной мере рассчитывать на материальную и психологическую поддержку отца ребенка.

Женщины с более высоким уровнем образования чаще испытывают более сильный стресс, что связано с большой обеспокоенностью своим

состоянием и высокими требованиями, предъявляемыми к качеству оказания медицинской помощи.

Уровень психологического стресса значительно увеличивается при невнимательном отношении врача и медперсонала к женщине во время беременности, недоброжелательности, низком профессионализме и недобросовестности врача ($r=-0,680$, $p<0,01$). Все это снижает доверие женщины к врачу акушеру–гинекологу и способствует возникновению недоверия и, как следствие, развития стресса в разные периоды беременности женщины и после родов.

Для оценки взаимосвязи критериев субъективной оценки качества медицинской помощи и уровня стресса, испытываемого во время беременности и после родов, применялся метод множественной линейной регрессии. Статистически значимый вклад в развитие послеродового стресса вносят оценки внимательности (коэффициент $\beta \geq |0,577|$; $p<0,01$), профессионализма ($\beta \geq |0,085|$; $p<0,05$) медицинского персонала, а также доступность предоставляемой информации ($\beta \geq 0,212$; $p<0,05$). Особое прогностическое значение имеет уровень психологического стресса во время беременности ($\beta \geq 0,743$; $p<0,01$), поскольку данный показатель значимо связан со всеми критериями субъективной оценки качества медицинской помощи, рассмотренными в настоящей работе. Значения коэффициентов множественной детерминации R^2 свидетельствуют о высокой вероятности прогноза уровня послеродового стресса на основании критериев субъективной оценки качества медицинской помощи (в первую очередь, внимательность и профессионализм) и уровня психологического стресса во время беременности.

Выводы. На уровень психологического стресса во время беременности и после родов значимо влияет возраст беременных женщин и количество родов. Чем старше женщины и больше у них было родов, тем ниже у них уровень стресса. Женщины с более высоким уровнем образования чаще испытывают более сильный стресс, что связано с большой обеспокоенностью своим состоянием и высокими требованиями, предъявляемыми к качеству оказания медицинской помощи.

Уровень стресса после родов зависит от субъективных оценок внимательности и профессионализма медицинского персонала. Чем ниже оценивает женщина внимательность и профессионализм врача, тем более высокий уровень послеродового психологического стресса у нее наблюдается.

Литература

1. Куницкая, С. В. К проблеме удовлетворенности населения медицинской помощью / С. В. Куницкая // Вопросы организации и информатизации здравоохранения. – Минск, 2006. – №3.
2. Рудина, Л. М. Индивидуально-психологические особенности адаптивности женщин к состоянию беременности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л. М. Рудина. – М., 2003.
3. Huttunen, M. O. Prenatal loss of father and psychiatric disorders // M. O. Huttunen [et al] // Arch. Gen. Psychiatry – 1978. – Vol.4 – №35(4).

Непочелович О. В.

Белорусский государственный экономический университет

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ЛЮДЕЙ, ПРЕДПОЧИТАЮЩИХ РАЗНЫЕ ВИДЫ РИСКА

Ежедневно мы принимаем множество решений, последствия которых нам неизвестны, то есть сталкиваемся с ситуациями риска. Э. Вебер, А. Блэис и Н. Бец выделили пять возможных областей, в которых индивид может реализовывать рискованное поведение:

1. *Социальные риски* – риски, реализуемые индивидом в сфере взаимоотношений с людьми (конфронтации на работе, в семье, с друзьями).

2. *Моральные риски* описывают вероятность нарушения индивидом принятых в обществе норм и законов (кража, несанкционированное использование чужой собственности).

3. *Риски для здоровья* подразумевают реализацию рискованного поведения, которое может оказаться причиной проблем со здоровьем в будущем (покупка просроченных продуктов, злоупотребление алкоголем).

4. *Рекреационные риски* связаны с предпочтением индивида экстремальных и небезопасных видов спорта и проведения досуга (кататься на горных лыжах в непригодных для этого местах, прыгнуть с тарзанки).

5. Категория «*финансовые риски*» была добавлена Э.Вебером и предполагает собой рискованное поведение в ситуациях «затрат-выгод» (например, участие в лотереях) [1].

Мы провели эмпирическое исследование, посвященное изучению поведения людей в данных ситуациях риска. Одна из задач исследования заключалась в определении взаимосвязи предпочитаемых видов рисков и личностных качеств испытуемых. В нашем исследовании приняло участие 60 человек, которые прошли предварительное тестирование, а впоследствии стали участниками лабораторного эксперимента. В первой части исследования нашим респондентам предлагалось ответить на вопросы модифицированного нами опросника «Принятия риска», который позволил изучить принятие пяти видов риска, т.е. областей, в которых индивид демонстрирует готовность рисковать. Личностные особенности испытуемых изучались с помощью адаптированного варианта опросника «Большая Пятерка» (5PFQ).

Нами были получены следующие результаты.

Наиболее высокие оценки риска (по сравнению со средним значением) были получены по шкалам «Социальные риски» и «Рекреационные

риски». Самым допустимым (совокупность средних и высоких оценок риска) в представлении людей является социальный риск – только несколько человек набрали по данной шкале низкие значения. Самый высокий уровень принятия (высокие баллы по соответствующей шкале) характерен для рекреационного риска. Риски для здоровья, в свою очередь, оказались самыми неприемлемыми для людей, нежели другие виды риска – около 35 % респондентов демонстрируют низкие оценки по данной шкале. В случае финансовых рисков люди также склонны проявлять осторожность – низких оценок риска оказалось в два раза больше, чем высоких. И, наконец, более равномерно распределились оценки морального риска – с одной стороны, полное непринятие его, а с другой – готовность пойти на риск в определенной ситуации.

Далее нами была изучена взаимосвязь между разными видами принятия риска и личностными качествами респондентов. Во-первых, была обнаружена положительная корреляция ($r=0,383$, $p<0,01$) между принятием *социального риска* и любознательностью. Для многих людей социальные риски – способ приобретения нового социального опыта, поиск взаимодействия с новыми людьми и столкновение с разными жизненными ситуациями. Кроме того, положительные связи были выявлены между принятием социального риска и уровнем экстраверсии ($r=0,225$, $p<0,05$), а также экспрессивностью в целом ($r=0,305$, $p<0,05$). Люди с высоким уровнем принятия социального риска эмоциональны, демонстрируют открытость новому опыту и игровое отношение к жизни.

Финансовые риски положительно коррелируют с поиском новых впечатлений ($r=0,302$, $p<0,05$) и обнаруживают отрицательную значимую взаимосвязь с самоконтролем ($r= -0,349$, $p<0,01$). Ввиду этого, можно описать людей, реализующих финансовые риски, как любителей острых ощущений, стремящихся к новым и неожиданным впечатлениям, а также не обладающих высоким уровнем самоконтроля – способных на импульсивные и непредвиденные поступки. Испытуемых, предпочитающих *рекреационный риск*, также можно охарактеризовать как импульсивных любителей острых ощущений (согласно статистическим данным). Более того, в данном случае следует также учитывать наличие отрицательной корреляции с фактором «тревожность» ($r= -0,317$, $p<0,05$), что свидетельствует о низком уровне общей тревожности респондентов и некоторой безответственности. В то же время люди, принимающие рекреационные риски, довольно пластичны ($r=0,301$, $p<0,05$), что может объяснять готовность быть вовлеченным в разные экстремальные виды активности. Отрицательная корреляция установилась между *моральными рисками* и генеральным фактором «привязанность» ($r= -0,302$, $p<0,05$):

люди, способные к реализации моральных рисков, демонстрируют отсутствие привязанностей, имеют обособленную позицию и считают свои интересы выше интересов других. Такая психологическая особенность позволяет действовать согласно своим принципам и поступать нечестно в разных ситуациях по отношению к людям, не беспокоясь ни о чем (корреляция с уровнем тревожности $-0,305$ при $p < 0,05$).

Анализ взаимосвязи принятия **рисков для здоровья** и личностных факторов обнаружил следующие корреляции. С фактором «теплота» была установлена устойчивая отрицательная связь ($r = -0,446$, $p < 0,01$), что свидетельствует о стремлении испытуемых к независимости и дистанцированию от других людей. За таким равнодушием может следовать и безразличие к своему здоровью. Шкалы «предусмотрительность» и «самоконтроль» также отрицательно коррелируют с рисками для здоровья ($r = -0,328$, $p < 0,05$ и $r = -0,353$, $p < 0,01$ соответственно), что, несомненно, свидетельствует об импульсивности и беспечности, которые могут быть источниками рискованного поведения в области здоровья.

Таким образом, особенности личности людей могут способствовать формированию предпочтения в отношении реализации разных видов риска. Однако в каждом конкретном случае необходимо уделять достаточно внимания и другим факторам, оказывающим влияние на принятие решений в пользу риска или отказа от него.

Литература

1. Weber, E. A. Domain-specific Risk-attitude Scale: Measuring Risk Perceptions and Risk Behaviors / E. Weber, A. Blais, N. Betz // Journal of Behavioral Decision Making. – 2002. – Vol.15.

Нечаева К. В.

РНПЦ психического здоровья (Минск)

ДИНАМИКА КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ЛИЦ, СТРАДАЮЩИХ ШИЗОФРЕНИЕЙ

В настоящее время актуальными являются проблемы реабилитации и интеграции психически больных людей в общество, в связи с чем, повышается значимость социальных аспектов оказания психиатрической помощи. В данной связи, на место медицинской модели оказания психиатрической помощи приходит биопсихосоциальная, объединяющая в себе и медицинскую, и психологическую и социальную модель. Она является особой методологической установкой, дающей возможность избежать альтернативности в подходе к человеку (биологическое и социальное), страдающему тем или иным недугом.

В то же время показатель субъективного качества жизни, позволяющий выявлять нарушения, которые не проявляются, становится постоянным и важным компонентом оценки результатов лечения и эффективности оказываемой помощи.

Методологическую базу нашего исследования составили работы И. Я. Гуровича, А. Б. Шмуклера, Я. А. Сторожакова, Ф. В. Кондратьева, Д. А. Зайцева, Л. Г. Мовина, А. Ф. Lehmana, которые исследуют и изучают вопросы «качества жизни» лиц, страдающих психическими расстройствами [1], а также работы Л. И. Круглова, А. Н. Богдана, М. Л. Аграновского, М. М. Кабанова, М. М. Буркина, Л. М. Анашкина, занимающихся исследованием вопросов процесса ресоциализации лиц, страдающих психическими расстройствами путем социально-трудовой, профессиональной и семейной адаптации.

На базе психиатрического стационара нами проводилось исследование качества жизни лиц, страдающих шизофренией до и после прохождения психосоциальной реабилитации (ПСР).

В исследовании принимали участие 30 пациентов, страдающих шизофренией. Контингент испытуемых был женского пола. Возраст: 30–39 лет (16,7%), 40–49 лет (50%) и 50–59 лет (33,3%). Средний возраст составил $45,7 \pm 8,3$.

В структуру психосоциальной программы реабилитации входили следующие мероприятия:

- 1) психообразовательные программы, способствующие осознанию пациентами своего заболевания, развивающие чувство самоценности и внутреннего контроля, формирующие сознательное отношение к лечению, ответственность за свое будущее [1];

2) тренинговая работа, позволяющая обучить пациентов различным видам умений и навыков, законам межличностного общения, умению принимать правильные решения в трудных ситуациях, ориентироваться на рост и самосовершенствование личности. К основным видам тренинга, относятся: социально-бытовой, коммуникативный, эмоционально-волевой, когнитивно-познавательный;

3) трудотерапия, способствующая повышению самооценки личности пациента, достижению положительного результата восстановления биологических, социальных и профессиональных функций пациента [1];

4) социокультурная реабилитация, способствующая организации рационального и содержательного досуга пациентов, созданию условий для самореализации каждой отдельной личности [2];

5) комплекс арттерапевтических техник.

Для исследования качества жизни у лиц, страдающих шизофренией, нами использовался опросник социального функционирования и качества жизни психически больных, где были взяты пять сфер жизни: физическая работоспособность, интеллектуальная продуктивность, занятие домашним хозяйством, характеристика круга общения, характер отношений с окружающими, которые оценивались испытуемыми по четырем показателям: не удовлетворен; скорее не удовлетворен, чем удовлетворен; скорее удовлетворен, чем не удовлетворен; удовлетворен полностью.

В ходе проведенного исследования были получены следующие результаты:

1. В категории оценки «не удовлетворен» и «скорее не удовлетворен, чем удовлетворен»:

- по характеристике физическая работоспособность - до прохождения ПСР процент составил 43,4 % (13 человек), после ПСР процент составил 0 % (0 человек);

- по характеристике интеллектуальной продуктивности – до прохождения ПСР процент составил 36,66 % (11 человек), после ПСР процент составил 0 % (0 человек);

- по характеристике занятия домашним хозяйством – до ПСР процент составил 56,7 % (17 человек), после ПСР процент составил 13,33 % (4 человека);

- по характеристике круга общения – до ПСР процент составил 43,33% (13 человек), после ПСР процент составил 16,6 % (5 человек);

- по характеристике характер отношений с окружающими – до ПСР процент составил 46,66 % (14 человек), после ПСР процент составил 13,33 (4 человека).

2. В категории оценки «скорее удовлетворен, чем не удовлетворен» и «удовлетворен полностью»:

- по характеристике физическая работоспособность - до прохождения ПСР процент составил 56,7 % (17 человек), после ПСР процент составил 100 % (30 человек);

- по характеристике интеллектуальной продуктивности – до прохождения ПСР процент составил 33,33 % (10 человек), после ПСР процент составил 100 % (30 человек);

- по характеристике занятия домашним хозяйством – до ПСР процент составил 43,33 % (13 человек), после ПСР процент составил 83,33 % (25 человек);

- по характеристике круга общения – до ПСР процент составил 56,7 % (17 человек), после ПСР процент составил 83,33 % (25 человек);

- по характеристике характер отношений с окружающими – до ПСР процент составил 53,33 % (16 человек), после ПСР процент составил 86,7 % (26 человек).

Анализ результатов, полученных в эмпирическом исследовании, по изучению динамики качества жизни лиц, страдающих психическими расстройствами, до и после прохождения психосоциальной реабилитации свидетельствует о том, что по всем 5 сферам жизни субъективная оценка качества жизни повысилась, что говорит об эффективности мероприятий психосоциальной реабилитации.

Литература

1. Гурович, И. Я. Практикум по психосоциальному лечению и психосоциальной реабилитации / И. Я. Гурович, А. Б. Шмуклер. – М., 2002.
2. Кабанов, М. М. Реабилитация психически больных / М. М. Кабанов. – Л., 1978.

Никулина Ю. В.

Академия управления при Президенте Республики Беларусь

МЕЖДУНАРОДНЫЕ КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

Переход к постиндустриальному обществу сопровождается всё большим вниманием к нематериальным аспектам жизни. Качество жизни рассматривается как совокупность показателей, отражающих не столько уровень потребления товаров и услуг, сколько социальные результаты экономического развития государства и общества – рождаемость и смертность, среднюю ожидаемую продолжительность жизни, уровень заболеваемости населения, условия и охрану труда, доступность информации, обеспечение прав человека, степень социальной защищенности населения, его дифференциацию по уровню доходов и т.п.

Измерителем качества жизни могут служить различные международные индексы и показатели. Индексы наглядны, и, несмотря на критику в их адрес, могут быть ориентиром для социально-экономической политики государства. Нижние, пороговые значения показывают, что переход за них ведет к социальной напряженности, а в последующем, возможно, – к угрозе экономической и общественной безопасности. Верхние же свидетельствуют о выходе на высокие социальные стандарты уровня и качества жизни граждан. Поэтому методология оценки уровня и качества жизни населения выступает важнейшим аналитическим инструментом стратегии развития государства и общества, который позволяет устанавливать ориентиры государственной политики и осуществлять анализ текущего уровня социально-экономического развития страны.

Показатели, с помощью которых оцениваются уровень и качество жизни, можно разбить на количественные и качественные. Количественные включают ВВП, или национальный доход на душу населения, уровень дохода и его распределение в обществе, уровень потребления различных материальных благ и услуг по классам товаров, уровень занятости и т. п. Качественные показатели содержат показатели условий труда, быта и досуга человека [1].

Несмотря на значительную проработанность исследуемой категории в современной науке не выработано единой концепции, которая бы содержала в себе систему показателей, отражающих все аспекты качества жизни. Количество параметров, привлекаемых при характеристике объективной составляющей качества жизни, варьируется чрезвычайно широко: от 3-4 до почти 1000, что зависит от целей исследования и возможности получения необходимых статистических данных. В широкомасштабных проектах изучения качества жизни учитывается множество

объективных показателей, как природных, так и социальных, начиная от климатических условий проживания до состояния и доступности систем здравоохранения, социального обеспечения, образования, культуры, до величины потребления основных продуктов питания на душу населения, уровня безработицы и преступности, загрязнения окружающей среды и т.п. [2, с. 312].

Итак, в настоящий момент, к сожалению, не существует единого методологического подхода к оценке качества жизни населения и к составлению единого рейтинга стран мира. В той или иной степени, с использованием разной методологии качество жизни оценивается различными международными структурами: ООН, ЮНЕСКО, Всемирной организацией здравоохранения, Всемирным банком, иными международными организациями, целым рядом популярных СМИ, общественных, научных, консалтинговых организаций.

При сопоставлении качества жизни населения разных стран чаще всего используется разработанный специалистами ООН и введенный в практику интегральный показатель – индекс человеческого развития, включающий в себя ожидаемую среднюю продолжительность жизни, уровень образования и среднедушевой валовой внутренний продукт. Это, пожалуй, самый известный, хотя и не единственный индекс измерения качества жизни. Обратимся к иным методикам исследования.

Индекс качества жизни (The Quality of Life Index) – комбинированный показатель, который измеряет достижения стран мира и отдельных регионов с точки зрения их способности обеспечить своим жителям благополучную жизнь. Рассчитан по методике британского исследовательского центра The Economist Intelligence Unit, основанной на комбинации статистических данных и результатов опросов общественного мнения из соответствующих стран. Исследование было начато в 2005 году и охватило 111 государств, для которых на тот момент имелись достоверные статистические данные.

Индекс качества жизни измеряет результаты субъективной удовлетворенности жизнью граждан различных стран мира и соотносит их с объективными показателями социально-экономического благополучия жителей этих стран. Индекс составляется на основе статистического анализа девяти ключевых показателей, которые отражают различные аспекты качества жизни населения (здоровье, семейная жизнь, общественная жизнь, материальное благополучие, политическая стабильность и безопасность, климат и география, уровень занятости, политические и гражданские свободы, гендерное равенство) [3].

Организация по экономическому сотрудничеству и развитию (ОЭСР) публикует индекс качества жизни (Better Life Index). В индекс входят такие параметры как жилье, разница в доходах, занятость, образование, защита окружающей среды, здравоохранение, безопасность, удовлетворенность жизнью и т.д.

Всего ОЭСР выделяет 11 основных категорий, которые отражают различные аспекты жизни людей и параметры общественного благосостояния. Указанные категории подразделяются на две группы: аспекты благополучия с точки зрения физических условий жизни (жилищные условия, доход, работа) и с точки зрения качества жизни (общество, образование, экология, гражданские права, состояние здоровья, удовлетворенность жизнью, безопасность, баланс работы и личной жизни). Каждый показатель позволяет сравнить результаты среди мужчин и женщин и понять, насколько сильно социальное и экономическое положение человека влияет на результаты [3].

При этом некоторые страны и культуры могут добавлять в определение и методы оценки благосостояния дополнительные аспекты, которые существенны для их среды и истории (например, духовность). Таким образом, несмотря на то, что концепция ОЭСР охватывает измерения благосостояния, которые являются универсальными и существенными для всех людей, она может быть также дополнена аналогичными национальными инициативами, которые добавляют конкретную информацию о том, что входит в понятие качества жизни. Кроме того, в будущем показатели, отражающие текущие условия жизни и ее качество, будут дополнены показателями, отражающими устойчивость благосостояния с течением времени.

Индекс процветания стран мира Института Legatum (The Legatum Prosperity Index) – это комбинированный показатель, который измеряет достижения стран мира с точки зрения их благополучия и процветания. Выпускается с 2006 г. британским аналитическим центром The Legatum Institute. Цель исследования – изучение общественного благополучия и его развитие в глобальном масштабе. Индекс составляется на основе различных 79 показателей, объединенных в восемь категорий, которые отражают различные аспекты жизни общества и параметры общественного благосостояния: экономика, предпринимательство, управление, образование, здравоохранение, безопасность, личные свободы, социальный капитал [3].

Таким образом, в силу сложности и многоаспектности категории «качество жизни», не существует единой, оптимальной методики ее оценки. Вместе с тем, каждая из предложенных методик может быть весьма по-

лезной при изучении социально-экономических проблем и разработке национальных методик исследования качества жизни.

Литература

1. Волкова, Т. П. Оценка качества жизни с помощью международных индексов / Т. П. Волкова, Л. В. Хачева // Арбир.ру [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: http://arbir.ru/articles/a_4592.htm – Дата доступа: 8.02.2015.
2. Каменская, Г. В. Качество жизни / Г. В. Каменская // Новая философская энциклопедия / Под ред. В. С. Стёпина. – М., 2010.
3. Центр гуманитарных технологий: информационно-аналитический портал [Электронный ресурс]. – 2014. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/> – Дата доступа: 10.02.2015.

Новиков В. Т., Легчилин А. А.

Белорусский государственный университет

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЫ БЫТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОРЫ ЕГО СОЦИАЛИЗАЦИИ

Желание разгадать тайну собственного существования, сформулированную И. Кантом в ряде вопросов, суть которых сводится к вопросу «что есть человек?», побуждает человека обратиться к осмыслению экзистенциальных проблем. Это проблемы метафизического характера, которые не имеют универсального решения, а размышление над ними не предполагает достижения некоего однозначного и имеющего утилитарное значение ответа. Тем не менее, сама постановка этих проблем важна для человека, знаменуя определенную степень его духовной зрелости.

Среди этих проблем одно из центральных мест занимает проблема смысла жизни, определяющая жизненную стратегию человека и выбор им ценностных приоритетов. Очевидно, что этот выбор сугубо индивидуален и не поддается унификации, подобно тому, как каждый человек обладает неповторимым мировоззрением, и, в этом смысле, является уникальной личностью. Можно выделить несколько интерпретаций данной проблемы.

Взгляды, относящиеся к первой из них, характерны для людей, которые придают смыслу жизни сакральный характер, связывая земное существование человека с его служением высшим ценностям, а перспективы – с потусторонним, трансцендентным бытием. Смысл земной жизни человека видится в его творческом поиске, свойственном духовному развитию человека, и, на этой основе, в укреплении веры. Подобное понимание смысла жизни свойственно людям верующим, которые являются активными членами церковного прихода.

Вторая интерпретация имеет натуралистический характер, а ее сторонники в понимании человека, артикулируют его природное начало. Так, одни из них, придерживаясь взглядов эвдемонизма, видят смысл существования в достижении счастья, другие, будучи приверженцами гедонизма – в наслаждении. Правда, мнения о том, что считать настоящим счастьем, а что – подлинным наслаждением, заметно различаются. Так, если для философов-киренаиков наслаждение предполагало лишь чувственное удовольствие, то для Эпикура и последователей наслаждение, означало, прежде всего, отсутствие страданий.

Третья интерпретация имеет рационалистический характер, соотнося смысл жизни человека с его поступками. Он может быть связан с установкой человека на строгое следование клановому или государственному долгу (ригоризм), либо на «служение» людям, ставя их интересы выше

собственных. Однако редукция смысла жизни к целям, которые ставит и стремится реализовать человек в своей практической деятельности, таит опасность его подмены прагматическими целями и задачами.

Наконец, четвертая интерпретация связана с рассмотрением жизни в качестве самоценности – уже в самом факте существования человека, независимо от наполненности его жизни событиями, с этой точки зрения, заключен великий смысл. И, как отмечал французский философ В. Янкелевич, только смерть задним числом высвечивает смысл жизни [4, с. 432].

Однако признание самоценности жизни в качестве ее смысла не обязательно удостоверяется после смерти человека другими людьми. Это может быть характерно для самого человека, если он способен к рефлексии, к осознанию им важности самой постановки вопроса о смысле собственной жизни. Можно сказать, что в данном случае важен не столько результат размышления, сколько его процесс, в ходе которого человек, опираясь на свой жизненный опыт, утверждает себя в качестве обладающей развитым самосознанием личности.

Данный подход подводит нас к рассмотрению еще одной экзистенциальной проблемы – проблемы смерти и бессмертия человека.

Отношение к смерти всегда наполнено драматизмом, высвечивая глубинные чувства человека, а сам факт смерти никого не оставляет равнодушным. Такое отношение к смерти определяется, во-первых, пониманием (оно было характерно еще для древних греков) того, что смерть человека – это угасание «микрокосмоса» – «человеческой Вселенной», целого суверенного мира человеческой субъективности, без которого, согласно поэтической фразе, «мир не полон». Во-вторых, потому что обряд похорон – это не просто традиция погребения, а показатель цивилизованности общества и человека, символический акт благодарности «уходящему» и становящемуся прошлым, это акт демонстрации исторической «связи времен». В-третьих, потому что смерть рождает в душе живущего чувства сострадания, горести, сочувствия, пробуждает в нем те исконные качества, которые делают его человеком, но которые в будничных ситуациях дремлют в нем. В-четвертых, потому что смерть оттеняет главное в жизни, учит ценить ее и делать свое существование наполненным содержанием и смыслом. Действительно, «горе – это не просто одно из чувств – это конституирующий антропологический феномен: ни одно самое разумное животное не хоронит своих собратьев. Хоронить – следовательно, быть человеком...» [2, с. 232].

Отношение к смерти было различным в разные исторические эпохи в различных культурах, характеризуя степень развития самосознания че-

ловека и культуры общества. В этой связи, представляет интерес периодизация этапов развития отношения к смерти человека Западной цивилизации Ф. Арьеса [1]. Прослеживая эволюцию бессознательных установок общества по отношению к смерти, он выделяет в этом процессе пять этапов.

Первый этап (от архаики до XII века) характеризуется отношением к смерти как природному злу для всего коллектива, а похоронный ритуал – как средство «приручить смерть», сделав ее понятной и нормативной. Тем самым, с глубокой древности смерть воспринималась как экзистенциальный феномен, не подлежащий равнодушному отношению и забвению.

На втором, третьем и четвертом этапах феномен смерти артикулируется по-разному, будучи связанным с доминированием разных установок – ее индивидуализации, затем острого переживания страха за собственную кончину, затем восприятия смерти как утраты близкого человека. Однако всегда смерть оставалась загадкой и считалась закономерным завершением жизни.

По мнению Ф. Арьеса, на пятом этапе, начавшемся в XX веке, ситуация в корне меняется, о чем говорит само название этапа – «смерть перевернутая». Для современного общества характерна тенденция к забвению смерти – на фоне ценности благополучия и здорового образа жизни смерть рассматривается как жизненная неудача. В целом отношение общества к смерти амбивалентно: с одной стороны возникла «индустрия смерти», призванная облегчить умирающему человеку и его близким расставание, с другой – растет безразличие к смерти, увеличивается число суицидов. В этой ситуации актуальным является напоминание Ф. Арьеса об опасности забвения обществом угрозы смерти, ведущего к разрушению человечности, утрате современным человеком своей «самости», которому вторят горькие слова известного французского писателя и публициста А. Мальро: «Мы единственное поколение, которое не изобрело ни своих капищ, ни своих гробниц».

Поэтому стремление задуматься над аксиологическими проблемами так важно для современного человека, который, постигая тайны природы и преобразуя мир, оказывается не в состоянии понять самого себя, нанося вред и своему телу, и душе и духу. Можно согласиться с нелюбимым, но справедливым замечанием М. Шелера о том, что «еще никогда в истории человек не становился настолько проблематичным для себя, как в настоящее время» [3, с. 31]. Вместе с тем, не все потеряно для человека, коль он все же задумывается над метафизическими проблемами собственного бытия. Отношение к рассмотренным экзистенциальным

феноменам, тем самым, является важным ориентиром социализации человека и индикатором его духовной зрелости.

Литература

1. Арьес, Ф. Человек перед лицом смерти / Ф. Арьес. – М., 1992.
2. Василюк, Ф. Е. Пережить горе / Ф. Е. Василюк // О человеческом в человеке. – М., 1991.
4. Шелер, М. Положение человека в Космосе / М. Шелер // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.
5. Янкелевич, В. Смерть / В. Янкелевич. – М., 1999.

Новикова О. В.

Белорусский государственный университет

ЦИВИЛИЗАЦИОННАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА КАК ФОРМА ЕГО СОЦИАЛИЗАЦИИ

Наметившийся в конце XX – начале XXI столетий цивилизационный поворот выражается, с одной стороны, в новом качестве социально-культурной коммуникации между цивилизационными регионами Запада и Востока, с другой – в тенденции глобализации мирового сообщества на пути перехода к единой постиндустриальной цивилизации. В этих условиях одной из актуальных проблем, стоящих перед цивилизацией Запада, является проблема ассимиляции мигрантов из стран Азии и Африки, диалога с ними как представителями иных культурных ценностно-нормативных систем и, в этой связи, проблема сохранения цивилизационно-культурной идентичности западного мира.

История знает множество разнообразных форм социально-культурной идентификации. Так, в традиционном обществе Востока была распространена идентификация человека с родом, племенем, землячеством, наконец, с семьей. Китай, например, согласно Конфуцию, и есть «большая семья». Тем самым, для Китая как классического представителя цивилизации Востока актуален вопрос о сохранении идентичности в процессе модернизации. Действие механизма сохранения коллективной идентичности, существовавшего на протяжении многих столетий в Китае, отражено в концепции «пяти зон» [1, с. 314].

В соответствии с ней Китай был разделен на пять концентрических зон. «Центральная зона» являлась императорским владением и находилась под его прямым правлением. Это владение было окружено другими китайскими государствами, созданными правителем и известными как «княжеская зона». Третью «усмиренную зону» составляли те китайские государства, которые когда-то были покорены властвующей династией, но затем стали лояльными по отношению к центру. Две последние зоны отводились «варварам», различаясь степенью усвоения ими образа жизни метрополии и административного подчинения ей. При этом пятая зона включала в себя «варваров», образ жизни которых существенно отличался от китайского.

В этой концепции интересны две особенности. Во-первых, иерархический характер взаимоотношения зон, в которых по мере удаления от центра снижается воздействие официальной нормативной регуляции на образ жизни китайцев, тем более, «варваров». Во-вторых, обратное влияние ценностей мира «варваров» на метрополию.

Показательно, что китайцы не чурались заимствования достижений чужой культуры, но делали это очень осторожно. Культурные ценности «варваров» в процессе их адаптации китайцами проходили ассимиляцию в каждой из пяти зон «снизу вверх», прежде чем доходили до метрополии. При этом последовательно происходила модификация этой культурной ценности с учетом китайского менталитета таким образом, что в итоге дошедшая до центральной зоны инокультурная ценность воспринималась уже как собственно китайская. Очевидно, что этот процесс развития культурного наследия способствовал сохранению национально-культурной и цивилизационной идентичности китайцев.

В целом, в традиционных обществах Востока, сохранявших дух толерантности, веротерпимости и верности моральным нормам, культивирование коллективной идентичности не вызывало особых проблем. Современный же восточный человек под влиянием материально благополучной цивилизации Запада испытывает искушение радикальной смены ценностных приоритетов, но она означала бы утерю им идентичности – утерю «лица», а значит – жизненную дезориентацию.

С иными проблемами пришлось столкнуться цивилизации Запада. В Новое время человек западноевропейской цивилизации идентифицировал себя в качестве представителя белой расы, христианина, гражданина государства и члена гражданского общества. При этом в индустриальном обществе Запада складывание цивилизационных общностей с характерными для них образом жизни и культурой происходило двумя основными путями.

Первый путь – «плавильного тигля» – характерен для принимающих стран, в генезисе которых решающее значение имела массовая иммиграция людей. В них процесс интеграции представителей различных этносов сопровождался социально-культурной «переплавкой», которая привела к образованию новых наций, квалифицируемых как народы США, Канады, Австралии. Этот процесс мог включать элементы насилия и миссионерства в отношении местного населения, но в целом проходил мирным эволюционным путем. В итоге, хотя в социально-культурном пространстве этих стран существуют сегменты, представляющие культурное своеобразие различных этнических диаспор – афроамериканской, латиноамериканской, итальянской и т.д., – определяющее значение имеет единая система ценностей. Поскольку в основе формировавшейся культуры и образа жизни новых народов лежали либерально-демократические и христианские ценности переселенцев из Западной Европы, они закрепились в качестве цивилизационных оснований этих общностей как политических наций.

Второй путь социально-культурной интеграции – «томатного супа» – характерен для западноевропейских государств. Эта модель фиксирует возникновение в индустриальном обществе интегрированной социальной общности на основе доминирования титульного этноса (немецкого, французского, испанского) и его политических и культурных традиций. Ценности титульного этноса являются базовыми и определяют жизнь национального государства, а ценности других проживающих в нем этнических групп выполняют функцию «приправы», дополняющей вкусовыми нюансами возникший продукт интеграции.

Глобализация способствовала интенсификации социальной мобильности, породившей серьезную проблему, суть которой заключается в сложности социально-культурного диалога между проживающими на территории государств общностями, представляющих разные типы цивилизаций. Заметно усилившийся в 60–70 гг. XX в. приток в Западную Европу мигрантов из развивающихся стран первоначально расценивался как позитивное явление, продиктованное потребностью в рабочей силе. Не вызывал тревоги и факт равноправного существования в одной стране разнообразных этнических групп со своеобразными культурными и религиозными ценностями, поскольку предполагалось, что впитав ценности автохтонной нации, они естественным путем вольются в нее, добавив, согласно привычной модели, еще одну «специю», не более. Именно такой сценарий социально-культурной интеграции был положен в основу возникшей в конце 60-х годов концепции мультикультурализма.

Однако развитие событий привело к иным результатам. В Германии, Франции, Великобритании сформировались мощные этнические диаспоры, которые, вопреки ожиданиям, не растворились в либерально-демократическом государстве с его христианскими корнями, а составили параллельный мир. Он пользуется гарантированными государством социально-экономическими и политическими правами, но для него характерно неприятие ценностей и традиций титульного этноса. Наоборот, ему свойственно воспроизводство идентичности религиозной и национально-культурной диаспоры.

В результате вместо интеграции и диалога культур в современном европейском обществе наблюдается их конкуренция, а в последние годы и конфронтация. Неслучайно эта модель социокультурной интеграции получила название «слоеного пирога», каждый слой которого автономен и отличен от других.

Особую остроту проблеме сохранения национально-культурной идентичности придают, с одной стороны, низкий уровень рождаемости, старение коренного населения западного общества и его превращение в

потребительское общество, с другой – высокий уровень рождаемости в семьях мигрантов из Азии и Африки, их консолидация на почве религиозного фундаментализма. Это ведет к тому, что проблема сохранения культурной идентичности человека Запада трансформируется в проблему выживания коренных европейцев как представителей цивилизации.

Таким образом, в современном обществе существует реальная проблема сохранения цивилизационно-культурной идентичности, от решения которой зависят как характер и результаты диалога культур в глобализирующемся мире, так и возможности социализации человека.

Литература

1. Эймс, Р. Т. Индивид как «фокус-поле в классическом конфуцианстве» / Р. Т. Эймс // Это человек: Антология. – М., 1995.

Оглоблина И. Ю.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА ЮМОРА У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Одним из самых интересных и сложных вопросов у детей дошкольного и младшего школьного возраста является формирование чувства юмора. А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили придавали большое значение юмору, использовать его в воспитании и обучении, поощрять удачные шутки, проявление находчивости; учить ребенка смотреть на мир с улыбкой, развивать способность смеяться и развивать чувство юмора. В. А. Сухомлинский называл юмор оборотной стороной мышления. Чувство юмора – интеллектуальная способность человека оперировать одновременно несколькими взглядами на реальность, умение субъекта обнаруживать противоречия в окружающем мире и оценивать их с комической точки зрения [1]. Другими словами, чувство юмора определяют, как способность человека видеть смешное в рассказе, окружении или ситуации [4]. Таким образом, чувство юмора, с одной стороны, являются «индикатором» состояния ребенка, а с другой – существенным образом влияет на его познавательные процессы и поведение, определяя направленность его внимания, особенности восприятия окружающего мира и логику суждений.

Хорошее чувство юмора не только помогает ребенку в эмоциональной и социальной сферах. Исследования показывают, что люди, которые смеются, обладают лучшим здоровьем, они менее подвержены депрессии и могут даже обладать повышенной сопротивляемостью заболеваниям, испытывают меньший стресс. Смех может помогать людям проще переносить боль, и, как показали исследования, он улучшает работу иммунной системы. Имеются экспериментальные данные о прямой связи между способностью детей понять смешное и их интеллектуальным развитием (Д. Ф. Николенко, Р. А. Садыкова), благотворном влиянии чувства юмора на поведение детей в детской группе (И. С. Дементьева) и др.

Дети с хорошо развитым чувством юмора счастливее и оптимистичнее, они имеют более высокую самооценку и могут хорошо справляться со своей непохожестью на других. Такие дети имеют более высокое чувство собственного достоинства, и могут обращаться с людьми различной возрастной группы. Ребёнок, обладающий чувством юмора, гораздо легче обзаводится друзьями, заслуживает симпатию у ровесников, а вырастая, легко находит контакт с коллегами по работе, легче разрешает конфликты и проблемы.

Чувство юмора даётся человеку при рождении, но начинает проявляться и развиваться в раннем детстве под влиянием окружающей среды.

Младенцы начинают улыбаться на первом месяце жизни, что связано с тактильными ощущениями, но в следующие месяцы – когда видят знакомые зрительные образы. Первая социализированная улыбка возникает по подражанию, затем – при виде улыбающейся матери, несколько позднее — на ласковые слова типа «ладушки» и т. д. [2]. К концу первого года жизни дети смеются, в ответ на нелепые события. Улыбка и смех являются предпосылками появления чувства юмора. Дети в младенческом возрасте еще не имеют чувства юмора, но они уже способны чувствовать настроения людей, находящихся рядом.

Детям в возрасте около года нравится физический юмор, с элементами неожиданности (игра «ку-ку» или неожиданная щекотка). Поскольку дети развивают языковые навыки, они будут находить забавными рифмы. В конце первого – начале второго года жизни ребенок начинает замечать искажение человеческого лица и необычные движения. В этом возрасте (18 месяцев – 2 года) ребёнок находит забавным использовать предметы в несвойственных им функциях. Это несвойственное использование предметов представляет первую стадию юмора. По мере развития языка и понимания слов ребёнок в 2–2,5 года переходит во вторую стадию юмора, то есть получает удовольствие от изменения названия предметов. Дети 2–3 лет любят юмор с элементами неожиданности. Чем совершеннее речь ребенка, тем больше он начинает замечать смешные моменты в «неправильных» перековерканных словах. Чувство юмора у детей в этом возрасте еще только развивается, поэтому взрослых шуток они не понимают, но любят смеяться за компанию. Ребенок 2–3 лет уже хочет понимать, над чем смеются родители, осознанно пытаются рассмешить родителей, что является большим прорывом в развитии чувства юмора.

В дошкольном возрасте у детей объектами смеха являются нарушения логики формы: солнце не круглое, а квадратное; нарушение нормы цвета: дерево с черными и красными ветвями; нарушения предметных норм – машина с трубой, дом вверх ногами, нарушение нормы поведения – мужчина в юбке; смешение логики живого и искусственного: веер у птицы вместо крыльев, у колодца рога и др. Это новый этап развития чувства юмора, который акцентируется на понимании понятий [3].

В четырехлетнем возрасте детям начинают читать юмористические стихи К. Чуковского, А. Барто, С. Маршака, русские народные и зарубежные песенки в переводе русских писателей, что вызывает разную реакцию на одно и то же произведение: одни улыбаются, другие повторяют

смешные отрывки, слова и выражения, а у некоторые – остаются равнодушными к прочитанному.

Во время чтения юмористических произведений, дошкольников смешат динамика действия, частая смена событий, связанных с явлением антропоморфизма или олицетворением; звуки, рифмы, ритмически звучащие имена; перевертыши, небылицы, описание какого-нибудь смешного образа, нелогичные действия художественных персонажей. Понимание детьми таких средств выражения юмора как ирония и сарказм появляется лишь к пяти-шести годам [6]. В дальнейшем развитии чувства юмора у детей большую роль играют различные аспекты социальной ситуации (например, семейное окружение), которые и приводят к индивидуальным различиям в чувстве юмора в будущем.

Отношение к юмору меняется у детей также и во время учёбы в школе, что проявляется в реакции учеников на забавные детские рисунки. В школьном возрасте появляется игра слов, преувеличение, и фарс будут все более и более забавны. В этом возрасте ребёнок знаком с многозначностью слов и оценивает шутки, основанные на простых словесных каламбурах, развиваются более тонкие виды юмора, включая способность использовать остроумие или сарказм и обращаться с неблагоприятными ситуациями, используя юмор [5].

Рассматривая последовательность развития чувства юмора и мотивы смешного детей разных возрастов, мы отмечаем усложнение и расширение их диапазона. В раннем возрасте – несоответствие воспринятого сформировавшимся представлениям о внешнем виде и функциям предмета: в младшем дошкольном возрасте – наделение объекта признаками противоположного ряда; в старшем дошкольном возрасте с ним добавляются необдуманное поведение сказочных персонажей, а также произведения с элементами комического [7].

Огромное значение в формировании чувства юмора у ребёнка имеет его взаимодействие с семьёй, её эмоциональным состоянием, а позднее и в социальных институтах. Можно предположить что, семья является главным социальным институтом воспитания чувства юмора у ребёнка.

Литература

1. Аргайл, М. Психология юмора / М. Аргайл. – М., 2002.
2. Денисова, З. В. Механизмы эмоционального поведения ребенка / З. В. Денисова. – М., 2001.
3. Красникова, Н. С. Формирование чувства юмора у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы / Н. С. Красникова // Дошкольник. – 2013. – № 3.
4. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1998.

5. Лук, А. Н. О чувстве юмора и остроумии / А. Н. Лук. – М., 2000.
6. Мартин, Р. Психология юмора / Р. Мартин. – СПб., 2009.
7. Попова, О. М. Когнитивная парадигма чувства комического в психологической литературе / О. М. Попова // Дошкольник. – 2013. – № 3.

Одинокова Г. Ю.

Институт коррекционной педагогики Российской академии наук

ПРИЗНАКИ НАРУШЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ С МАТЕРЬЮ У РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С СИНДРОМОМ ДАУНА

Исследователи все настойчивее говорят о заметных индивидуальных различиях в развитии детей с синдромом Дауна и о его зависимости от качества помощи окружающих. В связи с этим была предпринята попытка изучения поведения детей раннего возраста в общении с матерью.

В исследовании приняли участие 33 пары: «мать – ребенок с синдромом Дауна» (15) и «мать – нормально развивающийся ребенок» (18), все дети – второго и третьего годов жизни. Информация о социально-демографических характеристиках детей и матерей, а также методическая схема исследования представлена в публикациях [7]

В процессе анализа видеозаписей общения в парах «мать – ребенок» были выделены и описаны поведенческие акты матери и ребенка, а позже отобраны наиболее типичные феномены, повторяющиеся в общении пары или однократные, но типичные для нескольких пар.

Феномены ребенка были проанализированы с точки зрения *внутреннего содержания общения*. Такая же логика изучения – от регистрируемого поведения (внешний аспект общения) к анализу потребностно-мотивационных (внутренних) аспектов общения – имеет место в исследованиях М. И. Лисиной [6]. Каждый феномен, проанализированный с позиций деятельностного подхода, квалифицировался либо как коммуникативное действие (ответное или инициативное), либо как характеристика коммуникативного действия, либо как характеристика операционального состава коммуникативного действия. Это позволило реконструировать лежащие в их основе потребности и мотивы и отнести одни действия общения к признакам развития общения, а другие – к признакам нарушения развития общения.

К признакам развития общения были отнесены особенности, связанные с неоднократными инициативными и ответными актами ребенка в общении; разнообразие средств общения; предпочтение находиться на близком расстоянии от матери (не далее зоны «вытянутой руки»). Признаки развития общения наблюдаются у одних и тех же детей (46,7 % группы «мать – ребенок с синдромом Дауна» и 83,3 % группы «мать – нормально развивающийся ребенок»), при этом признаки нарушения развития общения у них не встречаются или представлены однократно. Сочетание признаков с феноменами поведения матери, которые поддерживают, одобряют действия детей и уважительно относятся к ребенку как к личности, позволяет сделать вывод о благополучии в развитии об-

щения у этой части детей. Такое благополучное общение матери и ребенка обозначалось ранее как «непрерывающийся диалог» [1; 2].

Признаки нарушения развития общения наблюдалось у 53,3 % детей с синдромом Дауна в виде сочетаний (от 3 до 7 признаков). При этом они соотносились с особенностями поведения матерей, которые критикуют детей, не поддерживают инициативы, лично обесценивают, приписывают «неудачи» в общении именно ребенку и др. Все это указывает на неблагоприятный ход развития общения.

К признакам **нарушения развития общения** были отнесены следующие феномены:

1. Ребенок ни разу (или однократно) не проявляет инициативу в общении с матерью.
2. Ребенок чаще игнорирует или отказывается отвечать на инициативы матери.

Репертуар средств общения ребенка органичен – нет предметных или речевых средств общения.

Эти же характеристики являются основными показателями задержки (или грубой задержки при отсутствии одного из параметров) в развитии общения [3].

Ребенок выбирает большое расстояние при общении с матерью.

На дистанции вне зоны «вытянутой руки» матери у «неречевого» ребенка¹ в доступе оказывается ограниченный диапазон средств общения. Поэтому выбор ребенком большого расстояния может указывать на его *низкую заинтересованность в общении с матерью*, избегание или равнодушие к интенсивному контакту с ней.

«Специфические» коммуникативные действия ребенка.

Ребенок совершает некоторые неожиданные, иногда опасные действия, заставляющие мать отказаться от своей инициативы и переключить свое внимание на проявления ребенка.

Действия, направленные на переключение или привлечение внимания матери, осуществляются не с помощью традиционных средств общения, а с изобретением фактически способов «плохого» поведения. Можно предположить, что «специфические» инициативы являются *результатом отношений*, в которых сдерживается или игнорируется инициативность ребенка и навязывается инициатива матери.

Коммуникативное действие ребенка содержит противоречия.

¹ Все дети с синдромом Дауна из группы исследования не владели речью. У некоторых детей в репертуаре были от одного до шести слов автономной речи.

В ответе ребенка содержатся средства общения, смысл которых противоречит друг другу (например, одновременно «да» и «нет»). Мать не понимает «послание» ребенка и говорит об этом.

Противоречия в коммуникативных действиях ребенка близки к тому, что было описано Лисиной М. И. [5], Сорокиной Т. М. [8] и др. как факты «амбивалентного поведения». Амбивалентность рассматривается как признак неблагополучия, его пик наблюдался на втором году жизни нормально развивающихся детей. Для надежности коммуникации невербальные средства общения должны в реплике дублировать друг друга, поэтому двойственность в посланиях ребенка постепенно преодолевается, в том числе за счет расширения практики общения. При синдроме Дауна процесс преодоления противоречий в коммуникативных действиях ребенка замедляется, и наличие этого феномена может рассматриваться как *отставание в развитии операциональной стороны коммуникативной деятельности ребенка*.

Ребенок отказывается от общения с матерью.

Ребенок уходит от матери, игнорирует ее коммуникативные действия или отвечает на них протестом.

Вслед за М. И. Лисиной [4], все перечисленные признаки могут быть рассмотрены как указывающие на ограниченную или слабовыраженную потребность в общении у ребенка с синдромом Дауна. В ее научной школе равнодушие, отрицательное отношение к взаимодействию с окружающими людьми, отказ от общения со взрослым, предпочтение одиночной деятельности с предметами, сниженная социальная реактивность и пассивность детей считаются проявлениями «ограниченной потребности в общении». Ее следствием является сужение практики общения, неразвитость мотивов общения и средств, необходимых для этой деятельности.

Исходя из вышеизложенного, *целью коррекционно-педагогических мероприятий*, направленных на преодоление неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна должно стать налаживание общения в паре «мать – ребенок» посредством **создания условий для развития у ребенка потребности в общении**.

Потребность в общении формируется прижизненно, в младенческом возрасте ребенка и напрямую связана с качеством общения взрослого с ребенком [6]. Ее содержание состоит в том, что ребенок стремится к познанию и оценке других людей, а через них – к самооценке и самопознанию. Потребность в общении развивается и при каждой форме общения добавляется новое содержание. При разработке комплекса необходимо учитывать, что педагогические воздействия должны быть направлены не

только на развитие внешних (коммуникативные умения), но и внутренних (потребностно-мотивационные) аспектов общения; мероприятия должны включать работу как с ребенком, так и с близким взрослым (матерью); обучение ребенка должно опираться на ведущую деятельность – предметную, с привлечением ресурсов эмоционально–личностного общения; работа с парой должна строиться по индивидуальной программе.

Литература

1. Айвазян, Е. Б. Феномен «непрерывающийся диалог» во взаимодействии матери с ребенком раннего возраста с синдромом Дауна / Е. Б. Айвазян, Г. Ю. Одинокова // Синдром Дауна. XXI век. – 2011. – № 2 (7).
2. Айвазян, Е. Б. Феномен «непрерывающийся диалог» и его роль в развитии ребенка раннего возраста с синдромом Дауна / Е. Б. Айвазян, Г. Ю. Одинокова // Синдром Дауна. XXI век. – 2012. – № 1 (8).
3. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. – М., 2003.
4. Лисина, М. И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет: автореф. дис. ...д-ра психол. наук: 190007 / Лисина Мая Ивановна. – М., 1974.
5. Лисина, М. И. Особенности общения у детей раннего возраста в процессе действий, совместных со взрослым / М. И. Лисина // Развитие общения у дошкольников; под. ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. – М., 1974.
6. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина; науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. – М., 1986.
7. Одинокова, Г. Ю. Особенности взаимодействия в паре «мать – ребенок раннего возраста с синдромом Дауна / Г. Ю. Одинокова // Дефектология. – 2012. – № 1.
8. Сорокина, Т. М. Исследование феномена «амбивалентного поведения» у детей раннего возраста: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.17 / Сорокина Татьяна Михайловна. – М., 1977.

Остапчук С. В.

Полоцкий государственный университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ В СЕМЬЕ

Последние десятилетия привели к изменениям семейных ценностей, семьи становятся малодетными. Для нашей страны типичной остается однодетная семья. Казалось бы, если в семье один-два ребенка, то их ценность для родителей должна вырасти и должен повышаться педагогический потенциал семей. Однако специалисты, изучающие проблемы семьи и детства, отмечают повышение риска подверженности детей невротам и другим формам эмоционального неблагополучия из-за неблагоприятного психологического климата в семье [1].

Согласно результатам проведенного в 2012 году многоиндикаторного кластерного обследования по оценке положения детей и женщин в Беларуси, две трети детей от 2 до 14 лет (64,5 %) подвергались насильственным методам воспитания. Более 46 % детей в возрасте 2–4 года и 38 % детей 5–9 лет наказывались физически, более 55% от 2 до 4 лет и 62 % в возрасте от 5 до 9 лет подвергались психологическому насилию. И только каждый третий (33,1 %) ребенок воспитывался ненасильственными методами дисциплинирования [5].

О физическом насилии в отношении детей много пишут, и говорят на разных уровнях и ни у кого не остается сомнений, что это позорное явление должно уйти в прошлое. А вот о том, что ребенку можно сделать больно словом иногда забывают. Такое «невидимое» насилие оставляет тяжелый след, глубоко травмирует психику. Ребенок не знает, как защитить свое Я, что делать с болью, отчаянием и одиночеством. Не случайно агрессивные, жестокие дети появляются именно там, где по отношению к ним жестоки взрослые.

Нефизические формы насилия взрослые нередко допускают по недомыслию или невежеству, нежеланию считаться с особенностями детской психики и поведения, всевозможными вариантами самовыражения и взросления детей. В данном случае речь идет, скорее всего, о психологическом насилии.

Психологическое насилие было выделено в отдельную категорию лишь в 60-е годы прошлого столетия. Это позволило по-новому подойти к классификации отдельных проявлений насилия и помогло понять специфику развития последствий жестокого обращения с детьми. Психологическое насилие, чаще всего, определяется, как однократное или хроническое воздействие на ребенка, враждебное или безразличное отношение к нему, приводящее к снижению самооценки, утрате веры в себя, формированию патологических черт характера, вызывающее нарушение социа-

лизации ребенка. По мнению М. Брассард и С. Харт (Brassard, Hart, Hardy, 1991), психологическое насилие – это такое однократно или систематически повторяющееся поведение родителя или воспитателя по отношению к ребенку, в результате которого у ребенка создается впечатление, что он никчемный, порочный, нелюбимый, нежеланный, создающий угрозу и представляющий собой ценность только в связи с нуждами других.

Основное отличие насилия в семье от других видов насилия заключается в том, что оно происходит между людьми, состоящими в близких или родственных отношениях.

Многочисленные проявления психологического насилия в отношении детей со стороны взрослых были сгруппированы в отдельные формы.

Одна из наиболее распространенных классификаций, разработанная Американским профессиональным обществом помощи детям, пережившим насилие (APSA), выделяет следующие формы психологического насилия: отвержение, терроризирование, изоляция, эксплуатация/развращение, игнорирование.

Многие авторы в психологическом насилии исследуют эмоциональную составляющую и говорят об эмоционально насилии, как еще одном виде насилия. Некоторые исследователи не согласны, что в основе эмоционального насилия находится желание власти и контроля, есть предположение определять эмоциональное насилии как насилие, которое включает отвержение, унижение достоинства, терроризирование, изоляцию и отрицание эмоционального отклика и др. Несомненно, что эмоциональное насилие имеет устойчивый и повторяющийся характер.

A. Vachss (1994) определяет эмоциональное насилие как систематическое унижение (принижение) другого. Это может быть как умышленным или неосознанным (или оба варианта), но это всегда линия поведения, не единичный случай [4]. R. Goldsmith and J. Freyd, проводя исследование среди студентов, обнаружили, что, многие, пережившие эмоциональное насилие, не осознают этот опыт как насилие. Кроме того, исследователи обратили внимание, что эти потерпевшие имели более высокую алекситимию, т.е. они испытывали трудность в ясном осознании и точном описании собственного душевного состояния [3]. D. English и ее коллеги указывают, что нет значимого различия в последствиях между физическим и эмоциональным насилием [2].

Обычно ребенок подвергается не одному виду насилия, а нескольким. Как отмечает С. В. Ильина, опыт жертвы насилия оказывается многомерным и мультимодальным: дети страдают в семье, как правило, от нескольких сопутствующих друг другу насильственных действий [1].

Детям для нормального развития нужно безусловное принятие самого себя и принятие себя другими, право выбора, возможность развития ответственности за самого себя и дозволенности быть самим собой.

Нами изучалось осознание ролевой структуры детей младшего школьного возраста. В исследовании приняло участие 527 детей. В рамках нашего исследования, мы обратили внимание на то, что в семейной микросреде дети имеют негативные роли. Можно предположить, что ребенок начинает осознавать определенную негативную роль, если родители систематически повторяют свои негативные ожидания в отношении ребенка. Последствиями постоянной словесной грубости родителей, обзывания, негативного сравнения детей со сверстниками является принятие детьми соответствующих негативно окрашенных ролей. Такие роли как «растеряха», «воображала», «капризуля», «притворяшка», «лентяй», «козел», «лягушонок», «змея», «козявка», «мартышка», «попугай», «глупый» / «глупая» вряд ли способствуют гармоничному развитию детской личности.

Кроме того, мы обратили внимание на то, что при восприятии семейной микросреды как неблагоприятной дети оценивают себя более высоко как «сын» и «дочь» ($p \leq 0,05$). Вероятно, здесь срабатывает защитный механизм.

Психологическое насилие является более серьезной угрозой, чем любой другой тип ненадлежащего отношения. Особенно опасно психологическое насилие для детей: отсутствие эмоциональной стимуляции и поддержки ребенка, враждебное поведение родителей нарушают эмоциональное и физическое функционирование ребенка, приводят к задержке физического и умственного развития. Родительское отвержение, как правило, приводит к дефициту самоуважения и уверенности в себе, эмоциональной нестабильности, а также чрезмерной агрессивности у детей. Выстраивание взаимоотношений – это обоюдный процесс, заслуга или вина обеих сторон – ребенка и взрослого. Конечно же, ведущая, направляющая роль принадлежит все же взрослому, который находится рядом, вступает во взаимодействие с ребенком, пытается на него влиять. Ответственность лежит, прежде всего, на взрослом.

Литература

1. Целуйко, В. М. Родители и дети: психология взаимоотношений в семье / В. М. Целуйко. – Мозырь: Содействие, 2007. – 224 с.
2. English, D. J. At-risk and maltreated children exposed to intimate partner aggression/violence: what the conflict looks like and its relationship to child outcomes / D. J. English, J. Ch. Graham, R. R. Newton // *Child Maltreat.* – 2008. – Vol. 14 (2).

3. Goldsmith, R. E. Effects of Emotional Abuse in Family and Work Environments/ R. E. Goldsmith, J. Freyd // Journal of Emotional Abuse. – 2005. – Vol. 5(1).
4. Vachss, F. You Carry the Cure In Your Own Heart // Parade, 28/08/1994 // [Electronic resource]. Mode of access: http://www.Vachss.com/av_dispatches/disp_9408_ahtm. Date of access: 25.02.2015.
5. Мониторинг положения детей и женщин [Electronic resource]. Mode of access: http://www.childinfo.org/files/M/CS4_FinalReport2012BelarusRus.pdf. Date of access: 25.02.2015.

Павлова А. Т.

Белорусский государственный университет

ЖЕНЩИНА В РОЛИ РУКОВОДИТЕЛЯ В XXI ВЕКЕ

Статус женщины в нашей республике постоянно меняется. Женщины все более уверенно утверждают себя в своих собственных силах, решительно заявляют о себе не только в политике, но в предпринимательстве и малом бизнесе. Белорусские женщины составляют не только большинство населения, но более образованны, чем мужчины, социально активны и гибко адаптированы к современным условиям жизни.

Образование позволяет женщинам повысить конкурентоспособность на рынке труда, увеличить свои шансы на участие в управлении, продвижении по службе, способствует выравниванию и подъему их доходов. Белорусские женщины традиционно являются лидерами в образовании и культуре.

У женщин есть все преимущества: они работают старательнее и во многом успешнее мужчин, так как им постоянно необходимо доказывать, что они не хуже сильного пола могут справляться с проблемами.

Женщина в роли руководителя в 21 веке – данная область исследований является столь обширной и разнообразной, что некоторые теоретические и практические вопросы еще не получили достаточно полного освещения. Больше всего хотелось бы понять: справедливо ли утверждение, что бизнес – это мужской мир и женщина, вошедшая туда на первых ролях, обязательно должна жертвовать чем-то важным? Может ли она быть хорошей женой, хозяйкой дома, матерью и одновременно руководителем? Сохраняется ли семья, если традиционные роли мужа и жены начинают меняться, если рабочий день длится слишком долго и времени на личную жизнь не остается совсем? Смогут ли современные женщины вынести на своих плечах все тяготы управления организацией? Стоит ли женщине подражать мужчине в решении вопросов управления персоналом? Имеет ли женский стиль управления свои особенности? Что мешает женщине реализовываться в сфере лидерства и управления? Каков портрет женщины-руководителя XXI века? Все эти вопросы для нашей страны являются сегодня актуальными, поскольку многие из них остаются без ответа в плане их теоретической и практической проработки.

В отличие от мужчин-руководителей, которые пытаются любую структуру выстроить в виде вертикальной властной пирамиды, женщины предпочитают более тонкие инструменты управления, построенные на внимании к личности. Иными словами, в терминах социологии женщины управляют при помощи инструментов влияния, основанных на горизон-

тальных связях (убеждение и мотивация), а мужчины – на основе инструментов власти (принуждение и иерархия).

Женская политика руководства существенно отличается от мужской. Для предприятий, где у руководства стоит женщина, характерна большая доля госсобственности или иностранного инвестора. Женщины меньше пользуются большими кредитами, заемными средствами, они не хотят подвергать себя большому риску. Женский стиль руководства отличается осторожностью, мягкостью. Женщинам наиболее присущ коллегиальный стиль руководства. При этом стиле руководства наиболее полно раскрывается инициатива работников. В коллективе царит спокойная трудовая обстановка, взаимоотношения носят деловой характер. При таком руководстве работа наиболее продуктивна. Именно женщине присущ стиль мягкого мудрого, менее конфликтного лидерства. У мужчин чаще отмечают логические способности, в то время как у женщин больше развита интуиция. Женщина – предприниматель больше обращает внимание на решение социальных проблем, видимо потому, что ей чаще в жизни приходится сталкиваться с детскими садами, поликлиниками.

Если начинающая женщина-руководитель основное внимание уделяет заботе о собственном престиже, то в поле зрения опытной женщины-руководителя – это взаимоотношения между сотрудниками. Очень важно знать особенности каждого подчиненного, все, чем он живет, что его волнует. Хорошо, если женщина-руководитель знает, у кого, когда день рождения, кто женился, у кого родился ребенок. Такое внимание к людям обязательно обеспечит успех в работе.

Женщина обладает большей контактностью и практичностью мышления. Если мужчина склонен строить долгосрочные планы, рассчитывать на долгосрочную перспективу, то женщина предпочитает конкретно гарантированный результат, «здесь и сейчас». Женщина лучше мужчины контролирует свои и чужие ошибки; она, как правило, лучше формулирует свои мысли и выражает идеи. Замечено, что она меньше, чем мужчины реагирует на ухаживания и сексуальные притязания в деловых отношениях. Она четко различает дело и развлечения.

Нелегка ноша женщины - предпринимателя. Ей и дома надо успешно справляться со своими обязанностями и на работе она всегда на виду. Методы ее работы, отношение к делу, характер обращения с подчиненными, с вышестоящими – все это подмечается и получает ту или иную оценку. Наши наблюдения свидетельствуют о том, что более придирчиво относятся к женщине - руководителю представительницы слабого пола. Возможно, что при оценке женщины-руководителя у них присутствует момент соперничества.

Один из главных подводных камней на пути развития карьеры деловой женщины - нехватка глобального, обзорного взгляда на проблему, более развит консерватизм, тенденция погрязать в мелочах и эмоциях.

Появление женщины-руководителя часто влечет за собою расцвет интриг и подсиживания. Женщины-руководители часто не могут эффективно выстроить отношения с мужчинами-подчиненными.

Считается, что женщине, чтобы эффективно руководить, нужны два качества – мужской склад ума и «стервозность». По поводу мужского склада ума у женщин – это миф. Нет женщин с мужским складом ума. То, что называют мужским складом ума, – логика, жесткость, прямолинейность – присуще обоим полам. Просто мужчины спокойно воспринимают эти качества в себе подобных, а женщин, применяющих их в управлении, называют «стервами». Что касается «стервозности», то для управления коллективом людей нужен определенный уровень агрессивности: менеджеру приходится увольнять людей, наказывать, принимать непопулярные решения (типа урезания бюджета или снижения премий). Неважно, идет ли речь о женщине или о мужчине. По этой причине абсолютно кроткого человека сложно представить себе в роли руководителя. На самом деле качество управления зависит от интеллекта, интуиции, логики, способности работать с людьми, а эти качества свойственны как мужчинам, так и женщинам. Если женщина занимает руководящую позицию, ей приходится конкурировать по мужским правилам, которых в управлении гораздо больше: защищать свою территорию, отстаивать право на свою точку зрения и право влиять на развитие компании.

Всегда будут женщины, успешные в бизнесе. Но успешных мужчин, прежде всего на руководящих постах, всегда больше. Это связано с генетикой полов, от которой, что бы ни придумывали, мы никуда не денемся. Женщины ориентированы на стабильность, а природа бизнеса требует склонности к риску, к инновациям, в чем гораздо сильнее мужчины. Есть профессии, где требуется умение не столько рисковать, сколько выстраивать систему, поддерживать ее стабильность, предвидеть заранее грядущие изменения. На этих участках в качестве более эффективных управленцев, вполне возможно, будут преобладать женщины.

Условия бизнеса в наши дни меняются, все чаще и чаще, компании вынуждены делать организационные структуры все более адаптивными и руководить сотрудниками приходится с помощью не властных, а мотивационных инструментов, поэтому будет расти востребованность женщин-руководителей.

Пащенко С. Ю.

Киевский национальный университет им. Т. Шевченко

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ФАКТОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТА

Социальные компетенции, которые формируются у студентов в период адаптации к обучению в высшем учебном заведении и совершенствуются в дальнейшем благодаря осознанному и целенаправленному процессу их саморазвития, содействуют раскрытию личностного потенциала, стимулируют активность в процессе обучения с целью формирования успешного учебного поведения субъекта. Современный вуз не только обучает, но и обеспечивает развитие студента как самостоятельно мыслящего и принимающего решения будущего специалиста, социально активной личности. Теория социальных способностей выдвигает положение о том, что развитые социальные компетенции способствуют самопознанию и развитию стремления к достижению успеха, раскрывают дополнительные возможности и ориентируют на результат [1; 7].

Но сегодня, как показывает практика, даже хорошо успевающие студенты не готовы к кардинальной перестройке своего учебного поведения и продолжают использовать неэффективные модели и стратегии обучения [4]. Причину этого мы видим в применении сохранившихся подходов к обучению как к освоению готовой информации, а не как к исследованию и творческому продуцированию знаний в рамках самостоятельно выработанной индивидуальной образовательной траектории.

Современные исследования в области когнитивной психологии свидетельствуют о том, что наибольшее влияние на развитие личности студента оказывают такие образовательные стратегии, как обучение на высоком уровне сложности, самостоятельный поиск информации и получение данных, решение проблемных задач, фокусирование на основных закономерностях и принципах изучаемого материала, разработка новых знаний вместо их механического заучивания, дискурсивное обучение, создание интеллектуальных (ментальных) моделей, информационная и цифровая грамотность [3, с. 3–22; 5, с. 95–124]. Именно они, согласно выводам большинства психологов, не только помогают лучше адаптироваться к новым стандартам вузовской академической практики, но и способствуют формированию социальных компетенций студентов, которые придают особую огранку основным предметным знаниям и умениям будущих специалистов.

К основным социальным компетенциям относят критическое, рефлексивное, инновационное, адаптивное и проективное мышление; самоуправление на основе развитого профессионального сознания; коммуни-

кативные способности; готовность к групповой работе; способность к продуктивному межличностному взаимодействию; эмоциональный интеллект; адекватную самооценку; ассертивность; креативность и т.п. [8]. Их формирование содействует развитию личностного и профессионального самосознания студента, которое, прежде всего, проявляется в принятии ответственности за своё обучение и развитие, понимании значения самоэффективности, умении противостоять давлению и справляться с собственными эмоциями, рефлексивном мышлении и поведении, профессиональном развитии и осознании себя нынешнего, своих сильных и слабых сторон. Результатом такого осознания является так называемая карта собственного «Я», на которой появляются отрефлексированная и осознанная мотивация учебной деятельности, способности и целостная личность.

Развитие социальных компетенций требует применения инновационных форм субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов, которое фокусируется на актуальных запросах последних. Эти формы в корне отличаются от традиционных способов вузовского обучения и прежде всего направлены на образовательную социализацию личности студента, фасилитацию его самостоятельности в процессе получения знаний и формирования компетенций, а также повышения индивидуальной ответственности за результаты обучения. К таким формам вузовской академической практики относятся индивидуальные и групповые исследования; проектная групповая работа; дискуссии и дебаты, формирующие умение аргументировано излагать свою точку зрения, слушать и адекватно реагировать на конструктивную критику; взаимообучение; рефлексивные практики и т.д.

Содержание наиболее важных для развития и социализации личности студента социальных компетенций раскрыто в трудах отечественных и зарубежных учёных. *Критическое мышление* воспринимается в качестве способности справляться с ситуацией неопределенности. А. Пикард определяет его через такие составляющие как логичность, воображение, склонность к риску, готовность ничего не принимать на веру, изменять собственные выводы в свете новых доказательств и т.п. [8]. *Инновационное, адаптивное, проективное мышление* стимулируют понимание смыслов, поскольку навыки неординарного мышления помогают студентам продуцировать уникальные идеи и синтезировать процессы, что является критичным для принятия решения. *Групповая работа* влияет на динамику учебного процесса, обеспечивает студенту возможность осознать различные типы мыслительной деятельности и подходы к решению проблем, а также стимулирует чувство причастности и отход от вынужден-

ной автономности и изоляции, которые многие студенты переживают в большом кампусе современного университета [6]. Она стимулирует развитие лидерских качеств и ответственности, а также рефлексивного подхода к анализу групповых решений и результатов командной работы, формирует умение идентифицировать потребности других людей, позволяет выстраивать позитивные отношения и понимать групповую динамику. *Самоменеджмент* содействует организации деятельности студента, снижает стрессовые влияния образовательной среды и чувство отсутствия контроля за собственной деятельностью, её зависимости от внешних обстоятельств [2]. *Коммуникативные компетенции* развиваются в учебном процессе с целью решения совместных задач, создания конкурентной среды в интенсивном интеллектуальном познавательном взаимодействии, достижения успеха и самопрезентации, а также формирования межкультурной компетентности. Эти социальные компетенции формируют соответствующие умения и личностные характеристики будущего специалиста.

Социальные способности гармонизируют образовательную реальность и согласовывают её с ожиданиями студента, способствуют его адаптации к обучению в вузе. С целью развития этих компетенций преподаватели активизируют самостоятельную работу студентов с информацией на основе избирательного, критериально-экспертного подхода; инициируют написание студентами академических отчётов о результатах учебной деятельности для развития способности к критическому анализу и рефлексии опыта обучения; стимулируют групповую коммуникацию и групповую проектную работу, тайм-менеджмент, определение собственного стиля учебной деятельности и развитие умения работать удалённо с использованием современных компьютерных технологий в «электронном кампусе».

Вывод. Для полноценной образовательной социализации, реализации личностного потенциала, достижения высоких академических результатов и успеха в дальнейшей профессиональной деятельности будущему специалисту необходимы не только «академические корни» – знание и понимание учебных дисциплин, но и «академические крылья» – способность к комплексному применению академических знаний и социальных компетенций для максимально эффективной профессионально-личностной самореализации.

Литература

1. Власенко, Я. В. Соціальні здібності як професійно важливі якості спеціалістів соціономічного профілю (управлінці, психологи, педагоги) / Я. В. Власенко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2008. – № 21.
2. Кук, М. Эффективный тайм-менеджмент: как рационально спланировать свое рабочее и свободное время / М. Кук / Пер. с англ. К. Давыдова. – М., 2003.
3. Brown, P. C. Make it stick. The science of successful learning / P. C. Brown, H. L. Roediger, M. A. McDaniel. – Cambridge, 2014.
4. Doyle, T. The new science of learning. How to learn in harmony with your brain / T. Doyle, T. Zakrajsek. – Sterling, 2013.
5. Hardiman, M. M. The Brain-Targeted Teaching Model for 21st-Century Schools / M. M. Hardiman. – Thousand Oaks, 2012.
6. Irons, A. Handbook for students: Academic Skills / A. Irons, A. Pickard. – UK, 2008.
7. Kumar, A. Personal, Academic and Career Development in Higher Education. SOARING to Success / A. Kumar. – London & New York, 2007.
8. Pickard, A. J. JISC Users' trust in information resources in the Web environment: A status report. JISC 2010 / A. J. Pickard, P. Gannon-Leary, L. Coventry. – URL: <http://ie-repository.jisc.ac.uk/470/2/JICUsertrustfinalreport.pdf>

Пергаменщик Л. А.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
МУЖЕСТВО БЫТЬ КАК ЭТИЧЕСКИЙ АКТ

В 90 годах XX в. ученые обратили внимание, что для достаточно большой группы людей встреча с кризисным событием жизненного пути вызвала устойчивый личностный рост [6; 7]. Ранее эту проблему обсуждали: В. Франкл в его концепции вера в себя [4], А. Антоновский в «чувстве когерентности» [5], С. Мадди в «Hardiness – показателе» [6]. Собственный анализ использования личностных ресурсов в борьбе с ликами небытия представил П. Тиллих в книге, опубликованной в 1952 году. Главный тезис Тиллиха: **мужество как условие личностного роста следует рассматривать через нравственные поступки.**

Отступление.

Первое. Бахтин М.М. не принимал современную ему отечественную психологию, по нескольким причинам. Он предлагал в основу анализа человеческого бытия положить категорию поступков в отличие от безличной деятельности. По Бахтину, **поступок – сознательное оцениваемое как акт нравственного самоопределения человека, в коем он утверждает себя как личность – в своем отношении к другому человеку, себе самому, группе или обществу, к природе в целом.** Личностная форма поведения, в коей производится самостоятельный выбор целей и способов поведения, часто противоречащий общепринятым правилам. Поступок – основная единица поведения социального. В нем проявляется и формируется личность человека. Реализации поступка предшествует внутренний план действия, где представлено сознательно выработанное намерение, есть прогноз ожидаемого результата и его последствий [1]. М. М. Бахтин сформулировал свой взгляд на методологию гуманитарной науки о человеке (надеясь увидеть там и психологию), но отечественная психология после постановления 1936 г. и Павловской сессии 1950 г. прочно попала в объятия естественнонаучных наук и никакой заявленный комплекс неполноценности (А. Г. Асмолов) ей до сих пор не помогает.

Второе. Для современного человека пути возросла опасность превращения в человека неопишуемого (Ф. Кафка, М. Мамардашвили) [2] но психология этого как бы не замечает, хотя принимает в этом превращении непосредственное участие.

Характеристика мужества.

1. Мужество требует подключения нравственного содержания нашего опыта. П. Тиллих отмечал: «мужество относится к сфере этики, но оно коренится во всем многообразии человеческого существования и,

в конечном счете, в структуре самого бытия. Для того чтобы понять «мужество» этически, следует прежде рассмотреть его онтологически» [3, с. 7]. Мужество коренится в структуре самого бытия, следовательно, проявляя свое бытие в борьбе с небытием, мы должны подключить нравственное содержание своего опыта.

2. Мужество это утверждение себя вопреки. «Мужество быть – это этический акт, в котором человек утверждает свое бытие вопреки тем элементам своего существования, которые противостоят его сущностному самоутверждению» [3, с. 8]. Пора задать вопросы, которые напрашиваются из самого текста. Почему мужество этический акт? С каких это пор эффективное преодоление связано с этикой, нравственностью? Выходит, что только нравственному человеку дана возможность преодоления, самоопределения, посттравматический рост? «Мужество человека есть утверждение им своей сущностной природы, внутренней цели, или «энтелехии», но в характере этого утверждения всегда присутствует момент «вопреки» [3, с. 9].

3. Мужество благородно. Это утверждение содержит в себе возможность, а порой и необходимость принесения в жертву того, что в противном случае может стать для нас препятствием на пути к действительному осуществлению, даже если приходится жертвовать тем, что также присуще нашему бытию. Можно пожертвовать удовольствием, счастьем и даже собственным существованием. И всякий раз эта жертва достойна похвалы, так как в акте мужества более сущностная часть нашего бытия торжествует над менее сущностной. Красота и благо присуще мужеству потому, что в нем актуализируются благое и прекрасное. Следовательно, мужество благородно. Мотивом мужественного противостояния страданию и смерти является сознание того, что так поступать благородно, а по-другому — низко. Мужественный человек действует ради благородной цели, ибо цель добродетели благородное. Таким образом, категория «мужество» связана с категорией «благородно». «Мужество — это сила духа, способная одолеть все то, что препятствует достижению наивысшего блага. Оно соединено с мудростью — добродетелью, которая представляет собой единство всех четырех главных добродетелей (две остальные — сдержанность и справедливость)» [3, с. 11].

Выводы.

1. Чтобы действительно преодолеть кризисную ситуацию надо соответствующее мужество, как определенный вид человеческой активности действовать вопреки, т.е. осуществлять поступок (Бахтин). Потому что не всякая активность по преодолению приводит к посттравматическому росту, а именно такая, в которой содержится добродетель и справедли-

вость. В противном случае человек впадает в ситуацию неопиcуемости, неопределенности и становится человеком Кафки, к которому неприменимы категории добра и зла, а, следовательно, он не может идти по пути личностного роста, он остановился в развитии.

2. Причина и следствие меняется местами: не только в основе мужества лежит добродетель, но и в основе добродетели лежит мужество. Главные добродетели: мудрость, мужество, сдержанность и справедливость. Мужество сдерживать себя в ситуации неопределенности, кризиса, бедствия.

«Мужество быть — это мужество утверждать свою собственную разумную природу вопреки всему случайному, что есть в нас» [3, с. 15]. Значит безнравственно предавать самого себя, свою природу, которая тянется к мужеству как базовую основу существования человека.

3. «Утверждение своего сущностного бытия вопреки желаниям и тревогам приносит радость. Следует «учиться чувствовать радость», но это не то чувство, которое возникает в результате **исполнения желаний**, ведь настоящая радость — это «серьезное дело», радость есть счастье души, «возвысившейся над всеми обстоятельствами». Радость сопутствует самоутверждению нашего сущностного бытия, которое происходит вопреки препятствиям, создаваемым тем случайным, что есть в нас. Радость — это эмоциональное выражение мужественного «Да» по отношению к своему истинному бытию. Именно это сочетание мужества и радости делает очевидным онтологический характер мужества. Если мужество истолковано лишь с этической точки зрения, то его связь с радостью самоосуществления остается невыявленной. Мужество и радость совпадают именно в онтологическом акте самоутверждения сущностного бытия человека» [3, с. 16].

4. Человек пребывает в универсальной ситуации отделения от разумности (которая внутренне присуща сущностной природе человека) и впадает в глупость, свойственную его существованию, что позволяет снять вопрос об ответственности и проблему экзистенциальной вины. Но мужество быть – это и есть мужество утверждать себя вопреки судьбе и смерти. Следует продолжить: вопреки тревоги вины и осуждения, вопреки тревоги пустоты и отсутствия смысла. «Мужество вопреки» – это осуществление поступка вопреки собственному Я, которому легче примкнуть к человеку неопиcуемому, чем следовать по трудной дороге благородства, чести, справедливости.

Литература

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества/ М. М. Бахтин. – М., 1986.

2. Мамардашвили М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. – М., 1992.
3. Тиллих, П. Избранное: Теология культуры/ П. Тиллих. – М., 1995.
4. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл В. – М., 1990.
5. Antonovsky, A. Unravelling the Mystery of Health/ A. Antonovsky. – San Francisco, 1987.
6. Maddi, S. R. PVSIII-R: Test development and Internet instruction manual / S. R Maddi, D. M. Khoshaba. – Newport Beach, 2001.
7. Tedeschi, R. G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma/ R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // Journal of Traumatic Stress. – 1996. – Vol. 9.
8. Tedeshi, R. G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundation and Empirical Evidence / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun. – Philadelphia, 2004.

Писарева О. Л.

Белорусский государственный университет

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ С ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМОЙ

Психологическая травма (психотравма) – это вред, нанесённый психическому здоровью человека в результате интенсивного воздействия неблагоприятных факторов среды или остроэмоциональных, стрессовых воздействий на его психику. Исследование роли психотравматизации в нарушении психического здоровья – одна из актуальных проблем в психотерапии и клинической психологии. Травматический опыт в прошлом, повторяющиеся психологические травмы в течение жизни ухудшают и усугубляют состояние психического здоровья, могут привести к психическим расстройствам.

Практические психотерапевтические подходы к травме различаются в зависимости от тех теоретических школ, в рамках которых они возникли. Психоаналитический подход рассматривает травму как бессознательный процесс в психике. Работа с травмой сосредоточена на процессе освобождения подавленной скрытой энергии при помощи методов повторного проживания ситуации, катарсиса и отреагирования. Современные психодинамические подходы, основываясь на классических психоаналитических представлениях о природе травмы, работу с ее последствиями по-прежнему превращают в длительный процесс, который в отдельных случаях затягивается чуть ли не на всю жизнь. Поведенческие подходы к изучению психологической травмы ставят в центр внимания специфические стимулы и фобии. В ходе психотерапии клиенты вступают в конфронтацию с неприятной для них ситуацией до тех пор, пока их реакции не станут «привычными». Здесь применяются методы биологической обратной связи и техники релаксации, которые помогают дезактивировать возникшее в результате пережитой травмы возбуждение. Эти методы позволяют устранить отдельные симптомы травмы, однако ее глубинные слои и потоки не затрагиваются. Представители современных когнитивистских подходов, работая с различными посттравматическими симптомами и тревожными состояниями, подчеркивают важность когнитивных и перцептивных факторов в возникновении симптомов, но при этом недооценивают значения чувственного опыта, телесных переживаний, телесных реакций, их роли в организации и детерминации поведения и сознания.

Экзистенциальные подходы в психотерапии ориентированы на работу со смысловой сферой психотравмы и базируются на мотивационно-смысловом и телесном уровнях саморегуляции человека. Здесь можно

выделить несколько направлений: логотерапия В.Франкла, экзистенциально-гуманистическая психотерапия Дж.Бьюдженталя, гештальттерапия Ф.Перлза. К этим направлениям относится также и современная соматическая терапия психологической травмы, разработанная американским ученым и психотерапевтом П. Левином. Соматическая терапия травмы – телесно-ориентированный поход, основанный на изучении нормального естественного инстинктивного поведения при травме как модели лечения травматических расстройств. Важно отметить, что данный метод психотерапии разрабатывался сугубо с целью разрешения психических травм и исцеления человека от их разрушительных последствий. Согласно позиции автора, травма появляется в результате незавершенной инстинктивной реакции бегства или борьбы, являющейся естественным ответом организма на стрессовое событие. Способность к разрешению и завершению травматических эпизодов угрозы жизни встроена в биологию человека. Для того чтобы оставаться здоровыми, все живые существа должны разряжать энергию, которая была мобилизована в ситуации угрозы жизни. Эта разрядка завершает реакцию на угрозу и позволяет организму вернуться к нормальному функционированию. По мнению П.Левина, симптомы травмы формируются под влиянием подавления или остановки реакции нервной системы, которая, находясь в состоянии повышенного возбуждения, стремится разрядить чрезмерную энергию, активированную для борьбы за сохранение жизни. Соответственно в процессе терапевтической работы с травматическими симптомами уделяется внимание тем физиологическим реакциям и процессам, которые направлены на разрядку заблокированной в теле избыточной энергии.

С точки зрения терапии травмы, важно не допустить, чтобы посттравматические симптомы стали хроническими. С этой целью требуется трансформировать травму, для чего необходимо мобилизовать личные качества и ресурсы и научиться управлять ими. Психологическая травма – сложное явление, которое затрагивает переживания телесного, эмоционального, смыслового или поведенческого уровня. Сложность психотерапевтической работы заключается и в том, что отсутствует единый подход, который можно было бы считать «самодостаточным» в работе с травматическими расстройствами. Задачи эффективной психологической работы с психической травмой требуют разработки комплексного интегративного психотерапевтического подхода, который позволил бы рассмотреть травматическое переживание как целостное явление.

Погорильска Н. И.

Киевский национальный университет им. Т. Шевченко

ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К РЕБЕНКУ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОГО Я

В последнее время вопрос лишнего веса, отношение к своему телу особенно часто звучит как в научной, так и в художественной литературе и публицистике. В этом исследовании представлена попытка психологического поиска ответов на вопросы факторов формирования особенностей отношения к своему физическому Я.

Традиционно в психологии телесное или физическое Я рассматривается как одна из составляющих Я-концепции человека. Первыми, кто начал изучение физического Я были представители психоанализа. З. Фрейд в своих работах рассматривал психосоматический аспект органических симптомов. А. Адлер, изучая особенности формирования личности в онтогенезе, показал существование тесной связи между телесным образом Я и самооценкой. Также в своих работах он уделял значительное внимание переживания личности не только реального дефекта, но и наличие мнимого недостатка.

Описание физического или материального Я также встречается в работах В. Джеймса. В его состав автор относит не только телесную организацию, но и одежду, семью и имущество. (Джеймс, 2000). В. В. Столин также включает физическое Я в свою схему «вертикального строения самосознания» (Столин, 1983).

Последние эмпирические исследования указывают на то, что женщины более чувствительны к социальному влиянию в отношении восприятия собственного тела, чем мужчины (В. В. Калиновская, О. А. Скугаревский, 2004). Статистические данные свидетельствуют, что за последние 30 лет неудовлетворенность собственным телом у женщин значительно возросла. Похожие данные прослеживаются и на выборке мужчин. Однако, следует отметить, на основе эмпирических исследований Е. Улыбиной раскрыто, что у женщин уровень влияния образа тела на качество жизни выше, чем у мужчин. Поэтому в нашем исследовании приняли участие 66 девушек 17–20 лет.

Как известно, осознание своей телесности происходит на ранних этапах онтогенеза и бесспорно на нее важное влияние имеет отношение родителей к ребенку. Данное исследование направлено на определение особенностей связей отношения родителей к ребенку и его отношения к своему физическому Я.

Для реализации поставленной задачи были использованы следующие методики:

1) Методика А. Роэ и М. Сигельмана, предназначенная для отображения ретроспективных представлений об отношениях с родителями в возрасте до 12 лет и рассчитана на исследование лиц юношеского возраста (от 16 до 21 года) [1]. Она включает 100 вопросов, объединенных в два блока. Блок «А» направлен на исследование отношений к матери, блок «В» – к отцу. Методика охватывает пять шкал: «Любовь», «Требования», «Опека», «Отвержение», «Либеральность».

2) Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. Леонтьева направлен на определение общего осмысления жизни, особенностей проявления трех конкретных смысложизненных ориентаций («цели в жизни», «процесс жизни или интерес» и эмоциональная насыщенность жизни», «результативность жизни или удовлетворенность самореализацией») и два аспекта локуса контроля [2].

3) Предложенный нами опросник для изучения образа тела, состоящий из тридцати вопросов, изучающий представление о физическом «Я», эмоционально-оценочное отношение к физическому «Я» и поведение в соответствии с эмоциями и оценкой. Каждая шкала является биполярной (отрицательный и положительный полюса). [3]

Когнитивная составляющая – это представление индивида о своем физическом Я, убеждения, которые могут быть как обоснованными, так и необоснованными. Это самописание, состоящие из иерархически расположенных характеристик. Эмоционально-оценочная составляющая – аффективная оценка этих представлений, которая может иметь различную интенсивность, поскольку отдельные черты образа тела могут вызвать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или отвержением. Самооценка отражает степень развития у человека чувства самоуважения, ощущение собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу «Я». Поэтому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности. Поведенческая составляющая, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом тела и самооценкой физического облика. Все эмоции и оценки, связанные с телесным образом, являются очень устойчивыми и сильными, что влияет на деятельность человека, его поведение, взаимоотношения с другими людьми.

Для анализа результатов было использовано корреляционный анализ.

Итак, рассмотрим наиболее интересные корреляционные связи. Установлено наличие значимой корреляции между показателем любовь матери и поведенческой составляющей отношения к физическому Я ($0,720$ при $p=0,01$). Итак, ощущение любви матери обеспечивает формирование положительного полюса поведения человека по представлению своей те-

лесности, стремление и смелость привлекать внимание к себе, поиск способов украсить себя.

Больше всего корреляционных связей обнаружено между эмоционально-оценочной составляющей физического Я и исследуемыми показателями: отношением родителей к ребенку и смысложизненными ориентациями. Рассмотрим их. Так, если дочь чувствует, что мать отклоняет ее, то чаще всего она будет недовольна своей внешностью, и любые попытки украсить себя будут переживаться как неудачные ($-0,573$ при $p=0,05$). Отклонения матерью имеет обратно пропорциональную связь между компонентом физического Я и его интегральным показателем. Все другие обнаруженные связи – прямо пропорциональны. Роль отца также значима в формировании позитивного отношения к своей телесности и ее оценки. Так опека отца формирует у девушки удовлетворенность собственной внешностью, восприятия себя как привлекательной, ценной личности. Требовательность отца положительно отражается на поведенческой составляющей физического образа Я: при требовательности отца дочь будет искать попытки изменять свою внешность для повышения самооценки образа тела. Также установлена связь между когнитивным аспектом физического облика и смысложизненными ориентации контроля Я ($0,536$ при $p=0,05$). Это указывает на то, что личность, считающая себя хозяином жизни, сильной личностью, которая имеет достаточно свободы и может строить свою жизнь, цели, как правило, демонстрирует также и позитивное видение себя, своей внешности.

Таким образом, способность реально беспокоиться о своей внешности: заниматься спортом чтобы поддерживать себя в форме, изменять прическу, чтобы найти такую, что подходит и т. д. формируется с участием обоих членов семьи: мамы в виде любви и отца в виде требовательности. Также важным для способности изменять свою внешность является преобладание смысложизненной ориентации в личности процесса жизни, то есть ориентацию на то, чтобы жить эмоционально насыщено, наполнено, не задумываясь особенно о завтрашнем дне.

Литература

1. Крупська, О. І. Ретроспективний погляд юнаків на своїх батьків: адаптація методики А. Рое та М. Сігельмана // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 2.
2. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – М., 2006.
3. Найдьонова, Г. О. Експериментальна психологія / Г. О. Найдьонова, Н. І. Погорільська. – К., 2013.

Покровская С. Е., Кринчик Д. Н.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка

МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ РЫНКА ТРУДА

Проблема мотивации профессиональной деятельности личности несомненно актуальна, потому что главной чертой современных условий рынка труда является неопределенность. Трансформация неопределенности на рынке труда привела к губительным по своим последствиям результатам в сфере профессионально-трудового развития молодежи, ее профессиональной социализации и мотивации.

Особенно ярко выражены негативные процессы, связанные с депрофессионализацией и профессиональной деградацией молодежи, которые протекают и проявляются в студенческой среде. Формируемые профессиональные установки и ожидания этой части молодежи задают тенденции развития социально-трудовой сферы всего общества, ведущего к потере профессиональной репутации на мировом рынке труда [2].

В постмодернистских обществах для типичного образа жизни человека характерны фрагментарность и эпизодичность деятельности, тревожность и непоследовательность поведения, непрочность связей и интересов, непостоянство в дружбе, концентрация внимания и усилий исключительно на себе, собственных удовольствиях и сиюминутных переживаниях без учета последствий и предвидения результатов, а также отсутствие долгосрочных планов [1]. Снижение духовности, образованности и культурности как важнейших составляющих социальной стабильности и устойчивого развития социума формирует потребность не только поиска источников мотивации профессиональной деятельности личности, но и способность сопоставлять их в условиях неопределенности рынка труда.

Цель исследования: изучить мотивацию профессиональной деятельности студентов в условиях неопределенности рынка труда. **Гипотеза исследования:** неопределенность рынка труда влияет на внешнюю и внутреннюю мотивацию профессиональной деятельности студентов-психологов. **Методы исследования:** теоретический анализ, анкетирование, тестирование (методики: «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир, в модификации А. Реана, «Методы выбора профессии» Р. В. Овчарова. **Выборка исследования** составила 64 студента 3–4 курсов заочного отделения факультета психологии БГПУ.

Современность предоставляет индивиду целую гамму различных возможностей, и одновременно в силу отсутствия крупной, объединяющей идеи, не дает указаний, что именно следует выбрать. «В условиях новейшего времени каждый имеет какой-то образ жизни и к тому же к

нему в определенном смысле принужден: нет выбора – надо выбирать» [3, с. 22]. «Демократический и плюралистический характер современной культуры отвечает потребностям индивидов, стремящихся к тому, чтобы формировать себя в соответствии с собственными предпочтениями, особенно, если их поведение не представляет опасности для окружающих» [4, с. 37].

Условия неопределённости, имеющие место при любых видах деятельности, обусловлены тем, что системы в процессе своего функционирования испытывают зависимость от целого ряда причин, которые можно систематизировать в виде разных видов неопределённостей. По времени возникновения неопределённости распределяются на ретроспективные, текущие и перспективные. Необходимость учёта фактора времени при оценке экономической эффективности принимаемых решений обусловлена тем, что как эффект, так и затраты могут быть распределены во времени. Равные по величине затраты, по-разному распределённые во времени, обеспечивают неодинаковый полезный результат того или иного вида (экономический, социальный, политический и т.д.) [5].

По факторам возникновения неопределённости подразделяются на экономические и политические. Эти виды неопределённости тесно связаны между собой, и часто на практике их достаточно трудно разделить.

Неопределенность – это осознание недостатка знаний о текущих событиях или о будущих возможностях. Это обычные условия существования человечества в целом и для каждого человека отдельно, а не только экономики.

В ходе исследования был проведен анкетный опрос среди студентов-психологов заочной формы обучения, с целью выяснения: как они понимают неопределенность рынка труда? В опросе приняло участие 64 студента 3-4 курсов факультета психологии, средний возраст участников 28 лет.

В ходе исследования с испытуемыми также были проведены две методики по изучению мотивации профессиональной деятельности личности. Результаты обследования по методике «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфира (в модификации А. Реана) позволяют выявить внешнюю и внутреннюю мотивацию профессиональной деятельности. У обследованных студентов в большей степени наблюдается внешне положительная мотивация к профессиональной деятельности (73 %), чем внутренняя мотивация (15 %) и внешняя отрицательная мотивация (12 %). Второй методикой, используемой в ходе исследования, стала методика «Методы выбора профессии» Р. В. Овчарова. Данная методика позволяет определить ведущий тип мотивации при выборе про-

фессии личностью студента. Было получено, что ведущим типом мотивации при выборе профессии студентов-психологов являются внутренние социально значимые мотивы (40 %) и внутренние индивидуально значимые мотивы (32 %). Внешне положительные мотивы (17 %) и внешние отрицательные мотивы (5 %) являются незначимыми при выборе профессии обследованных студентов.

Общий стаж трудовой деятельности составил 9 лет. Студенты, у которых стаж трудовой деятельности меньше 9 лет, связывали неопределенность рынка труда со сложностью выбора профессии, обесцениванием высшего образования, неуверенностью в своей востребованности, личной неорганизованностью и т. д. Студенты, у которых стаж трудовой деятельности больше 9 лет, связывали неопределенность рынка труда исключительно с социально-экономическими причинами: нет конкретного места работы, нет стабильного трудоустройства, отсутствие информации о трудоустройстве, отсутствие должного количества рабочих мест, отсутствие социальных гарантий, отсутствие нужных кадров, нестабильность экономики.

На основе вышесказанного можно сделать следующие выводы: 1. Чем меньше стаж трудовой деятельности у студентов-психологов, тем более явно проявляются личностные и образовательные характеристики, связанные с неопределенностью рынка труда. 2. Чем больше стаж трудовой деятельности, у студентов-психологов тем сильнее проявляются социально-экономические характеристики, связанные с неопределенностью рынка труда. 3. Для испытуемых студентов важным стимулом является внешняя положительная мотивация к профессиональной деятельности, а неопределенность рынка труда может стать источником негативного влияния на этот аспект мотивации. 4. Ситуация неопределенности рынка труда также может влиять на выбор профессии студентами-психологами, потому что для них важными являются внутренние социально значимые мотивы и внутренние индивидуально значимые мотивы.

Литература

1. Жданова, Л.Г. Индивидуально-психологическая актуализация эмпатийного потенциала будущего профессионала: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л. Г. Жданова. – М., 2010.
2. Куприна, О.А. Психологические детерминанты осмысленности жизни студентов-психологов: дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / О. А. Куприна. – М., 2010.
4. Мартинковский, М. Индивидуализм как ценность и проблема в современной образовательной деятельности / М. Мартинковский // Психология образования сегодня: теория и практика: Матер. Межд. научн.-практ. конфер. – Минск, 2003.
5. Социальная психология / Отв. ред. А.Л. Журавлев. – М., 2006.

Поликарпов В. А.

Белорусский государственный университет

СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ МЫШЛЕНИЯ НОМО IMITANDA (НЕТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ).

Отечественная психология всегда была ориентирована на исследование творческого мышления, так сказать, мышления учёного. Даже такие классификации как репродуктивное – творческое мышление, всё равно предполагали решение творческих задач. Но есть ещё мышление нетворческое, которое присуще 99,9 % населения планеты. Его можно отнести к категории теоретическое нетворческое мышление. Его главной особенностью является то, что оно не отражает реальность, а конструирует странные и часто просто опасные иллюзии. Ниже представлены основные элементы, составляющие такое мышление.

1. Установки. Их можно было бы ещё обозначить как ценности. Это своего рода аксиомы, т.е. базовые суждения, принимаемые на веру, не критикуемые и направляющие процесс мышления. В силу того, что когнитивный стиль такого мышления характеризуется когнитивной простотой они распадаются на плохие и хорошие. Например, демократия, рынок, права человека, свобода, справедливость – хорошие; фашизм, тоталитаризм, азиатчина, исламисты – плохие.

2. Говорящие эмоции. Это эмоции, которые вербализуются с целью осознания. Например, человеку, испытывающему страх, думается об угрозах со стороны других людей, или со стороны бактерий и т.п. Такое мышление характеризуется произвольностью, спонтанностью, отсутствием цели. Думается, как бы, само по себе.

3. Средства кодирования информации – мифологические образы. Здесь будем рассматривать мифологию очень широко, как художественно обработанный продукт человеческой фантазии. Так, один карельский националист, чьё мышление мы рассмотрим ниже подробно, мыслит украинские события в образах детского фильма «Гостя из будущего». Украина у него – это Алиса, пираты – ДНР и ЛНР, мальчик – отколовшийся Крым и т.д. Причём, мышление управляется развитием сюжета фильма.

4. Основной механизм мышления homo imitanda – автономный механизм симультанного синтеза, который смещает мышление объекта в область мифологии.

5. Референтная система – система контроля и одобрения. Заменяет мораль. Субъект всё время ощущает присутствие кого-то важного и авторитетного. Он говорит и действует так, чтобы ему понравиться. Внятно объяснить это он не может. Для обозначения этого нечто можно использовать хайдеггеровский термин *das Man*. Это нечто может быть пер-

сонифицировано авторитетным политиком, например, Гайдар, или Собчак, или каким-нибудь литературным или киногероем.

6. Ещё одной особенностью мышления *homo imitanda* является то, что оно не замечает противоречий. Рядом могут существовать взаимоисключающие суждения. Например, человек, считающий себя демократом, аплодирует после каждого попадания танкового снаряда в законно избранный парламент. Парламент – олицетворение демократии. Странно звучат слова: демократы расстреляли из пушек парламент, когда он большинством голосов принял неправильное решение. Вспомним Вольтера: я категорически не согласен с вашим мнением, но я отдам жизнь за то, чтобы вы могли его высказать.

7. Мышление *homo imitanda* не может иметь категорий, т.к. не совершается в понятиях, а оперирует мифологемами. Поэтому вместо предельных объяснительных принципов здесь фигурируют предельные объяснительные мифологемы: герой – он персонифицирует референтную систему, враг – персонифицирует причины всех неудач, часто это государство и Эльдorado – место за рубежом, или в будущем, или после смерти в котором сбываются детские мечты, где кормят и развлекают бесплатно, где уважают и любят ни за что. По своей глубине эти предельные объяснительные мифологемы приближаются к архетипам.

8. Блокиратор. Включается или под действием когнитивного диссонанса, или под влиянием прямого возражения. Вызывает остановку мышления. Нами наиболее подробно изучен такой блокиратор как смех.

Обратим внимание на то, какую большую роль играет использование смеха в пропагандистских мероприятиях. Почему сатирики и юмористы играют такую важную роль в подрывных операциях психологической войны? Например, когда в 1991 году толпа шла к зданию КГБ в Москве, чтобы штурмовать его, по телевидению выступил Г. Хазанов, и призвал всех снести памятник Дзержинскому. В итоге штурма не было [1].

Наши исследования смеха ведутся с 1997 г., в том числе с применением физиологических методов. Они показали, что *когда человек смеётся, он перестаёт думать*. Каждый имеет такой, или подобный опыт: в дискуссии вы упоминаете слова «масоны», или «экспансия» и ваш собеседник вдруг начинает смеяться. После этого вы чувствуете, что он уже перестаёт слышать ваши аргументы. Смех вызывает так называемое нейтральное состояние психики – транс, с единственным очагом возбуждения в коре головного мозга, связанным с настройкой внимания лишь на того, кто когда-то по этому поводу насмешил. При этом смех освобождает от тревог и проблем, как алкоголь.

Нейробиологическими исследованиями установлено, что особые нейроны и нейромедиаторы, такие как *norepinephrine* включаются, когда надо защитить свои мысли от влияния извне. Когда чье-то мнение отличается от своего, в мозг поступают те же химические вещества, которые обеспечивают выживание индивида в опасных ситуациях. В этом состоянии более примитивная структура вмешивается в рациональное мышление и лимбическая система может блокировать рабочую память, физически вызывая ограниченность мышления. Какой бы ценной не была информация, в таком состоянии мозг не способен её обработать. На нейронном уровне он воспринимает её как угрозу, даже если это безобидное мнение, или факты. Смех используется как способ защиты от этого состояния.

Второй блокиратор – агрессия. Здесь она тоже проявляется как один из механизмов психологической защиты. Возникает как защита от фрустрации, при этом направляется не на фрустрирующий фактор, а на некий вторичный объект, ошибочно принимаемый за источник фрустрации.

Третий – стыд. Его вызывает угроза потери социального статуса. Когда наши взгляды ценятся, уровень защитных веществ в мозгу снижается и передача дофамина активизирует нейроны поощрения в результате чего мы ощущаем свою силу и уверенность. Самооценка и уверенность в себе связаны с нейромедиатором серотонином. Сильная нехватка его часто приводит к депрессии, саморазрушительному поведению и даже самоубийству. Когда общество нас ценит, это повышает уровень серотонина и дофамина в мозге и позволяет освободиться от эмоциональной фиксации и повышает уровень самосознания.

9. Операции вывода не обнаружены. Мышление совершается по принципу ассоциаций, приближаясь к заранее готовому выводу. Вывод определяется аксиомами. Этим нетворческое мышление отличается от творческого, которое подвергает сомнению и анализу всё, и прежде всего принятые аксиомы.

Как правило, принятие решения сводится к уничтожению чего-либо: помехи, последствий стихийного бедствия, субъекта власти, государства и т.п., и никогда к созиданию. Разрушение рассматривается как способ решения всех проблем. Здесь уместно вспомнить М. Бакунина, который заявил, что страсть к разрушению – это творческая страсть. Разумеется, если говорить о *homo imitanda*.

Переход от нетворческого мышления в творческому невозможен.

Литература

1. Назаретян, А. П. Информационное оружие / А. П. Назаретян. – М., 1999.

Поляков А. М.

Белорусский государственный университет

ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ СИМВОЛИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Специальная психология, изучающая детей с отклонениями в психическом и психофизическом развитии, в значительной степени базируется на идеях культурно-исторической психологии. В соответствии с данной традицией акцент в исследовании и коррекции аномального психического развития делается на формировании высших психических функций. Последние, будучи функциями сознания, в значительной мере позволяют возместить недостатки в работе психофизиологических функций, обусловленных органическим или соматическим дефектом.

Относительно категории детей с задержкой психического развития отмечаются незначительные отклонения в развитии механической памяти, пространственных представлений и восприятия, овладении сложными двигательными программами, снижение умственной работоспособности и др. (С. К. Сиволапов, Т. В. Егорова, Л. И. Переслени, З. Тржесоглава, Г. И. Жаренкова, С. А. Домишкевич и др.). Однако наиболее значительные трудности у таких детей обнаруживаются именно в сфере формирования высших психических функций, то есть функций, опосредованных знаково-символическими формами, и, как правило, произвольно регулируемых – логической памяти, словесного мышления, речи, произвольного внимания, произвольных движений, целеобразования и планирования и др. (В. И. Лубовский, И. А. Коробейников, Е. С. Слепович, У. В. Ульенкова, Т. В. Егорова, А. Д. Кошелева, З. И. Калмыкова, Н. Г. Лутонян, В.И. Подобед, А.М. Поляков и др.). Кроме того, у таких детей отмечаются проблемы социализации и социальной адаптации, в частности ограниченность в понимании социальных ситуаций, недостаточность моральной регуляции поведения и искажения в моральной оценке действий человека, асоциальное поведение, несформированность общей самооценки, трудности взаимодействия с другими детьми, высокая тревожность в адрес взрослого (К. С. Лебединская, Р. Д. Тригер, И. А. Коробейников, Е. С. Слепович, Е. А. Винникова, З. Тржесоглава и др.).

Сочетание проблем, связанных с сотрудничеством и построением отношений с другими людьми, с одной стороны, и недоразвитием высших психических функций – с другой, у детей с задержкой психического развития неслучайно. Согласно концепции Л.С. Выготского, первоначальной формой развития высших функций является сотрудничество ребенка

с другим человеком. Лишь на следующем этапе развития функция осуществляется ребенком самостоятельно. В силу данного представления об интериоризации, следует полагать, что развитие форм сотрудничества, совместности и умения выстраивать отношения с другими людьми будет способствовать и развитию высших функций. Неслучайно Л. С. Выготский в качестве исходного пункта психического развития ребенка в определенном возрасте рассматривал социальную ситуацию развития, как систему отношений, складывающуюся с другими людьми в данный период.

Одним из важнейших условий становления интерсубъектных отношений является умение человека осознавать проявления субъектности другого человека (его отношений, намерений, желаний, чувств и др.) и проявления своей собственной, обнаруживая при этом точки их пересечения или совмещения.

И в детской и в специальной психологии остается открытым вопрос о том, как выстраиваются отношения ребенка с другими людьми, образуется совместное пространство. Как чужое сознание становится своим, а свое чужим? Как появляется «разделенное на двоих» субъектное пространство? Именно осознание отличий другого Я от своего собственного, а также связи между ними, позволяет выйти за пределы собственной субъективности, преодолеть исходный солипсизм и развить самосознание.

Для того, чтобы понять механизм презентации в сознании человека реальности субъект-субъектных отношений, необходимо обнаружить такую культурную форму, которая, во-первых, в чувственном образе выражала реальность человеческих отношений (благодаря чему незримые отношения становятся доступными сознанию), во-вторых, позволяла совместить смысловые позиции разных (по крайней мере, двух) субъектов и, в-третьих, отрицая саму себя, привлекала бы внимание не к своим внешним характеристикам (как, например, перцептивный образ), а к выраженному в ней содержанию (отношениям субъектов, их позициям, намерениям и др.). Такой формой, удовлетворяющей всем перечисленным требованиям, на наш взгляд, является символ. Таким образом, в качестве механизма осознания «разделенной» субъектности, реальности интерсубъектных отношений человека следует рассматривать их выражение и понимание с помощью символических форм. Умение символически опосредовать субъект-субъектные отношения позволяет решить данную задачу. Соответственно функцию сознания, отвечающую за ее решение, можно назвать символической.

Изучая развитие символической функции сознания у ребенка, мы раскрываем то, каким образом он понимает и может учитывать такой пласт реальности как реальность человеческих отношений, а также то, каким образом ему становится доступным для освоения культурно-исторический опыт, относящийся к этой реальности и фиксированный в художественных произведениях, народных, религиозных и семейных обрядах, ритуалах, традициях, мифах и пр., которые по своей сути являются символическими формами.

Возвращаясь к детям с задержкой психического развития, необходимо отметить, что проблема изучения развития у них символической функции и освоения ими представленной в символах субъектной реальности приобретает особую остроту. Это связано с отмеченными выше проблемами таких детей в понимании и построении человеческих отношений, понимании смыслов и контекстов социальных ситуаций и событий, ориентации в моральных и социальных нормах и др. Исследование особенностей развития символической функции поможет обнаружить «слабые места» и определить «мишени» для психологической коррекции, что, в свою очередь, поможет социализировать детей данной категории.

Кроме того, косвенно помощь в развитии символической функции, развитии умения ориентироваться в человеческих отношениях, может способствовать становлению мотивационной сферы ребенка. Дело в том, что большинство человеческих мотивов включено в контекст человеческих отношений. Точнее сами отношения с другими людьми в значительной степени мотивируют нас к той или иной деятельности и побуждают к ее освоению. Поэтому усложнение пласта отношений с другими людьми, представленного в сознании ребенка, может способствовать усложнению его мотивационной системы и в частности развитию социальных мотивов.

Изучение особенностей формирования символической функции у детей с задержкой психического развития может быть полезно также и для решения еще одной проблемы. Данная категория детей относится к детям с легкими (функциональными) отклонениями в развитии, что указывает на потенциальную обратимость этой аномалии, возможность со временем выйти на уровень нормы, и возможность освоения общеобразовательной школьной программы (пусть и с дополнительной помощью). Сопоставление логики становления символической функции сознания у детей с нормальным и задержанным развитием подобно бинокулярному зрению, создающему глубину восприятия, позволяет увидеть в формировании данной функции дополнительное измерение и выйти на его меха-

низм. Иными словами, такого рода сравнительный анализ может быть полезен не только для специальной психологии, но и для психологии развития.

Относительно особенностей развития символической функции у детей с ЗПР мы можем предположить следующее:

- трудности в вычленении смыслового измерения символа, формализм и объектное отношение к символической реальности;
- дефектность и фрагментарность осознания символической формы;
- проблемы сотрудничества, неумение учитывать позицию другого человека, что приводит к невозможности обнаружения совместного, символического, смысла.

Можно также предположить, что помощь в осознании символических форм будет способствовать пониманию детьми с ЗПР символического смысла, являющегося тканью субъект-субъектных отношений. Выявление конкретных особенностей развития символической функции у детей рассматриваемой категории и специфики помощи, способствующей такому развитию, требует проведения сложного эмпирического исследования.

Пылищева И. А.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема агрессии и агрессивного поведения в современном образовательном пространстве требует своевременного решения. Педагог-психолог, социальный педагог обязаны владеть эффективными методами коррекции агрессивного поведения школьников. Деятельность по психологической диагностике, профилактике и коррекции агрессивного поведения должна начинаться уже в начальной школе.

Агрессивность в детском возрасте нарушает процесс благоприятной социализации, поэтому профилактика и коррекция агрессивности в младшем школьном возрасте является актуальной и требующей особого внимания не только со стороны специалистов, но и родителей, ведь часто причиной детской агрессивности является семья. Психологи считают, что ребёнок проявляет агрессивность в обыденной жизни в несколько раз чаще, если ежедневно наблюдает её у взрослых, если она стала нормой его жизни. Формированию детской агрессивности способствует и неприятие со стороны взрослых – безразличие, устранение от общения с ним, нетерпимость и властность, враждебность к самому факту существования ребёнка.

Агрессивное поведение детей и подростков нередко рассматривается как временное, преходящее, связанное с возрастными кризисами. Это приводит к тому, что к моменту обращения за помощью агрессивное поведение у ребёнка закрепляется как установившийся поведенческий стереотип, изменить который уже сложно. Особенно поздно попадают к специалистам дети, проявляющие агрессию в основном вне дома, или когда их поведение косвенно удовлетворяет родителей.

Р. В. Овчарова развитие агрессии в детском возрасте связывает с блокированием желаний ребёнка в результате применения воспитательных воздействий. К индивидуальным детерминантам агрессивного поведения, автор относит как личностные, так и биологические предпосылки: тревога, связанная со страхом социального неодобрения, предвзятая атрибуция враждебности других, раздражительность и эмоциональная чувствительность, внешний локус контроля, авторитаризм, напористость, честолюбие, нетерпение, полнезависимость, а также самонеприятие, чрезмерный самоконтроль или его полное отсутствие; хромосомные нарушения, гормональные сдвиги, отклонения со стороны центральной нервной системы [5, с. 87].

Достаточно подробно причины агрессивного поведения младших школьников представлены И. П. Подласым. Автор предлагает выделять следующие возможные причины проявления агрессивности в поведении детей начальной школы: врожденная склонность; аверсивные случаи (боль, жара, теснота); возбуждение; массовая культура; агрессивные игры; влияние группы.

Принято считать, что основным и наиболее эффективным методом коррекции нарушений поведения у детей является поведенческая терапия. Многие авторы отмечают эффективность поведенческой терапии именно при работе с детьми, выделяя в качестве основного достоинства возможности контроля социальной среды ребёнка, возможности воздействия на механизмы дезадаптивного поведения детей, относительную временную краткость терапии. И. А. Фурманов, признавая эффективность поведенческой коррекции, выделяет ряд существенных недостатков подобной терапии, относя к их числу отсутствие эффекта переноса, невозможность работать с причинами, наличие лишь кратковременного эффекта и т.д. [4].

Следует помнить, что психокоррекционная работа с детьми имеет свою специфику, т.е. специалисты должны руководствоваться принципами возрастно-психологического подхода. Необходимо при составлении коррекционных программ учитывать следующие принципы: принцип «нормативности» развития; принцип единства диагностики и коррекции; принцип «коррекции сверху вниз»; принцип комплексности методов психологического воздействия; принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребёнка к участию в коррекционной работе и др.

Коррекция рассматривается как «создание оптимальных возможностей и условий для психического развития в пределах нормы» [2].

Для того чтобы результат работы с агрессивным ребёнком был устойчивым, необходимо, чтобы коррекция носила не эпизодический, а системный, комплексный характер, предусматривающий проработку каждой характерологической особенности ребёнка. В противном случае, эффект от коррекционной работы будет нестойким. Коррекция агрессии у ребенка должна начинаться с выяснения её причин. Если агрессия не является сигналом нарушения в эмоционально-мотивационной сфере, то коррекционные действия могут быть направлены не на её устранение, а на смягчение и недопущение негативных последствий агрессивного поведения ребёнка. Кроме того, в этом случае необходимо соответственно подготовить родителей к адекватному восприятию агрессивных реакций ребёнка [3, с. 34].

Психокоррекция на практике применяется в двух формах: индивидуальной и групповой.

Коррекция агрессивных форм поведения проводится различными методами:

- игра (наиболее широко используется в работе с детьми младшего школьного возраста);
- изъятие из привычного окружения и помещение в корригирующую среду или группу (если установлена связь между агрессивным поведением ребёнка и его ближайшим окружением);
- творческое самовыражение;
- сублимирование агрессии в спорт;
- участие в тренинговой группе с целью формирования навыков конструктивного взаимодействия и более адаптивного поведения [1].

Индивидуальную психокоррекционную работу с агрессивными детьми необходимо проводить по чёткому алгоритму (учитывая существующие поведенческие проблемы ребёнка), который включает следующие этапы: 1) контакт с ребёнком и создание у него чувства доверия к специалисту; 2) эмоциональное отреагирование агрессии; 3) устранение патологических стереотипов реагирования, принятие себя и других; 4) выработку и закрепление навыков адаптивного поведения.

Таким образом, агрессивное поведение – один из ярких показателей социальной дезадаптации ребёнка, а также нарушения процесса социализации в целом, поэтому главная цель направлений деятельности по психокоррекции агрессивного поведения сводится к созданию таких социально-педагогических условий, в которых каждый ребёнок мог бы стать субъектом деятельности, общения и гармоничного развития.

Литература

1. Агеева, И. А. Коррекционные техники в школе / И. А. Агеева.– СПб., 2004.
2. Истратова, О. Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О. Н. Истратова. – Ростов н/Д., 2010.
3. Руцкий, В. В. Работа с родителями агрессивного ребенка / В. В. Руцкий // Психологія. – 2000. – № 2.
4. Фурманов, И. А. Агрессия и насилие: диагностика, профилактика и коррекция / И. А. Фурманов. – СПб., 2007.
5. Шалагинова, К. С. Психологическое сопровождение агрессивных младших школьников: сущность, специфика, опыт разработки и реализации / К. С. Шалагинова. – Тула, 2009.

Радионова В. И.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ И ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В специальном образовании Республики Беларусь в настоящее время на первый план выдвигается удовлетворение особых образовательных потребностей учащихся с интеллектуальной недостаточностью, их социально-средовая адаптация. Обеспечивается не механическое усвоение знаний, а приобретение умений, знаний, способов практической деятельности, способствующих подготовке учащихся к относительно самостоятельной жизни. Индивидуализация обучения на компетентностной основе наиболее полно и целостно отражает предназначение специального образования, способствует усилению социальной направленности коррекционно-образовательного процесса.

Индивидуализация является средством гуманизации обучения, обеспечивает реализацию личностно ориентированного подхода в обучении. Понятие «индивидуализация» трансформировалось: рассмотрение его как процесса реализации индивидуального подхода, целью которого являлось формирование социально-типичного у ребенка, сменилось на интерпретацию индивидуализации как процесса разрешения противоречия между индивидуальностью каждого ребенка, его способами освоения мира и унифицированным, усредненным характером образовательного процесса.

Построение специального образования на компетентностной основе позволяет определить новый научный конструкт «индивидуализация обучения на компетентностной основе» применительно к детям с интеллектуальной недостаточностью. Индивидуализация обучения на компетентностной основе представляет собой сложную динамическую систему, охватывающую все звенья учебного процесса. Она связана со становлением и проявлением индивидуальности человека, его неповторимого восприятия внешнего мира, уникального стиля жизнедеятельности, позволяет человеку стать, быть и оставаться самим собой. В определении отражается деятельность, практическая направленность образования (выбор содержания, приемов и темпа обучения осуществляется с учетом возможности выполнения и актуальности для учащихся умений, знаний, способов деятельности); пролонгированность, последовательность и постепенность обучения, что обеспечивается процессуальным характером индивидуализации; необходимость учета возможностей и потребностей учащихся. Таким образом, *индивидуализация обучения на компетентно-*

стной основе определяется как процесс выбора содержания, способов, приемов, темпа обучения в соответствии с индивидуальными возможностями, способностями и потребностями учащихся, что обеспечивает формирование у учащихся умений, знаний, способов практической деятельности, а также отработку способов деятельности не только в условиях класса, но и в условиях семьи. Оцениваются способы деятельности, являющиеся результатом обучения, развиваются способность и готовность действовать в жизненно важных ситуациях. Предусматривается: 1) направление на амплификацию социального опыта, усиление практической направленности обучения, поскольку доказано, что социальное развитие этих детей более успешно и ведет к развитию высших психических функций [6]; 2) формирование социального опыта происходит непрерывно, пролонгировано. Это обеспечивается включением в учебный процесс учителей, воспитателей, родителей.

Значимыми позициями индивидуализации обучения на компетентностной основе детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью являются: ориентация на возможности и потребности детей [3]; построение обучения с учетом ведущих сенсорных систем ученика [2; 5]; создание ситуации успеха в учебной деятельности; восприятие педагогом индивидуальности как особо значимой ценности; наличие у педагога целостного и адекватного представления о каждом ученике, о сугубо типичных и ярко индивидуальных сторонах его личности; использование групповых и индивидуальных форм учебной работы, направленных на формирование в ученике общего, особенного и единичного; опора в образовательной практике на сильные стороны, потенциальные возможности учащихся [5]; стимулирование стремления школьников к осуществлению относительно самостоятельной деятельности по решению важных проблем; создание адекватной образовательной среды (адаптируемой и адаптирующей, разнообразной и вариативной), что ведет к расширению имеющегося опыта, наиболее полному выражению индивидуальных возможностей, удовлетворению имеющихся потребностей и научению жить в мире без конфронтации и при этом сохранить свою индивидуальность [4].

В образовательном процессе компетентностный аспект обучения отражает признание главным, существенным формирование умений, знаний, способов практической деятельности, которые служат основой ключевых образовательных компетенций и вырабатывают готовность к самостоятельной жизнедеятельности [1]. Были выбраны ключевые компетенции: ценностно-ориентационная, личностная, коммуникативная. Ценностно-ориентационная компетенция включает формирование относи-

тельно устойчивых отношений и представлений, необходимых для жизнедеятельности. Личностная компетенция обеспечивает физическое и нравственное развитие, овладение способами практической деятельности, позволяющими реализовывать личностные качества. Коммуникативная компетенция показывает умение пользоваться языковыми средствами общения для вступления во взаимодействие с другими людьми и при выполнении различных социальных ролей. Компетенции способствуют освоению способов жизнедеятельности в различных сферах социального взаимодействия, отвечающих этическим нормам поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих адекватно адаптироваться в обществе. Это позволит учащимся с интеллектуальной недостаточностью стать более самостоятельными и уметь действовать в жизненно важных ситуациях, которые являются ситуациями неопределенности.

Теоретический и практический интерес представляет структурирование индивидуализации обучения. Структура рассматривается как выражение целостности индивидуализации и обеспечения ее функционирования. Учитываются ограниченные познавательные возможности детей, для которых актуальным и продуктивным является не столько когнитивное развитие, сколько социальное. Определяется тактика совместных педагогических действий, этапов и содержания взаимодействия и сотрудничества взрослого с ребенком. Становится актуальной разработка индивидуальных программ. В них определяется стратегия совместных действий педагога, ученика, родителей, отслеживается ближайшая перспектива развития конкретного учащегося в процессе практико-ориентированной деятельности. При индивидуализации обучения на компетентностной основе формируются ценностно-ориентационная, личностная, коммуникативная компетенции, которые трансформируются в социально-значимые умения и обеспечивают социально-средовую адаптацию каждого учащегося.

Литература

1. Коноплева, А. Н. Стандартизация специального образования на компетентностной основе / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская // *Вісник адукації* – 2009. – № 6.
2. Сиротюк, А. Л. Нейропсихическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М., 2003.
3. Слепович, Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. – СПб., 2008.
4. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // *Новые ценности образования: культурные модели школ*. – 1997. – Вып. 6.

6. Специальная психология / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева [и др.]; под ред. В.И. Лубовского. – М., 2003.
7. Шпек, О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание / О. Шпек. – М., 2003.

Ракицкая А. В.

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы

ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ПОЛОЖЕНИЯ НА ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ И СИТУАТИВНОЙ АГРЕССИИ У ПЕДАГОГОВ

В настоящее время в современной психологии проблема агрессии у педагогов является актуальной, малоизученной, неразрешённой. Между тем высокий уровень агрессивности отмечен по результатам различных исследований у 12–36 % педагогов [1; 3; 4]. Агрессивную стратегию как способ самоутверждения педагогов выбирают 67–73 % педагогов с разным профессиональным статусом [2]. При этом нами обнаружено достаточно ограниченное количество исследований, посвящённых выявлению причин агрессии у педагогов, среди которых особо необходимо выделить социодемографические причины, в частности, особенности семейного положения.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей взаимосвязи и влияния семейного положения на проявления личностной и ситуативной агрессии у педагогов. Данные о семейном положении получены с использованием авторской анкеты. Для исследования выраженности личностной агрессии у педагогов использована Шкала измерения агрессивных и враждебных реакций А. Басса и А. Дарки [5]. Для оценки ситуативной агрессии использовали Шкалу реактивной и проактивной агрессии Э. Роланд и Т. Идсье [6]. В исследовании приняли участие 448 педагогов с высшим образованием, проходящих курсы повышения квалификации на базе ГрИРО (г. Гродно), их них 346 женщин и 102 мужчин.

Педагоги. В результате корреляционного анализа установлено наличие связи между семейным положением и агрессивной мотивацией у педагогов ($r = -0,16$; $p \leq 0,01$). Кроме того, установлены взаимосвязи между семейным положением и такими характеристиками личностной агрессии как общая агрессивность ($r = -0,16$; $p \leq 0,01$) и направленность агрессии ($r = -0,11$; $p \leq 0,05$). Семейное положение согласно результатам ковариационного анализа влияет на агрессивную мотивацию ($F = 5,117$; $p \leq 0,05$). Таким образом, для педагогов, состоящих в браке, характерно наличие низкой агрессивной мотивации.

Выявлены статистически значимые связи между показателями семейного положения и физической агрессии ($r = -0,15$; $p \leq 0,01$), вербальной агрессии ($r = -0,109$; $p \leq 0,05$) у педагогов.

В результате исследования установлена связь между показателями семейного положения и проактивной агрессии, связанной с проявлением власти ($r = -0,126$; $p \leq 0,01$).

Женщины. У женщин взаимосвязь и влияние семейного положения на проявления личностной и ситуативной агрессии не установлены.

Мужчины. Вместе с тем, результаты корреляционного анализа свидетельствуют о том, что семейное положение у мужчин связано с общей агрессивностью ($r = -0,52$; $p \leq 0,001$), агрессивной мотивацией ($r = -0,49$; $p \leq 0,001$), направленностью агрессии ($r = -0,46$; $p \leq 0,001$). У мужчин семейное положение влияет на агрессивную мотивацию ($F = 21,608$; $p \leq 0,001$), общую агрессивность ($F = 19,447$; $p \leq 0,001$), направленность агрессии ($F = 14,816$; $p \leq 0,001$). На основании полученных результатов можно утверждать, что для мужчин, состоящих в браке, характерны низкая общая агрессивность, низкая агрессивная мотивация, а также конструктивная направленность агрессии.

У мужчин выявлены статистически значимые связи между показателями семейного положения и вербальной агрессии ($r = -0,44$; $p \leq 0,001$), косвенной агрессии ($r = -0,4$; $p \leq 0,001$), физической агрессии, ($r = -0,36$; $p \leq 0,001$). Семейное положение оказывает влияние на такие виды личностной агрессии как вербальная ($F = 19,694$; $p \leq 0,001$) и косвенная ($F = 10,086$; $p \leq 0,01$). Таким образом, мужчины, состоящие в браке, отличаются низкой вербальной и косвенной агрессией. Исходя из вышеизложенных результатов исследования, можно сделать вывод, что семья для мужчин выступает фактором, снижающим проявления личностной агрессии, что, можно предположить, связано с благоприятными возможностями для удовлетворения индивидуальных потребностей, предоставляемыми мужчине семьей.

Между показателями семейного положения и различных видов ситуативной агрессии у мужчин значимые корреляции не установлены. Вместе с тем, в результате ковариационного установлено, что семейное положение у мужчин оказывает влияние на реактивную агрессию ($F = 4,507$; $p \leq 0,05$).

Таким образом, в результате исследования были выявлены следующие особенности взаимосвязи и влияния семейного положения на показатели личностной и ситуативной агрессии у педагогов:

– семейное положение педагогов имеет отрицательные умеренные значимые связи с показателями агрессивной мотивации, общей агрессивности, физической агрессии, проактивной агрессии, связанной с проявлением власти, а также отрицательные слабые значимые связи с пока-

зателями направленности агрессии и вербальной агрессии. Семейное положение педагогов влияет на агрессивную мотивацию;

– у женщин взаимосвязь и влияние семейного положения на показатели личностной и ситуативной агрессии не выявлены;

– у мужчин семейное положение имеет отрицательные сильные значимые связи с показателями общей агрессивности, агрессивной мотивации, направленности агрессии, вербальной, косвенной, физической агрессии и оказывает влияние на агрессивную мотивацию, общую агрессивность, направленность агрессии, вербальную и косвенную агрессию.

Литература

1. Банщикова, Т. Н. Типы педагогов в контексте понятия «агрессивная личность» / Т. Н. Банщикова // Вестник Северо-Кавказского государственного технического университета. – 2010. – № 4 (25).
2. Дьякова, Л. А. Стратегии самоутверждения педагогов в инновационной деятельности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. А. Дьякова. – Курск, 2012.
3. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учеб. пособие для студ. сред. спец. заведений / И. П. Подласый. – М., 2002.
4. Туренко, Е. А. Особенности совладания учителей с профессиональным стрессом / Е. А. Туренко // Вестник СПбГУ. – Сер. 12. Вып. 4. – 2010.
5. Buss, A. H. An inventory for assessing different kinds of hostility / A. H. Buss, A. H. Durkee // Journal of Consulting Psychology. – 1957. – Vol. 21.
6. Roland, E. Aggression and Bullying / E. Roland, T. Idsoe / Aggressive Behavior. – 2001. – Vol. 27.

Рогачева Т. В., Плещев Н. А.

Уральский государственный медицинский университет

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗДОРОВЬЯ МУЖЧИН

Очевидно, что гендерные роли мужчины и женщины по отношению к здоровью, различны. Гендерные стереотипы женщин сложнее и противоречивее, нежели мужчин. Мужчинам для обретения чувства собственного достоинства нет необходимости играть более одной роли, поскольку жизнь российского общества убеждает его в том, что он – существо высшего порядка, следовательно, может не слишком напрягаться», – пишет Г. Брандт [1, с. 47].

Рассмотрим типичный мужской стереотип, сформировавшийся у большинства россиян. Структура ролевых норм мужчины складывается из трех факторов. Первый связан с ожиданиями, что мужчины завоевывают статус и уважение других (**норма статуса**). Вторым фактором, **норма твёрдости**, отражает ожидание от мужчины умственной, эмоциональной и физической твёрдости. Третий фактор – это ожидание того, что мужчина должен избегать стереотипно женских занятий и видов деятельности (**норма антиженственности**).

Норма успешности (статус) – гендерный стереотип, утверждающий, что социальная ценность мужчины определяется величиной его заработка и успешностью на работе. С этой нормой связан целый ряд ограничений для мужчины. Во-первых, большинство мужчин не способно соответствовать данной норме. Носитель традиционной мужественности должен постоянно наращивать объём и время работы, и такой стиль жизни часто приводит к появлению обусловленных стрессом физиологических и психологических симптомов. Мужчины склонны выбирать работу и карьеру в зависимости от того, как хорошо это оплачивается. Финансовое давление особенно обременяет тех мужчин, чьи жёны сидят дома и не работают. Точка зрения, что главная обязанность мужчины в семье – исправно приносить большую зарплату, отрицательно влияет на исполнение им родительских функций, так как, чтобы соответствовать этим ожиданиям, мужчина должен посвящать всё своё время работе.

Компенсация чувства несостоятельности в профессиональной и экономической сферах называется компенсаторной мужественностью. Когда мужчина не соответствует одному из аспектов мужской гендерной роли, он демонстрирует преувеличенную мужественность в другой области, тем самым, компенсируя свою несостоятельность. Одной из таких областей является **твёрдость (жесткость)**. Норма твердости существует у мужчин в нескольких формах: физической, умственной и эмоцио-

нальной. Норма физической твердости – это ожидание социумом от мужчины физической силы и мужественности. Ту популярность, которой пользуется в наши дни бодибилдинг, смело можно считать реакцией на эту норму. Временами норма физической твердости может довести мужчину до насилия, особенно в том случае, когда социальная ситуация предполагает, что не проявить агрессию будет не по-мужски, или когда мужчина чувствует, что его мужественность под угрозой или под вопросом. Норма умственной твердости содержит ожидание того, что мужчина будет выглядеть компетентным и знающим. Человек, пытающийся соответствовать этой модели сверхкомпетентности, начинает тревожиться, как только понимает, что чего-то не знает. Наибольшая проблема состоит в том, что в межличностных отношениях мужчина, старающийся соответствовать этой норме, часто унижает других тем, что отказывается признать перед ними свою неправоту или допустить, что кто-то знает больше, чем он.

Норма эмоциональной твердости подразумевает, что мужчина должен быть эмоционально твердым: испытывать мало чувств и быть в состоянии разрешить свои эмоциональные трудности без помощи со стороны. То, что делает мужчину мужчиной, обедняет его отношения с детьми и другими людьми. Мужчины получают меньшую эмоциональную поддержку со стороны и имеют меньше подлинно близких отношений. Отношения между мужчинами характеризуются большей конфликтностью и соревновательностью, меньшим самораскрытием и обсуждением чувств, чем отношения между женщинами. Мужская установка на соревнование не дает мужчинам возможности принимать во внимание мнение окружающих.

Норма **антиженственности** побуждает мужчин избегать стереотипно считающихся женскими занятий, деятельности и моделей поведения. Некоторые мужчины считают, что выражение чувств и самораскрытие принадлежит исключительно женщинам, и что они будут выглядеть недостаточно мужественными, если будут эмоционально экспрессивны. Существует предположение, что страх женственности (фемифобия) происходит из страха гомосексуальности и обусловлен социальным контекстом, который обычно приписывает гомосексуальность мужчинам с чертами женственности. *Норма антиженственности* предписывает избегать так называемых «женских» видов деятельности, поведенческих тактик и стратегий, которые маркируются как женские. Конструирование нормы происходит посредством выделения женского во второсортное, малозначительное и не престижное, исходя из осей оппозиции: мужское / женское; норма / отклонение; сила / слабость; доминирование / подчине-

ние. Негативным последствием ситуаций, когда мужчине сложно поддерживать стандарт мужской роли или когда обстоятельства требуют от него проявления женских моделей поведения, которых просто нет в его репертуаре или они запрещены мужской ролью, выступает мужской гендерно-ролевой стресс (МГРС). Мужчинам с высоким показателем МГРС очень сложно проявлять нежные чувства, то есть у них более низкий уровень вербальной и невербальной экспрессивности, чем у мужчин с низким показателем МГРС.

Таким образом, мужчины постоянно сталкиваются с трудностями, которые определены самим содержанием гендерной роли. Несмотря на то, что в основе большей части научных исследований и идей лежит как норма мужское, однако наука редко обращается к специфическим переживаниям мужчин. Мужчины находятся под постоянным нормативным и информационным давлением, которое предписывает им воспроизводить только маскулинные характеристики. Общество поощряет за гендерно-соответствующее поведение и осуждает за отход от него. Поэтому широко распространен единственный гендерный мужской стереотип. Корни этого стереотипа лежат в русских народных сказках, в которых функционируют богатыри с «железным» здоровьем, данным от природы. Как описывает маскулинный тип И. С. Кон, это «всегда энергия, инициатива, независимость и самоуправление» [3, с. 135]. В качестве основного маскулинного стереотипа поведения в России выступает образ мужика. «Мужик – значимая маркировка русскости. В противоположность слабому интеллигенту, мужик отличается повышенной сексуальностью, любовью к спиртному, физической силой, грубостью, причем все это ему дано от природы», – указывает И. С. Кон [3, с. 175].

Предписание «сильного пола» вступает в противоречие с низкой продолжительностью жизни мужчин России. Общемировая проблема заключается в том, что мужчины реже общаются с врачом, число мужчин, которые были у врача два или более года тому назад, вдвое превышает число женщин. Одна из причин смертности – мужчины часто пропускают время для своевременной диагностики. Это касается практически всех заболеваний и категорий мужчин, но особенно бедных слоев населения, в которых глубже укоренен традиционный стереотип маскулинности. Традиционно этот стереотип ориентирует мужчину на самостоятельное преодоление стрессовых ситуаций и трудностей, одновременно тормозит осознание и вербализацию (проговаривание) своих слабостей. Таким образом, маскулинный стереотип предписывает переоценивать свое здоровье, стесняться в признании своей слабости, отсутствие умения просить о помощи.

Ломка традиционного гендерного порядка неизбежно порождает многочисленные социально-психологические проблемы и трудности, причем мужчины и женщины испытывают давление в противоположных направлениях. Женщины, вовлекаемые в общественное производство и политику, вынуждены развивать в себе необходимые для конкурентной борьбы «мужские» качества: настойчивость, энергию, силу воли, тогда как мужчины, утратив бесспорное господство – вырабатывать исконно женские качества: способность к компромиссу, эмпатию, умение ставить себя на место другого. Данные противоречия приводят, в том числе и к гендерной асимметрии поведения мужчин и женщин в болезни, поэтому мужчины кажутся более деятельными (agentic) и более компетентными, чем женщины, а женщины – более коммуникабельными.

Литература

1. Брандт, Г. А. Философская антропология феминизма. Природа женщины / Г. А. Брандт. – СПб., 2006.
2. Ерофеев, В. В. Мужчины / В. В.Ерофеев. – М., 2002.
3. Кон, И. С. Мужчина в меняющемся мире / И. С. Кон. – М., 2009.

Ронгинская Т. И.

Зеленогурский университет, Зелена Гура, Польша

ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СУБЪЕКТА

Адаптация субъекта к меняющимся условиям среды является необходимым условием сохранения психического здоровья [1; 2; 3; 4]. Вхождение субъекта в социальные группы отражает стремление к интеграции со средой и одновременно усиливает противоположную тенденцию – к автономии, сохранению собственного Я. Для развития личности необходимо присутствие обеих тенденций: интеграции и дифференциации. Адаптация как процесс, протекающий в пространстве и времени, требует сохранения достигнутого равновесия и постоянного поиска новых форм жизнедеятельности. В первом случае доминирует склонность к сохранению порядка, поддержания имеющегося статус-кво. Во втором начинает преобладать стремление к изменению, созданию новых форм поведения. Пространственный аспект адаптивного поведения проявляется в двух противоположных тенденциях: стремлению к близким контактам со средой (тенденция близости) и поддержке дистанции по отношению к среде (тенденция отдаления). На рисунке 1 представлена схема адаптивного поведения в пространственном-временном аспекте. При создании этой схемы была использована идея метода системного пентабазиса В. А. Ганзена [5; 6].

Первый тип поведения определяется стремлением к изменению при сохранении дистанции со средой. Тяга к изменениям может проявляться на уровне воображения, поскольку дистанция не всегда позволяет перенести их в реальную среду. Действие заменяется его символом, часто поэтическим, главной активностью субъекта становится контемплация, созерцание, рефлексия, критическое отношение к окружению, входящее в содержание творческой деятельности. Желание сохранять дистанцию со средой может быть проявлением осторожности, нежелания что-либо менять в себе и своем окружении. Осторожное поведение второго типа дает мнимую гарантию безопасности, каждое изменение воспринимается как фактор риска, которого следует избегать. Дистанция по отношению к среде сопровождается подозрительностью, недоверием к намерениям других и может быть причиной пассивности, которую усиливает сопротивление всяческим изменениям.

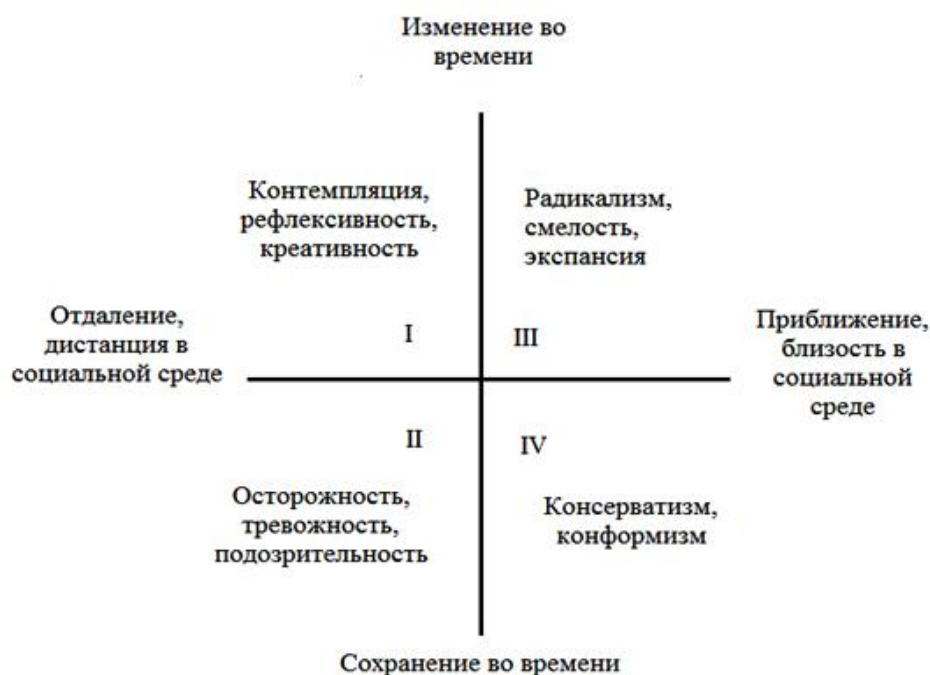


Рисунок 1- Формы адаптивного поведения в пространственно-временном аспекте

Склонность к близким контактам со средой и стремление к изменениям, характерные для третьего типа поведения, могут выражаться в высокой активности, увлеченности, граничащей с экспансивностью и желанием доминировать в среде. Стремление к изменениям ведет к поиску новых ситуаций и стимулов, а изменение становится целью и смыслом жизни. Четвертый тип поведения отмечается стремлением к комфорту и удобству, близким контактам со средой и проявляется в некритическом, конформном принятии норм и правил, существующих в среде. Всякого рода изменения воспринимаются как угроза безопасности, поскольку основная поведенческая тенденция направлена на подчинение правилам среды и на сохранение привычных и проверенных способов поведения.

Для верификации содержания представленных типов адаптивного поведения можно обратиться к концепции позитивной дезинтеграции польского психолога К. Домбровского [2]. Ее исходным положением является утверждение о том, что некоторые черты поведения, признаваемые как проявление дезадаптации личности, являются показателями временной дезинтеграции, представляющей собой необходимое условие перехода на более высокие уровни развития. Это означает, что нарушение состоя-

ния равновесия становится обязательным условием психического здоровья. Автор выделяет четыре типа адаптации:

1) негативная адаптация - приспособление и безусловное подчинение среднестатистическим ценностям, принятым в среде;

2) негативная дезадаптация - отклонения в развитии, изоляция, инфантилизм, апатия;

3) позитивная адаптация – стремление к изменениям, новым уровням функционирования в среде, к индивидуальным и социальным идеалам;

4) позитивная дезадаптация – способность противостоять примитивному или отрицательному влиянию среды; умение отстаивать свое мнение, будучи в группе.

Два последних типа адаптации являются, по мнению автора, выражением психического здоровья субъекта. Сравнение выделенных типов адаптации Домбровского с представленной выше пространственно-временной схемой адаптивного поведения позволяет провести следующие аналогии:

- негативная адаптация может быть сопоставлена с четвертым типом поведения, отмеченным конформизмом, сильной подчиненностью влиянию среды, сопротивлением перед всяческими изменениями;

- негативная дезадаптация имеет общие черты со вторым типом адаптивного поведения, с выраженной осторожностью и подозрительностью к окружающим;

- позитивную адаптацию можно соотнести с третьим типом поведения, отмеченным радикализмом, смелостью и склонностью к поиску индивидуального пути развития;

- позитивная дезадаптация может быть сопоставлена с первым типом поведения с выраженной независимостью и склонностью противостоять влиянию среды.

Анализируя понятие адаптации, Домбровский отходил от его понимания в категориях стремления к стабильному равновесию. По мнению автора, такое определение адаптации лишает ее «гибкости», превращает в некое «жонглирование» между точками зрения окружающих, придает ей значение компромисса, лишённого творчества и индивидуальности. Как позитивная адаптация, так и позитивная дезадаптация являются проявлениями психического здоровья и способности к развитию. Следует отметить, что среда не всегда является благоприятной для развития субъекта, и в этом случае особое значение приобретает позитивная дезадаптация, гарантирующая сохранность психического здоровья. Важную роль при этом играет автономность личности, которая отражает независимость и высокую избирательность по отношению к среде. Это создает

основу для достижения собственных жизненных целей и сохранения психического здоровья субъекта, включенного в многообразие социальных жизненных контекстов.

Литература

1. Bishop, G. D. Psychologia zdrowia / G. D. Bishop. - Wrocław, 2000.
2. Dąbrowski, K. W poszukiwaniu zdrowia psychicznego / K. Dąbrowski. – Warszawa, 1989.
3. Ellis, A. Die Rational-emotive Therapie / A. Ellis. – München, 1977.
4. Ананьев, В. А. Введение в психологию здоровья / В. А. Ананьев. - СПб., 1998.
5. Ганзен, В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Л., 1984.
6. Ганзен, В. А. Системное описание потребностей человека / В. А. Ганзен, Т. Ронгинская // Вестн. С.-Петерб. ун-та. - 1999. - Сер. 6. - Вып. 4.

Рубанов А. В.

Белорусский государственный университет

ИГРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ: СТЕПЕНЬ РАСПРОСТРАНЕНИЯ, ПРИЧИНЫ, ПРЕОДОЛЕНИЕ

Мировая статистика и практика социологических исследований свидетельствуют, что игроманией (лудоманией), или неконтролируемой тягой к тем или иным видам азартных игр, на сегодняшний день страдает от 0,5 до 1,5 % населения экономически развитых стран.

Анализ результатов социологических исследований степени распространения разных видов игровой зависимости на примере молодежи г. Минска позволяет сделать следующие основные выводы.

Во-первых, из всех видов такой зависимости с большим отрывом доминирует зависимость от компьютерных игр. Достаточно сказать, что каждый третий молодой минчанин играет в них практически каждый день. Делает это он обычно на домашнем компьютере. Вклад компьютерных клубов в распространение такого рода зависимости при нынешней степени компьютеризации населения является менее существенным.

Во-вторых, 4,5 % молодых людей активно вовлечены в картежные и другие азартные игры на деньги (3,4 % играют не реже 1 раза в неделю, а 1,1 % – ежедневно).

В-третьих, 2,4 % стали азартными лотерейными игроками (играют не реже 1 раза в неделю).

В-четвертых, 1,1 % являются фанатами игровых автоматов (играют не реже 1 раза в неделю).

В-пятых, 0,5 % молодых людей являются постоянными посетителями казино.

В целом можно говорить о наличии серьезной игровой зависимости примерно у 3 % опрошенных (т.е. у 30 из 1 тыс. человек). Основания для этого, на наш взгляд, дают соответствующие ответы на вопросы: «Как часто случалось, что ты проигрывал все деньги, которые у тебя были с собой?» и «Как часто тебе приходилось занимать деньги у друзей и знакомых, чтобы иметь возможность играть?»

Степень распространения игровой зависимости среди взрослого населения заметно меньше, чем среди молодежи. Выделяются только две группы игроманов: во-первых, постоянные посетители казино – 0,5–0,6 %; во-вторых, любители лотерей, играющие в них практически каждую неделю – 2,5 %.

В отношении к азартным играм у игроков сложились определенные оправдательные установки: прежде всего «сыграю только один раз», «кому-то повезло, может, повезет и мне», «наверняка отыграюсь» и др.

Степень осведомленности об опасности и последствиях игровой зависимости, заметно ниже, чем в ситуациях с алкоголем, наркотиками и табакокурением.

В числе причин возникновения лудомании (игромании) чаще всего называют следующие. Первая причина возникновения лудомании (игромании) - обращение к игре в качестве своеобразного способа избегания реальных жизненных проблем, своеобразной псевдозащиты от них. Другой причиной, способствующей развитию игровой зависимости, является ощущение серости, однообразности, обыденности жизни и стремление посредством игры наполнить ее некоторой в основе своей иллюзорной полнотой. Третья причина ее возникновения – это одиночество, дефицит общения, вследствие чего у игрока в качестве своего рода компенсации складываются особые личные отношения с тем же игровым автоматом. Наконец, четвертая причина - призрачная надежда посредством игры в те же лотереи или в казино решить свои материальные проблемы.

К этому следует добавить, что причины возникновения лудомании (игромании), во-первых, носят преимущественно индивидуальный, психологический в своей основе характер. Во-вторых, распространению игрозависимости способствует эффект группового влияния. Так, наши исследования показали, что каждый второй игроман имеет преимущественный круг общения среди таких же игроманов, как и он сам. В-третьих, причины формирования игровой зависимости являются универсальными, а не специфическими для жителей какого-либо одного региона.

Одновременно нельзя сбрасывать со счета негативное влияние наличия окружающей игровой инфраструктуры. Например, казино, лотерей, игровых автоматов и т.п. Конечно, можно административными методами замедлить темпы развития данной инфраструктуры или ограничить доступ к ней определенной возрастной границей. Но, как показывает международный опыт, такой запретительный подход не дает принципиального решения проблемы.

Большинство специалистов считает, что поскольку основные причины возникновения игровой зависимости – психологические, то и основными методами ее преодоления должны быть психотерапевтические и, частично, медикаментозные методы. Это предполагает, во-первых, предварительное выявление лиц, склонных к игровой зависимости, в том числе посредством создания условий для их добровольного обращения за помощью (по типу групп «анонимных алкоголиков»). Во-вторых, наличие в системе здравоохранения структуры, куда лица, попавшие в игровую зависимость, и (или) их родители могут обратиться за оперативной

помощью. В-третьих, создание системы работы с семьями игроков с целью обучения родителей методам позитивного воспитательного воздействия на подростков и молодых людей, склонных к игровой зависимости.

Рудёнок З. Г., Струнина Н. Н.

Полоцкий государственный университет

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛЕЙ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Для определения теоретико-методологических оснований социализации личности в трансформирующемся обществе, необходимо рассмотреть существенные понятия, определяющие соотношение инклюзивного и эксклюзивного в процессе социализации личности. Важным основанием для понимания процесса социализации является вхождение в социум через аспекты культуры.

Мы исходим из того, что углубленное понимание заявленной темы основано на отказе от монолитного понимания культуры. Культура является уникальной, поскольку большое значение имеет полученный опыт. Он преломляется через субъективные линзы собственного видения и становится специфическим для человека. Несмотря на специфичность, культура накладывает определенный отпечаток, который позволяет сделать широкие мазки культурной идентичности. Это дает нам возможность сосредоточиться на сложном составном характере ее конструкций.

Заслуживающей внимания является шкала степеней компетентности Isani, поскольку она затрагивает проблему социализации личности. Данная шкала представлена следующим образом:

1. Осознание непохожести. Все исследователи едины во мнении и подчеркивают важность этого этапа. Он связан с социализацией ребенка и является определяющим в отношении того, как в дальнейшей взрослой жизни человек будет строить и интерпретировать представления о себе, своей индивидуальности. Этот этап очень сильно зависит от ближайшего окружения ребенка: какова будет его первая встреча с культурной средой.

2. Культурные знания. Этот уровень базируется на теоретических знаниях, основанных на информационных и культурных фактах.

3. Культурный опыт. Он преломляется через функциональный аспект культурной компетентности, определяет возможность эффективно социализироваться, выполняя задачи повседневной жизни.

4. Вербальная и невербальная адаптация. Самый сложный уровень взаимодействия, поскольку требует дополнительной адаптации в дискурсивной сфере.

5. Культурная компетентность: психологическая адаптация. Данный уровень предполагает измерение культурной компетентности через открытие своей собственной культуры. Это открытие происходит, в том

числе, в результате соприкосновения с другой культурой и ни в коем случае не означает отказ от культуры собственной.

6. Культурные действия. Этому уровню соответствует приобретение культурной компетентности не на уровне знаний, но в области привычек и поведения.

7. Аналитическая интерпретация. Предполагает способность выдвигать интерпретации культурных составляющих на основе социализации и опыта [3].

Isani представляет эти уровни в виде пирамиды, интерпретируя степени культурной компетентности в процессе социализации. Схожую структуру мы можем наблюдать в айсберговой концепции культуры. Она предполагает уровни наблюдаемой и глубинной культуры во взаимодействии с социумом и природой. Как пишет В. А. Янчук, элементы наблюдаемой культуры «не интернализируются сами по себе. Для того чтобы они превратились во внутренние и активно используемые регулятивы, все институты социализации и окультуривания (семья, социальное окружение, школа и т. п.) должны активно взаимодействовать, вооружая обучающегося знаниями, нормами, ценностями, активностями, поведенческими паттернами, создавая соответствующие сети возможностей, наборы эффективностей и жизненные миры, обеспечивающие эффективную интернализацию и последующую экстернализацию обретенного содержания» [1, с. 62]. Культурный антрополог Hofstede, внесший значительный вклад в аннотации определения культуры, использовал представления о видимых и невидимых уровнях проявления культуры. К видимым внешним слоям относится практика, к внутренним – ценности, которые представляют скрытую часть, невидимый слой, определяющий мышление и способ бытия. Этот подход может помочь в понимании сложной конструкции культурной компетентности [2].

Представленные модели интегрируют информацию о социализации посредством формирования культурной компетентности и могут быть использованы для углубленного понимания ее структуры.

Литература

1. Янчук, В. А. Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Часть 2. От культурной к межкультурной компетентности / В. А. Янчук // Адукацыя і выхаванне. – 2013. – № 7.
2. Hofstede, G. *Cultures and Organizations, Software of the Mind* / G. Hofstede. – New York, 2010.
3. Isani, S. Popular films as didactic supports in ESP teaching – Selection criteria and ethical considerations / M. & S. Isani // *Aspects de la fiction à substrat professionnel, Coll. Travaux*. – 2004. – № 2.

Сафонова Ю. М.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
**СПЕЦИФИКА СПОСОБОВ ПОВЕДЕНИЯ НЕСЛЫШАЩИХ
ПОДРОСТКОВ: КОММУНИКАТИВНЫЙ И СОЦИАЛЬНЫЙ
АСПЕКТЫ**

На современном этапе, социализация ребенка с нарушением слуха и его интеграция в общество является одной из центральных задач специального образования. Как известно, процесс социализации незлышащих детей имеет свои трудности и особенности, обусловленные ролью слуха и речи в формировании социальных навыков. Связь формирования речевого и социального поведения личности, роль устной речи в социализации незлышащих подчеркиваются во многих работах посвященных их речевому развитию. Вступая в отношения с окружающим миром, дети и подростки с нарушенным слухом оказываются более уязвимы с точки зрения успешности их адаптации в социальной среде во многом в силу несформированности коммуникативных умений и навыков (Т. Г. Богданова, Л. С. Выготский, Т. С. Зыкова, Н. М. Назарова, И. В. Цукерман и др.). Среди основных качеств и умений, которыми должен владеть глухой и слабослышащий выпускник школы для успешной социализации, наряду с овладением всеми формами речи, выделяют владение принятыми в обществе моделями поведения, социальными нормами и ролями. Работу по развитию разговорной речи глухих школьников учеными предлагается рассматривать как целенаправленное формирование способов общения с учетом форм социального поведения и реализации различных коммуникативных намерений [1; 3].

Поскольку жизнедеятельность человека в любой сфере предполагает периодическое решение различных проблемных ситуаций, а характер их решения находится в контексте развития человека как субъекта и связан с уровнем его когнитивного и личностного развития, то «пространство проблемных ситуаций» (Е. В. Конева) может служить одним из показателей уровня социальной адаптированности человека [2].

В нашем экспериментальном исследовании предпринята попытка путем сравнительного анализа выявить:

- специфику способов поведения незлышащих подростков в различных проблемных ситуациях;
- характер затруднений незлышащих подростков при реализации различных функций речевого общения (информационно-коммуникативной, регуляционно-коммуникативной, аффективно-коммуникативной и этикетной функций).

Экспериментальная процедура включала предъявление испытуемым различных проблемных ситуаций социально-бытового характера путем описания их значимых условий (например: «Девочки хотели поздравить дедушку с днем рождения и купили ему в подарок свитер. Но свитер оказался мал»). Испытуемым было необходимо:

1) предложить способ поведения в проблемной ситуации («Что сделать, если ... ?», «Как поступить в такой ситуации?» и т.п.);

2) решить различные типы коммуникативных задач с учетом условий конкретных коммуникативных ситуаций (выразить словесно просьбу, благодарность, радость, возмущение, предложение, согласие и др.).

В исследовании приняло участие 45 учащихся с нарушением слуха 5-8 классов и 49 нормально слышащих учащихся 4-7 классов.

Данные экспериментального исследования позволяют предположить, что «пространство проблемных ситуаций» для подростков с нарушенным слухом выступает в ином виде по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. В разных ситуациях от 22 % до 54 % неслышащих подростков затрудняются в *выборе способа поведения*, не знают возможных выходов из проблемной ситуации, в то время как для большинства их слышащих сверстников данные ситуации проблемными не являются (трудность при выполнении заданий испытывали лишь от 2% до 6 % слышащих подростков). Сравнительный анализ предложенных испытуемыми способов поведения показал и их некоторую качественную специфику:

- ограниченность предложенных способов поведения в большинстве ситуаций в сравнении с нормально слышащими сверстниками;
- несовпадение предпочитаемых способов поведения между выборками испытуемых (т. е. способы поведения, характерные для большинства слышащих подростков, не всегда являются таковыми для неслышащих подростков).

Для понимания и коррекции процесса социализации подростков с нарушением слуха наиболее важным является изучение их «пространства проблемных ситуаций», рассматриваемого в сфере общения. Наше исследование показало, что:

во-первых, неслышащие подростки затрудняются в *реализации различных типов коммуникативных намерений* (информационно-коммуникативных, регуляционно-коммуникативных, аффективно-коммуникативных и этикетных), что может быть обусловлено ограниченными возможностями использования речевых средств вследствие известных трудностей в усвоении языка и речи в условиях нарушенного слуха;

во-вторых, неслышащие подростки испытывают трудности в *понимании и правильном выделении самой коммуникативной задачи* в соответствии с условиями коммуникативной ситуации (например, поздороваться при встрече, выразить пожелания в ситуации поздравления и т.п.). Это может быть обусловлено, с одной стороны, трудностями речевого развития, с другой – недостаточной степенью ориентировки в условиях коммуникативной ситуации, непониманием социокультурной обусловленности коммуникативного поведения, ограниченным социальным опытом и опытом общения, несформированностью моделей и правил поведения в широком социальном контексте.

Таким образом, наше исследование позволило выявить некоторую специфику способов поведения неслышащих подростков в заданных проблемных ситуациях (в социально-бытовой сфере), а также характер их затруднений в реализации различных функций речевого общения. Полученные данные могут быть востребованы в практике обучения неслышащих подростков речевому общению. Они свидетельствуют о том, что в процессе социализации школьников с нарушением слуха педагогам и психологам целесообразно обратить внимание на расширение способов поведения неслышащих подростков в различных ситуациях, а также на формирование у них умения реализовывать различные коммуникативные намерения с учетом условий ситуации общения.

Литература

1. Зыкова, Т. С. Характеристика речевого развития выпускников школ для глухих детей. Сообщение второе / Т. С. Зыкова // Дефектология. – 2001. – № 1.
2. Конева, Е. В. Пространство проблемных ситуаций и психологическая адаптация / Е. В. Конева // Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования: сб. ст. – М.; Ярославль, 2004.
3. Цукерман, И. В. Проблема социализации выпускников специальных школ для детей с нарушениями слуха / И. В. Цукерман // Дефектология. – 1998. – № 1.

Семенов В. Н.

Государственный комитет судебных экспертиз, г. Минск

ОЦЕНКА РИСКА КРИМИНАЛЬНОГО НАСИЛИЯ У ЛИЦ С ДИССОЦИАЛЬНЫМ РАССТРОЙСТВОМ ЛИЧНОСТИ

Диссоциальное расстройство личности (далее – ДРЛ) наряду с истерическим и эмоционально-неустойчивым относят к формам РЛ, характеризующимся высоким риском криминального поведения [1; 2; 3; 4]. Основными свойствами личности у лиц с ДРЛ являются: пренебрежительное отношение к социальным нормам, черствое и равнодушное отношении к чувствам окружающих, неспособность извлекать положительные уроки из собственного негативного опыта, низкая переносимость фрустрационных воздействий и готовность к незамедлительному агрессивному поведению в ответ на незначительные фрустрации. В своих неудачах и проблемах такие лица обвиняют окружающих, а своему антисоциальному поведению находят благовидные объяснения.

В реальной жизни поведение лиц с ДРЛ представляет собой континуум, на одном конце которого находятся лица, ведущие пассивный и эксплуатирующий образ жизни, а на другом – жестокие убийцы [3; 4]. Наиболее обширную группу в поведенческом континууме образуют лица с ДРЛ, которые наряду с асоциальным поведением совершают криминальные действия различного характера. Объективным подтверждением этого факта могут служить данные о предельно высокой частоте встречаемости лиц с ДРЛ среди контингента пенитенциарных учреждений.

Оценка характера и структуры криминального поведения при ДРЛ, по данным различных исследований, является неоднозначной. Часть исследователей сходится во мнении о том, что при ДРЛ в основном совершаются ненасильственные преступления [1; 2; 3; 4]. Другая часть исследователей указывает на факт высокой частоты насильственных преступлений среди лиц с ДРЛ [5; 6]. Подобная вариативность криминального поведения, наблюдаемая у лиц с ДРЛ, может маскировать различия в проявлении их личностных свойств и соответствующую им специфичность криминального поведения. При этом вопрос о специфических психологических факторах риска совершения преступниками с ДРЛ насильственных (далее – НП) и ненасильственных (далее – ННП) правонарушений до сих пор является недостаточно исследованным в зарубежной и отечественной литературе. Данное обстоятельство определило выбор объекта (ДРЛ), предмета (личностные свойства лиц с ДРЛ) и цели (выявление в структуре ДРЛ, тех личностных свойств, которые могут являться

предикторами риска НП либо ННП) проведенного эмпирического исследования.

В результате операционализации диагностических критериев ДРЛ было выделено 29 психодиагностических показателей, разделенных на 8-ть групп: 1. *Нравственные чувства*: совестливость (СВ), чувство вины (ЧВ) и эмпатия (ЭМП); 2. *Общительность* (ОБЩ); 3. *Асоциальные и антисоциальные эмоциональные переживания*: негативизм (НГ), подозрительность (ПОД), обида (ОБ) и индекс враждебности (ИВ); 4. *Асоциальность* (АС); 5. *Общий и частные показатели интернальности*: общая интернальность (ОИ), интернальность в области достижений (ИД), неудач (ИН), семейных отношений (ИСО), производственных отношений (ИПО), межличностных отношений (ИМО) и здоровья (ИЗ); 6. *Формы агрессивного поведения и показатель общей агрессивности*: физическая (ФА), вербальная (ВА) и косвенная (КА) агрессия и индекс агрессивности (ИА); 7. *Варианты фрустрационных эмоциональных реакций*: раздражение (РЗДР), гнев (ГН), страх (СТР) и бессилие (БС); 8. *Варианты поведенческих реакций в ситуации фрустрации*: активная агрессия (АА), ассертивная реакция (АР), пассивная агрессия (ПА), подавленная агрессия (ПДА) и бегство-уход (БУ).

В дальнейшем в соответствии с целью исследования были сформированы три выборки, общая численность которых составила 174 человека мужского пола. Все испытуемые были разделены на три группы: основную (группа 1) и две контрастные (группа 2 и группа 3). Группа 1 (n=56) состояла из испытуемых с ДРЛ, совершивших НП. Средний возраст испытуемых в этой группе составил $29,5 \pm 7,4$ лет (от 17 до 48 лет). Во вторую группу (n=58) вошли испытуемые с ДРЛ, совершившие ННП. Средний возраст испытуемых в этой группе составил $27,1 \pm 6,5$ лет (от 17 до 48 лет). Группа 3 (n=60) состояла из испытуемых, не имеющих психических расстройств, и не привлекавшихся к уголовной ответственности. Средний возраст испытуемых в этой группе составил $26,6 \pm 7,1$ (от 17 до 43). Способ формирования выборок являлся случайным.

В результате использования статистической процедуры дискриминантного анализа среди измеренных в группах испытуемых с ДРЛ и без ДРЛ психодиагностических показателей были выделены переменные-предикторы для построения дискриминантных функций.

Так, для испытуемых из групп 2 и 3 была построена дискриминантная функция ($d = -2,094 + 0,567 \times \text{ИВ} - 0,109 \times \text{СТР}$), описывающая риск совершения ННП. В соответствии с этой функцией высокий уровень враждебного отношения к окружающим в сочетании с дефицитом переживания чувства страха в ситуации фрустрации увеличивают риск совершения

ННП и позволяют корректно классифицировать 77,1% испытуемых из групп 2 и 3.

Для испытуемых из групп 1 и 3 была построена дискриминантная функция, описывающая риск совершения НП:

$$d = -1,028 + 0,518 \times ИВ - 0,060 \times БС + 0,089 \times ПА - 0,126 \times ПДА$$

В соответствии с этой функцией высокий уровень враждебного отношения к окружающим, сопровождающийся выраженным переживанием чувства гнева в сочетании с дефицитом чувства беспомощности в ситуации фрустрации и недостаточной способностью к сдерживанию, подавлению агрессии и злости, к их косвенному и отсроченному выражению в ситуации фрустрации увеличивает вероятность НП позволяют корректно классифицировать 81,0% испытуемых по двум группам.

Дискриминантная функция ($d = 0,536 + 0,061 \times ГН - 0,112 \times ПДА$), построенная для испытуемых из групп 1 и 2 описывает вероятность совершения НП у лиц с ДРЛ. Исходя из данной функции высокий уровень переживания гнева в сочетании с дефицитом способности к сдерживанию, подавлению агрессии и злости, к их косвенному и отсроченному выражению в ситуации фрустрации повышают риск НП и позволяют корректно классифицировать 64,0% испытуемых по двум группам.

Таким образом, в результате эмпирического исследования в структуре личности лиц с ДРЛ были выделены психологические свойства, позволяющие дать прогностическую оценку риска совершения НП и ННП. Кроме того, полученные данные свидетельствуют о клинической неоднородности ДРЛ и соответствующей ей криминальной специализации.

Литература

1. Агрессия и психические расстройства: в 2 т. / Т. Б. Дмитриева [и др.]; под ред. Т.Б. Дмитриевой [и др.]. - М., 2006. – Т. 1.
3. Обросов, И. Ф. Расстройства личности у осужденных в местах лишения свободы (клинико-динамический и медико-социальные аспекты): дис. ... докт. мед. наук: 14.00.18 / И. Ф. Обросов. – М., 2004.
4. Хаэр, Р. Д. Лишенные совести / Р. Д. Хаэр. – М., 2007.
5. Cleckley, H. M. The Mask of Sanity / H. M. Cleckley. – St. Louis, 1976.
6. Dolan, M. Violence risk prediction / M. Dolan, M. Doyle // British Journal of Psychiatry. – 2000. – Vol. 177, №. 4.
7. Stone, M. H. Violent crimes and their relationship to personality disorders / M. H. Stone // Personality and Mental Health. – 2007. – Vol. 1, №. 2.

Сивуха С. В.

ЕРАМ Systems, Минск

СООТВЕТСТВИЕ МЕЖДУ СТРУКТУРАМИ ЛИЧНОСТИ И СОЦИАЛЬНЫХ СООБЩЕСТВ

Понимание социализации как усвоения общественных ценностей и норм поведения порождает гипотезу о соответствии структурой социальными и индивидуальными характеристиками. Этот кажущийся простым вопрос получил множество ответов в истории философии и частных науках. В основном, изучалось соответствие агенсности и содержательных характеристик этих двух объектов – общества и индивида.

Личность можно определить как структуру индивидуально специфичных качеств, которые определяют согласованность поведения. Это позволяет использовать достижения науки о сетях [6] для того, чтобы переформулировать исходное предположение и представить его в форме гипотезы об изоморфизме структуры отношений в социальных сообществах и структуры (т. е. устойчивого паттерна) связей между единицами личности.

На начальном этапе был предпринят анализ самостоятельно полученных или опубликованных данных [1; 2], в частности, имплицитивные решетки Н. Хинкла. У испытуемых выявляют личностные конструкторы по Дж. Келли. Затем им предлагают вообразить, что одно из его личностных свойств изменилось, так что теперь его лучше описывает противоположный полюс конструктора. Информантов просят указать, изменения каких других биполярных конструкторов вызовет данная перемена. Подобную систему связей между конструкторами можно представить в форме матрицы смежности, которую в отечественной психологии обычно называют социоматрицей, или в виде ориентированного графа и проанализировать как сеть.

В полученных орграфах подсчитаны центральность вершин по степени и по собственному значению, показатели Бонасича и PageRank, выявлены тесно связанные подгруппы вершин («сообщества» по лёвенскому методу), оценена структурная эквивалентность вершин и др. Полученные результаты позволяют дать содержательные описания личностных структур, которые не уступают итогам традиционного анализа личностных конструкторов [1; 2] и сопоставимы с ними. Это подтверждает валидность и перспективность сетевого подхода к изучению структуры личности.

Понимание процессов, происходящих в личности испытуемого, может быть облегчено с помощью изучения локальных процессов в сети [6]. О таких процессах дает представление анализ триад. Эта методо-

логия позволяет проверить гипотезу об инвариантности личностных и социальных структур.

Локальные структуры социальных, биологических, технических и семантических сетей активно обсуждались в литературе в последнее десятилетие. Рон Мило с соавторами [4] взяли за основу идею переписи триад Дж. Дэвиса, П. Холланда и С. Ляйнхарда (см. [7, р. 566]). Идея о триаде как естественной единице анализа связей между социальными объектами впервые высказана немецким социологом Г. Зиммелем и имеет более чем вековую традицию в социальных науках. Для сопоставления нескольких сетей они воспользовались программой FANMOD, написанной С. Вернике [3]. Программа подсчитывает количество подграфов размером от 3 до 8 вершин, сравнивает полученные частоты с показателями для множества случайных графов с тем же числом вершин и ребер, и для каждого подграфа сообщает результаты в стандартизованном виде.

Р. Мило и соавторы исключили из анализа три типа триад из схемы Дж. Дэвиса и др. – 003, 012, 102 –, посчитав их тривиальными и малоинформативными. Ценность работы [4] состоит в том, что в ней сопоставлены стандартизованные частоты триад для ряда социальных, биологических и семантических (лингвистических) сетей, и эти частоты графически представлены в виде «профилей значимости триад». Среди сетей, характеристики которых изучены в [4], – транскрипция, контролирующая экспрессию генов у бактерий и дрожжей в ответ на внешние стимулы, нейронная сеть у круглых червей, сети гиперссылок страниц Всемирной паутины из ранее опубликованных работ, сети смежности слов в четырех естественных языках и искусственно созданная бимодальная сеть, а также трех социальных сетей (сообщество заключенных в тюрьме и два студенческих сообщества). «Профили значимости триад» для каждого типа сетей (генетических, нейронных, семантических и социальных) говорят о заметном подобии локальных структур в каждой группе. О перспективности подхода говорит появление несколько месяцев назад статьи с изложением этой методологии в Википедии [5].

Эта логика была использована в магистерской диссертации А. Гончаренко (БГПУ, 2013), выполненной под нашим руководством. Каждый из тридцати двух человек в возрасте от 14 до 73 лет составил репертуарную решетку Дж. Келли и имплицативную решетку Н. Хинкла. Частота триад оценивалась через стандартизованные показатели в программе FANMOD. Техническая сложность работы была вызвана несоответствием кодировок локальных структур. Напр., триада 021D по Дж. Дэвису и др. соответствует триаде 1 у Р. Мило и др., и триаде 6 в программе FANMOD.

Основной результат проведенного исследования состоит в том, что локальные структуры социальных сетей имеют сильное сходство с локальными структурами импликативных решеток, и, следовательно, речь идет о явлениях одной природы. Если это так, то многие идеи, касающиеся структуры социальных сетей [6; 7] и представленные в сотнях книг и статей по сетевому анализу, можно распространить и на личность. Классическая тема структуры личности может быть переведена из разряда спекулятивных в операционализируемые и подвластные эмпирическому изучению.

Однако эта работа находится на начальном этапе, и публикаций на иностранных языках на эту тему не найдено. Ряд вопросов пока остается без ответа. Во-первых, необходимо изучить подграфы («мотивы») большего размера (4 и более вершин). Во-вторых, проведенное исследование не учитывает большого разброса частоты триад в индивидуальных импликативных решетках и не связывает их с другими индивидуальными характеристиками. Для использования профилей триад в качестве диагностического средства их индивидуальная вариабельность должна быть объяснена. В-третьих, в качестве единиц анализа личности необходимо опробовать и другие элементы, не ограничиваясь личностными конструктами Дж. Келли. В-четвертых, и для заявленной темы это самое важное, необходимо изучить связи между локальными характеристиками индивидуальных структур личности и социальных сообществ, в которые включены эти индивиды. Возможно, в качестве подобных сообществ необходимо использовать эго-сети.

Литература

1. Крупник, Е. П. Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости / Е. П. Крупник, Е. Н. Лебедева // Психол. журн. – 2000. – Т. 21, № 6.
1. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Ф. Баннистер. – М., 1987.
2. FANMOD: a tool for fast network motif detection. – Mode of access: <http://theinfl.informatik.uni-jena.de/~wernicke/motifs/index.html>.
3. Milo, R. Superfamilies of evolved and designed networks / R. Milo [et al.] // Science. – 2004. – Vol. 303.
4. Network Motif // Wikipedia. – Mode of access: http://en.wikipedia.org/wiki/Network_motif.
5. Newman, M. E. J. Networks: an introduction / M. E.J. Newman. – N.Y., 2010.
6. Wasserman, S. Social network analysis: Methods and applications / S. Wasserman, K. Faust. – Cambridge, 1994.

Сидоренко И. Н.

Белорусский государственный университет

**ФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ НАСИЛИЯ В КОНЦЕПЦИИ
«ЖЕРТВЕННОГО КРИЗИСА» Р. ЖИРАРА**

Современный мир подобен кипящему котлу и сопровождается постоянными всплесками насилия, которые, с одной стороны, снижают общую «температуру кипения» и, тем самым, дают возможность существовать островкам мира, с другой стороны, являются показателями того, что «температура кипения» уже достигла критического уровня и вполне вероятно взрыв тотального насилия в виде мировой войны. Именно поэтому в настоящее время назрела необходимость осознания сущности насилия, в том числе и через обращение к философским концепциям насилия, среди которых особое место занимает концепция «жертвенного кризиса» французского философа, культуролога, литературоведа Рене Жирара. Разработанная им концепция, имеющая спорные и дискуссионные моменты, несомненно, обладает методологическим потенциалом для понимания не только функциональной роли жертвоприношения в архаических сообществах, но также и для раскрытия источников и механизмов насилия в современном мире.

Основная идея Р. Жирара заключается в том, что жертвоприношение выступает тем «цементирующим» элементом, благодаря которому происходит образование человеческого сообщества, интеграция его членов в единство и снижение напряженности и конфликтности в обществе. Р. Жирар определяет насилие как «жажду», как избыточную психофизиологическую энергию, которая должна быть устранена из коллектива посредством жертвоприношения. Насилие дезинтегрирует общество и принципиально неустранимо, более того, оно миметично, т. е. обладает свойством взаимности: насилие всегда вызывает ответное насилие. Поэтому, с точки зрения Р. Жирара, единственным выходом является возможность посредством акта жертвоприношения перенаправить насилие, изменив тем самым его качество.

В чем же заключается источник насилия? Следуя логике французского философа можно отметить несколько причин: во-первых, это биологическая причина, т. е. предрасположенность человека к насилию; во-вторых, насилие коренится в самом стремлении к доминированию, экспансии как свойству всего живого; в-третьих, развязать насилие легче, чем остановить, так как насилие иррационально; в-четвертых, насилие по своей природе миметично.

Необходимо также подчеркнуть, что стремление человеческого общества к большей сплоченности предполагает определенного рода

одинаковость, схожесть его членов. Вместе с тем, стремление к подобию, с одной стороны, способствует интеграции, с другой стороны, срабатывает система с обратной связью, т. е. усиливается соперничество, стремление подавлять и подчинять. В силу этого возникает ситуация разрушительного насилия, или, используя терминологию Р. Жирара, миметический кризис. Преодоление этого кризиса возможно за счет перенаправления насилия, т. е. насилие, направленное на «всех против всех» должно трансформироваться в насилие «всех против одного». В свою очередь, такое изменение направленности и качества насилия возможно при выборе жертвы. Таким образом, как отмечает Р. Жирар: «Перехитрить насилие можно лишь постольку, поскольку ему предоставляют какой-то отводной путь, дают хоть чем-то утолить голод» [1, с. 11]. Однако если агрессия уже развязана, а конкретный объект недосыгаем, то «неутоленное насилие ищет и в итоге всегда находит заместительную жертву» [1, с. 9].

Анализируя гипотезу замещения Р. Жирара, можно сформулировать несколько правил выбора и замещения жертвы. Первое правило: жертва ничего не искупает, так как искупать нечего. Второе правило заключается в том, что жертвенное замещение предполагает неосознание, известную степень ошибки, за счет чего само замещение возможно в принципе. Это требование, в свою очередь, обеспечивает функциональность жертвоприношения, ставя проблему замещения на уровне всего коллектива. Жертва не замещает кого-то конкретного, над кем нависла угроза, она одновременно и замещает сразу всех членов сообщества, и сразу им всем приносится. Отсюда третье правило заключается в том, что заместительная жертва должна быть изгоем, посторонним, между ней и коллективом должны отсутствовать социальные связи, которые бы не позволили применить к ней насилие, не порождая духа мести. На основании разведения чистой невинной жертвы и заразной виновности Р. Жирар проводит различие между «законным» и «незаконным» насилием. Именно законность жертвенного насилия наделяет жертву сакральностью, что позволяет ей, в свою очередь, стать, по сути, фетишизацией социальной целостности через единодушие в насилии. Суть пятого правила заключается в том, что замещающий объект должен быть отличным и в то же время обладать минимальным сходством с «оригиналом». Процесс обезличивания насилия как цепочка жертвенных кризисов имеет механизм саморегуляции, который бы остановил полное истребление: феномен двойников. Поскольку насилие действительно нивелирует людей, делая каждого двойником другого, то любой может стать двойником всех остальных, т. е. объектом всеобщей ненависти. В силу этого необ-

ходимо замещение всех одним: так вновь возникает сообщество, собранное воедино в ненависти, которую ему внушает один из его членов. Таким образом, основная идея Р. Жирара заключается в том, что культура создается механизмом жертвоприношения, посредством которого зло преодолеваются злом, так как из круга насилия выйти нельзя, возможно лишь перенаправить его в некое безопасное для общества русло, а именно на заместительную жертву.

Несмотря на то, что Р. Жирар в основном исходил из данных об архаических обществах, его теория имеет методологический потенциал для понимания процессов эскалации насилия в современном обществе. Глобализирующийся мир представляет собой определенную модель унификации экономики, политики и национальных культур, реализуемую за счет стандартизации индивидов. Все это приводит к размыванию различий и к формированию «чудовищной» тождественности, что, согласно основным позициям концепции Р. Жирара, непосредственно ведет к насилию. В современном обществе потребления абсолютизируется принцип соперничества, однако объектом желаний выступает не сам предмет, а другой желающий, который своим желанием и формирует искусственные потребности. Создается впечатление, что императивом современного общества становится лозунг: «Желай и наслаждайся». Однако без взгляда Другого ни наслаждение, ни желание оказываются не возможны. В силу этого сам акт желаний создает пару двойников, а значит, угрожает возобновлением насилия и дезинтеграции в обществе.

Исходя из концепции Р. Жирара, можно было бы предположить, что заместительная жертва смогла бы вывести энергию насилия за пределы сообщества. Однако современность предстает как тотальный жертвенный кризис потому, что национальное государство уже не представляет собой закрытого пространства с непрозрачными границами, а значит, нет иного русла, куда можно было бы перенаправить насилие. Следует также отметить, что современный «жертвенный кризис» оборачивается в игру с выбором идентичности. Кризис идентичности символизирует собой кризис двойников, а значит, возобновляет мимесис насилия. Законного насилия больше нет вообще, так как в современном обществе наблюдается переход в политике от «обороны» к «безопасности», что в итоге приводит к стиранию различий между внешней и внутренней сферами, между армией и полицией. Так, под лозунгом «безопасности» оправдывается постоянная военная активность, как на собственной территории, так и на территории других государств.

Диагноз, который Р. Жирар ставит современности – это стирание священного, его полное устранение, что, в свою очередь, готовит его

тайный возврат в форме уже не трансцендентной, а имманентной, т. е. в форме насилия и явного знания о насилии, что в принципе мы и наблюдаем сегодня в развитии различных форм фундаментализма и крайнего национализма. Неужели от века человечество обречено на насилие и нет выхода из круга насилия? Исходя из основных положений концепции «жертвенного кризиса» можно сделать предположение, что такой выход есть: утверждение различий как главный принцип интеграции сообществ и возврат насилия в пространство сакрального, однако уже не через поиск замещенной, однако реальной жертвы, а через символизацию ее замещения.

Литература

1. Жирар, Р. Насилие и священное / Р. Жирар. – М., 2010.

Сильченко И. В.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОСТИ И ВРАЖДЕБНОСТИ У СТУДЕНТОВ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

За последние десятилетия отмечается значительное увеличение численности больных с психосоматической патологией. На сегодняшний день 56 % студентов, обучающихся на факультете психологии и педагогики Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины, имеют хронические заболевания, а на первом курсе их число достигает 70 %. Возрастающая значимость этой проблемы требует многостороннего исследования и предупреждения факторов риска различных соматических заболеваний.

Проблема психологических детерминант возникновения и развития психосоматических заболеваний на протяжении XX–XXI вв. является объектом интенсивных исследований, но ее актуальность с течением времени не снижается. В последние годы вновь получает широкое признание психосоматическая гипотеза о том, что хронические агрессивность и враждебность могут играть существенную роль в этиологии различных соматических заболеваний. Доказано, что враждебность является предиктором сердечно-сосудистых заболеваний и ранней смертности, а также прогностическим критерием неблагоприятного течения аллергических, онкологических, вирусных заболеваний и расстройств личности [1, с. 34]. Имеются публикации, посвященные роли неотреагированной (подавляемой) агрессии и враждебности в патогенезе бронхиальной астмы [2]. Предполагается, что сдерживаемая агрессия, адресованная внешним объектам, обращается внутрь, вызывая вегетативный дисбаланс и создавая, тем самым, предпосылки для возникновения приступа удушья. Все это позволяет рассматривать агрессивность и враждебность в числе общих психологических факторов риска соматических заболеваний, не специфичных для какой-либо отдельной нозологии.

С целью выявления особенностей враждебности и агрессивности у студентов с психосоматическими заболеваниями нами было проведено исследование, в котором приняли участие 97 испытуемых – студенты 2 курса факультета психологии и педагогики УО «ГГУ им. Ф.Скорины». На основе опроса о состоянии здоровья и анализа медицинских документов испытуемые были разделены на 2 группы: с психосоматическими заболеваниями (43 студента) и без отклонений в состоянии здоровья (54 студента).

Исследование уровня и структуры агрессивности и враждебности у студентов с хроническими заболеваниями проведено с использованием

методики диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки (в адаптации А.К. Осницкого). Оценивались формы пассивного и активного агрессивного поведения (физическая, косвенная, вербальная агрессия), проявления враждебности (обидчивость, подозрительность) и чувство вины.

В клинической группе отмечается повышение уровня агрессивности и враждебности. Наиболее высокие показатели отмечены по следующим шкалам: – раздражительность (9,7 баллов) – у 65 %, что свидетельствует о чрезмерной грубости по отношению к окружающим, готовности к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении; подозрительность (10,2 балла) – у 80 % испытуемых, что характеризует их как чрезмерно настороженных, не верящих в благие намерения окружающих, а скорее ожидают причинения вреда с их стороны; негативизм (4,8 балла) – у 80 %, что позволяет отметить их конфликтность по отношению к окружающим, упрямство, демонстративность, нонконформизм; косвенная агрессия (4,3 балла) – у 66 % показывает склонность данной группы испытуемых не выражать свои негативные эмоции в примитивной форме, то есть путем грубой силы, а преимущественно окольными путями, либо вовсе ни на кого не направлять; «чувство вины» (5,6 баллов) – у 67 % испытуемых с психосоматикой указывает на их способность переживать чувство вины, стыд, ощущать угрызение совести за содеянное, что является важным мотивирующим фактором, удерживающим их поведение в рамках социально-приемлемого; обида (7,5 баллов) – у 75 % обусловлена чувством зависти к окружающим, горечи, недовольством своей судьбой, гневом на весь мир за действительные или мнимые страдания; несколько завышенные показатели по шкалам «вербальная и физическая агрессия» зафиксированы только у 26 % испытуемых, что может свидетельствовать о невысокой способности выражать свои негативные чувства большинством представителей данной выборки.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что испытуемые, имеющие в анамнезе психосоматические заболевания, характеризуются достоверно более высокими, чем в норме, показателями агрессивности и враждебности; при этом показатели прямых и открытых форм агрессии в этих группах незначительно отличаются от нормативных. Все это свидетельствует о склонности данной категории испытуемых к накоплению агрессивного и враждебного потенциала при выраженном ограничении его проявления, что является основанием для возникновения психосоматических заболеваний различной нозологии.

Таким образом, интенсивные переживания раздражения, подозрительности и враждебности по отношению к другим людям, обиды и недоверия, выражающиеся в косвенной агрессии, чувстве вины, могут стать причиной постоянного напряжения, дискомфортного психического и соматического самочувствия и реализоваться в психосоматическом заболевании.

Литература

1. Ениколопов, С. Н. Враждебность в клинической и криминальной психологии / С. Н. Ениколопов // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1 (2).
2. Охматовская, А. В. Психологические особенности враждебности у больных с психосоматическим заболеванием (бронхиальная астма): автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19. 00. 04 / А. В. Охматовская. – М., 2001.

Синица Т. И.

Белорусский государственный университет

СОЦИАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ КОМПЕНСАЦИИ ВТОРИЧНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Теоретические положения культурно-исторической теории, разработанной Л. С. Выготским, остаются актуальными в настоящее время и требуют осознанного отношения для включения в практику работы с детьми. Лев Семенович в аномальных детях увидел, прежде всего, детей, которые растут и развиваются. В своей концепции он показал, что те нарушения, которые имеет ребенок в связи с определенной катастрофой в раннем периоде развития, не определяют полностью развитие его психики и становление его личности. К сожалению, далеко не всегда можно изменить те органические поражения, которые имеются у детей с нарушениями развития, и это, так называемые, *первичные нарушения*. Однако можно многое сделать относительно тех образований психики, которые появляются в процессе развития ребенка во взаимодействии с другими людьми и представляют собой высшие формы психического развития. Высшие психические функции имеют социальный характер развития и играют важнейшую роль в преодолении первичных отклонений, но и они могут неадекватно формироваться из-за негативного влияния органических повреждений в сочетании с недостатком полноценного социального взаимодействия, и это, так называемые, *вторичные отклонения*, имеющие характер культурного недоразвития. Таким образом, Л.С. Выготский впервые в психологической науке выделил *трудности социальной адаптации аномальных детей*, затруднения во взаимодействиях и взаимоотношениях с социальной средой как *первостепенную проблему*: «Судьба компенсаторных процессов и процессов развития в целом зависит не только от характера и тяжести дефекта, но и от социальной реальности дефекта, т.е. тех трудностей, к которым приводит дефект точки зрения социальной позиции ребенка» [3, с.176]. При этом Л.С. Выготский указывал на общность разных форм аномального развития, которое проявляется в родственных затруднениях при взаимодействии со средой. Вопрос активной социальной включенности детей с особенностями развития является актуальным и в настоящее время при реализации психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии, особенно при реализации интегративного подхода в образовании.

Внимательный анализ наследия Л. С. Выготского Н. Н. Вересовым показывает, что в работах Л. С. Выготского особенно выделяется положение о том, что ребенок – не пассивный реципиент-усваиватель соци-

альных норм и правил, он – *активный участник социального взаимодействия* [2]. Высшие психические функции формируются именно в условиях общения, сотрудничества, совместной деятельности. Даже при условии сохранного здоровья *недостаток совместности, сотрудничества приводит к культурному недоразвитию ребенка*, к недостаточному развитию высших психических функций. В условиях нарушений психофизического здоровья усложняются условия коммуникации, взаимодействия, сотрудничества и именно это усиливает недостатки развития психики аномальных детей, усугубляет трудности развития высших форм поведения у таких детей.

В настоящее время мы имеем достаточное количество коррекционных программ, методик для развития когнитивных функций у детей с нарушениями в развитии, но, к сожалению, очень часто мы забываем о поисках путей совместного общения, сотрудничества, которое происходит в обычных жизненных обстоятельствах. Ребенок должен быть соучастником работы психологов, педагогов, родителей, а не объектом приложения методик. Это важнейшее обстоятельство для развития всех детей, как имеющих нарушения в развитии, так и обычных.

Таким образом, опираясь на сформулированный Л.С. Выготским закон развития высших психических функций, можно утверждать, что первостепенное значение имеет настройка на ребенка, индивидуализация коррекционно-развивающих заданий, чуткость к потребностям ребенка, гибкость в формах и способах реализации заданий. Только в диалогическом общении, в драматических отношениях двух индивидуальностей, которыми и являются ребенок и педагог, возможно развитие ребенка, реализация совместно-разделенной деятельности.

Исследование В. М. Навицкой [4] по построению образа мира умственно отсталыми подростками показало, что для детей с интеллектуальными нарушениями наиболее деструктивным является автоматическое, формальное усвоение знаний без погружения в опыт взаимодействия с другими людьми и окружающим миром. Исследование показало, что особую необходимость для умственно отсталых детей имеет эмоциональное проживание опыта взаимодействия с миром предметов и миром людей, а затем его фиксация в знаниях, умениях и навыках. В противном случае в сознании умственно отсталых детей не происходит фиксация признаков предметов с помощью слов, и они в дальнейшем не могут использовать словесные обозначения для построения образа мира и самостоятельной ориентации в этом мире. Л. С. Выготский отмечал, что умственно отсталый ребенок, лишенный социального взаимодействия и воспитания, теряет в своих возможностях и страдает из-за этого не

меньше, но больше, чем обычный ребенок. И, соответственно, «благодаря специально организованному рациональному воспитанию, умственно отсталый выигрывает в своих возможностях не меньше, но *больше, чем нормальный ребенок*» [2, с.312].

В настоящее время практика обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии показывает их значительные возможности в развитии эмоционального и душевного потенциала. Так, очень показательными являются результаты работы со слепоглохими детьми, где реализуется разработанная И. А. Соколянским и А. И. Мещеряковым методика совместной разделенной дозированной деятельности (А. В. Апраушев [1], А. В. Суворов [5]).

Таким образом, и с теоретической и с практической стороны, возникает сходное представление о том, что путь нормализации развития детей с нарушениями лежит через общение и сотрудничество, через другого человека. Только таким путем можно преодолеть одиночество аномального ребенка, а также максимально развить душевный потенциал, имеющийся у любого ребенка с особенностями в развитии. Особенно актуальным является вопрос создания условий совместного обучения, воспитания, досуга детей имеющих особенности психофизического развития с детьми без нарушений.

Литература

1. Апраушев, А. В. Рукотворение души / А. В. Апраушев. – М., 1986
2. Вересов, Н. Н. Культурно-историческая психология Л.С. Выготского: трудная работа понимания (Заметки читателя) / Н. Н. Вересов // НЛО. – 2007. – № 85.
3. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб., 2003
4. Навицкая, В. М. Возрастная динамика визуальной семантики форм у подростков с умственной отсталостью: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / В. М. Навицкая. – Мн., 2009.
5. Суворов, А. В. Л. С. Выготский и совместная педагогика (тезисы) / А. В. Суворов [электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.avsuvorov.ru/r_pedagogics.html - Дата доступа 27.02.2014

Скворцова Л. Л.

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ В ОБЫДЕННОМ СОЗНАНИИ

Исследование содержания обыденных представлений о личностной зрелости открывает новые возможности в изучении психосоциальной адаптации личности в условиях динамично меняющейся среды, поскольку данные представления лежат в основе восприятия и объяснения реальности, оказывают значимое влияние на формирование нравственных эталонов, влияют на оценку поведения других людей и самооценку личности, играют значимую роль в регуляции поведения.

Прежде чем перейти к вопросам обыденной репрезентации данного феномена, необходимо рассмотреть существующие эксплицитные подходы. Психологическое осмысление термина «личностная зрелость» встречается в работах К. А. Абульхановой-Славской, В. А. Ананьева, А. Г. Асмолова, В. А. Бодрова, Б. С. Братуся, А. А. Деркача, А. Л. Журавлева, К. В. Карпинского, В. М. Русалова, Е. А. Сергиенко и других исследователей. Использование понятия личностной зрелости в современных психологических публикациях предполагает неоднородное понимание данной категории: зрелость как стадия развития, как общая тенденция развития, как результат достижения дефинитивной стадии развития и как развитие разных модулей психической организации (эмоциональная зрелость, интеллектуальная зрелость, нравственная зрелость, социальная зрелость, биологическая зрелость) [5].

Личностная зрелость, по мнению К. А. Абульхановой-Славской, представляет собой способность человека к пропорциональному жизненным задачам расходованию, применению своих личностных возможностей и особенностей своего типа личности. Она указывает, что только зрелый человек способен своей волей определить ход событий и расстановку сил в своей жизни, он сам формирует ситуации жизни, предлагает и задает стиль общения, влияет на окружающих его людей. При этом зрелость позволяет человеку не только адекватно видеть себя со стороны, не только создавать свой верный социальный образ, но и реально осуществлять многообразные социальные роли, оставаясь самим собой [1].

Рассматривая зрелость как единство субъектной формы и духовного содержания личности, К. В. Карпинский отмечает, что зрелость - такой уровень личностного развития, на котором человек овладевает собственной жизнью, чтобы посвятить ее служению духовным ценностям. Поэтому уровень сформированности смысла жизни и степень одухотворен-

ности его содержания это основные психологические критерии функциональной и содержательной зрелости личности [4].

По мнению А. Л. Журавлева, социально-психологическая зрелость личности характеризуется следующими общими признаками: относительная автономность (самодостаточность) и независимость, социальная ответственность за свои поступки и способность к самостоятельному принятию решений, активная социальная позиция и овладение социальными ролями и в целом социальной средой, позитивная направленность по отношению к другим людям, социальным группам и обществу в целом. Кроме этого, он выделяет специфические признаки: способности к произвольной регуляции (саморегуляции) своего поведения по отношению к другим людям и среди людей; многообразные рефлексивные процессы и способности, начиная с адекватного отражения характеристик других людей; эмпатические способности; способности к децентрации и т. п. [2].

Что касается использования термина «зрелость» в обыденной жизни, то следует отметить, что в обыденном языке он используется для характеристики проявлений разных сторон психического мира человека: процессов, состояний, личностных характеристик, поведения и действий человека и личности в целом. Во всех этих случаях речь идет о высоком уровне развития характеризуемого явления, об эффективности функционирования той или иной подструктуры психики человека.

Тем не менее, не смотря на широкое и разнообразное использование терминов «личностная зрелость» в обыденной жизни и научных источниках, до сих пор не было самостоятельных исследований имплицитных концепций личностной зрелости, решающих задачи системного описания их структуры, функций, содержания, а также определения места и роли представлений о личностной зрелости в регуляции поведения.

Нам представляется важным изучение имплицитных концепций личностной зрелости в ранней юности. Поскольку, являясь идеальной моделью личностной зрелости в сознании, имплицитные концепции задают ориентиры и направления для личностного развития взрослого человека. Целесообразно выявить особенности функционирования имплицитных концепций личностной зрелости в данный период, а также определить их роль в регуляции социально-ответственного поведения личности. Важным является выяснение следующего вопроса: совпадают ли критерии личностной зрелости, предлагаемые обществом и усвоенные самими молодыми людьми? Это и обусловило цели первого этапа нашего исследования: выявить и охарактеризовать имплицитные представления о личностной зрелости в ранней юности. Методически наше исследование

дование опиралось на исследования имплицитных концепций, проведенных ранее [3].

В качестве метода сбора первичных данных использовался метод анкетирования. Респондентам предлагалось в свободной форме описать человека, которого можно охарактеризовать, как личностно зрелого. Далее был произведен анализ ответов респондентов, выделены критерии, определяющие образ зрелой личности. Результаты были соотнесены с научными представлениями о личностной зрелости.

В описаниях студентами личностно зрелого человека были обнаружены следующие характеристики: ответственность, автономность, способность к самостоятельному принятию решений. Широко отражены рефлексивные процессы и возможности, способности к саморегуляции и саморазвитию, эмпатические способности. Нашли отражение и нравственные качества личности, социальные роли, также представлена и экономическая составляющая зрелости. Все эти характеристики оцениваются респондентами, как значимые. Таким образом, можно отметить, что в целом содержание имплицитных представлений о личностной зрелости в ранней юности не расходится с научными представлениями.

Дальнейшая работа в исследовании имплицитных концепций личностной зрелости будет вестись в направлении более детального изучения содержания и структуры представлений о личностной зрелости в разных возрастных группах. Необходимо выделение более четких критериев личностной зрелости, а также способов оценки уровня личностной зрелости.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегии жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991.
2. Журавлев, А. Л. «Социально-психологическая зрелость»: обоснование понятия / А. Л. Журавлев // Психологический журнал, 2007. – Т. 28, № 2.
3. Иванченко, Г. В. Творчество, профессионализм, духовность: имплицитные концепции. / Г. В. Иванченко, М. Ю. Казарян, Н. В. Кошелева. – М., 2012.
4. Карпинский, К. В. Бездуховный смысл жизни как источник кризиса в развитии личности. / К. В. Карпинский // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2011. – Т. 8, № 1.
5. Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М., 2007.

Скляднева В. М., Павлова Н. Н., Кириллова Л. И., Акимова Е. А.
Научный центр здоровья детей Российской академии медицинских наук
**ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОМОЩИ ДЕТЯМ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА С
НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

Актуальность: Известно, что с помощью зрения человек получает наибольшее количество информации об окружающем мире. Нарушение работы зрительной системы может не только значительно ограничивать объем поступающих сенсорных стимулов, но и оказывать общее негативное влияние на психическое развитие ребенка, затруднять дальнейшую социализацию. В настоящее время, благодаря достижениям медицины, совершенствованию методов инструментальной и компьютерной диагностики нарушения работы органов зрения выявляются очень рано, чаще всего в первые месяцы жизни. Для восстановления или улучшения работы органов зрения созданы эффективные методы лечения. Однако содержание коррекционно-педагогической помощи для предупреждения сенсорной депривации ребенка разработано недостаточно.

Цель: определить направления и организацию коррекционно–педагогической помощи детям младенческого возраста с нарушением зрения.

Материалы: В исследовании приняли участие 72 ребенка первых месяцев жизни с патологией органов зрения различного генеза и степени тяжести.

Методы: беседа с родителями, анализ медицинской документации, психолого-педагогическое обследование: методика (Г.В.Пантюхиной, Э.Л.Фрухт), методика ГНОМ (Козловская Г.В.).

Анализ **результатов** комплексного медико-психолого-педагогического обследования позволил установить:

- У младенцев с сочетанными последствиями перинатального поражения ЦНС и снижением зрения в возрасте 3 месяцев жизни регистрация безусловно-рефлекторных ответов возможна только при создании специальных развивающих условий среды, использовании полисенсорного инструментария, одновременного стимулирующего воздействия на несколько анализаторов.

- Дети младенческого возраста с болезнями органов зрения по степени ограничения возможностей зрительного восприятия (снижения зрения), а также отставания темпа психического развития от возрастного норматива могут быть объединены в две группы: I группа – 31% детей с различными заболеваниями органа зрения, тотальной слепотой и остаточным светоощущением, при которых изменение мимики, остановка

движений при воздействии акустических и тактильных раздражителей, сосредоточение на крупном мягком источнике света наблюдались только после длительной стимуляции и мгновенно угасали, а также с отставанием психического развития от возрастного норматива 3-4 эпикризных срока, крайне медленным темпом психического развития; II группу составили 69% слабовидящих детей с (косоглазием, миопией и гиперметропией), при которых в состоянии покоя и комфорта у малышей можно было зафиксировать устойчивые безусловно-рефлекторные ответы, фиксацию взгляда на крупной яркой игрушке без попыток прослеживания за ней, отставанием психического развития от возрастного норматива на 1-2 эпикризных срока, медленным темпом психического развития.

- Все дети (100%) с нарушением зрения имели сочетанные нарушения здоровья: функциональные или органические отклонения в работе ЦНС (84,7%), болезни сердечно – сосудистой системы (29,1%), опорно – двигательного аппарата (50%), генетические заболевания (8,3%).

- Обнаружена прямая связь между степенью тяжести снижения зрения и величиной отставания психического развития детей от возрастного норматива.

Заключение:

- Новорожденные с патологией ЦНС различного генеза и степени тяжести должны быть осмотрены врачом-офтальмологом в первые недели жизни.

- У детей с сочетанными последствиями перинатального поражения ЦНС и с заболеваниями органов зрения с первых месяцев жизни психологическое взаимодействие с внешним миром происходит искаженно, безусловно-рефлекторные ответы появляются позже онтогенетического норматива, объем поступающей сенсорной информации ограничен.

- При выявлении у новорожденных детей заболеваний органов зрения следует незамедлительно организовать консультацию педагога-дефектолога с целью выявления актуальных психологических достижений возраста и «зоны ближайшего развития», т.е. определения потенциальных возможностей обучения и разработки индивидуальной программы воспитания ребенка в семье.

- Дети с заболеваниями органов зрения нуждаются в систематической коррекционно-педагогической поддержке, которая должна быть неотъемлемой частью восстановительного лечения, организованного в различных формах: дневной и круглосуточный стационар, амбулаторно-поликлиническое обслуживание.

- Отдельным важным направлением работы педагога-дефектолога является оказание помощи близким родственникам, их включение в про-

цесс ухода и воспитания ребенка, обучение специальным педагогическим технологиям развития сенсорных и психических возможностей малыша.

- Коррекционно-педагогическая помощь детям с сочетанными последствиями перинатального поражения ЦНС и снижением зрения различной степени тяжести должна быть направлена на стимуляцию работы зрительного анализатора и чувственной сферы, развитие компенсаторных возможностей и формирование навыка ориентировки на ощущения, полученные с других анализаторов, накопление опыта развивающего взаимодействия с внешним миром.

Литература

1. Аветисов, Э. С. Руководство по детской офтальмологии / Э. С. Аветисов, Е. И. Ковалевский, А. В. Хватова. – М., 1987.
2. Лазуренко, С. Б. Коррекционно-педагогическая работа с недоношенными детьми первого года жизни: автореф. дис. к. п. н. / С. Б. Лазуренко. — М., 2005.
3. Фильчикова, Л. И. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция : метод. пособие / Л. И. Фильчикова, М. Э. Бернадская, О. В. Парамей. — М., 2003.
4. Фрухт, Э. Л. Диагностика нервно-психического развития детей 1 года жизни / Г. В. Пантюхина, К. Л. Печора, Э. Л. Фрухт // Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. — М., 1983.

Слепкова В. И.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
О ПРИВЯЗАННОСТИ РЕБЕНКА К ОТЦУ

Взаимоотношения ребенка с матерью являются едва ли не самой значимой детерминантой детского развития. В последние десятилетия как в зарубежной, так и в отечественной научной литературе растет число публикаций, направленных на выявление взаимосвязи привязанности ребенка к матери с самыми разными личностными характеристиками детей (Дж. Боулби, М. Эйнсворт, Авдеева Н. Н., Кочетова Ю. А., Смирнова Е. О. и др.). Данное обстоятельство отражает растущий научный интерес ученых к проблеме привязанности как фактору психического здоровья личности.

Вместе с тем, если привязанность ребенка к матери как явление психической жизни ребенка не вызывает сомнений, то о привязанности ребенка к отцу упоминается крайне редко, этот феномен практически не изучен.

Проводимое нами исследование привязанности к отцу базировалось на нескольких теоретических допущениях, вытекающих из теории привязанности Боулби и концепции Эйнсворт о типах привязанности.

Согласно Боулби, привязанность представляет собой первичную, генетически обусловленную мотивационную систему, которая активизируется между первым значимым взрослым и младенцем сразу после его рождения.

Потребность в привязанности активизируется у ребенка в ситуациях, которые он воспринимает как угрожающие. Младенец ищет близости с матерью прежде всего тогда, когда испытывает тревогу или страх. Младенец является активным интеракционным партнером, который сигнализирует, когда у него появляются потребности в близости и защите. Чуткое поведение значимого взрослого состоит в том, что он в состоянии воспринять и правильно распознать сигналы ребенка и адекватным способом удовлетворить потребности ребенка. Это происходит в бесчисленное количество раз в повседневном взаимодействии. В результате *у ребенка первого года жизни формируются внутренние рабочие модели привязанности*, причем *в отдельности* для каждого значимого лица: *для матери и для отца*.

Привязанность можно определить как индивидуально направленную устойчивую эмоциональную установку, в основе которой лежит опыт аффективно насыщенных отношений ребенка с близким взрослым. Интериоризация этих отношений в раннем детстве приводит к образованию у ребенка мотивационно-поведенческой системы внутренней регуляции (системы привязанности), которая активизируется в ситуациях опасно-

сти, опирается на внутреннее ощущение защищенности и безопасности и определяет особый круг личностных особенностей, оказывая влияние на эмоциональную, когнитивную, поведенческую сферу индивида и определяя характер его межличностных отношений.

Существует иерархия привязанностей. В течение первого года жизни младенец формирует иерархию различных значимых лиц, к которым он - в зависимости от их присутствия и доступности, а также от силы переживаемого страха разлуки обращается в определенной очередности. Таким образом возникает иерархия привязанностей в зависимости от того, кто из взрослых своевременно и адекватным образом отзывается на возникновение у него страха и тревоги.

Потребность в исследовании – еще одна мощная мотивационная система, активизирующаяся с рождением ребенка, определенным образом связанная с потребностью в привязанности. Надежная привязанность является необходимым условием того, чтобы ребенок мог изучать окружающее его пространство и познавать себя как отдельную личность, которая может действовать самостоятельно.

Сформированная в первые годы жизни привязанность к близким является достаточно устойчивой. Большинство детей демонстрируют этот же тип привязанности в дошкольном возрасте в контактах со сверстниками.

В рамках проводимого нами исследования привязанности ребенка к родителям были получены материалы: о типах привязанности к матери и отцу у детей дошкольного возраста; об особенностях отношения к себе и сверстникам детей-дошкольников в связи с типом привязанности к отцу и к матери.

Методики исследования: проективный рисуночный тест для определения особенностей эмоциональной привязанности ребенка к матери Н. Каплан (к отцу – авторская модификация); методика «Лесенка» (модификация С.Г. Якобсона, В.Г. Щур, разработанная И.Е. Валитовой); цветовой тест отношений (ЦТО) М. Эткинда.

Полученные результаты.

У детей дошкольного возраста существуют разные типы привязанности к матери и отцу, наблюдается преобладание надежного типа привязанности к обоим родителям. При этом значимо чаще встречается избегающий тип привязанности ребенка к отцам, нежели к матерям, только в отношении которых выявлены дезорганизованный и смешанный типы привязанности (табл. 1).

Таблица 1

Особенности эмоциональной привязанности ребенка к родителям (в %)

Тип привязанности	К матери	К отцу
Надежный тип (тип В)	54,83	55,0
Избегающий (тревожно-тормозимый) тип (тип А)	19,35	30,0
Тревожно-амбивалентный тип (тип С)	17,74	13,33
Дезорганизованный тип (тип D)	1,61	0,0
Смешанный тип (типы А/С, А/ D, С/D)	6,45	1,66
Всего	100	100

Обнаружена специфика в содержании типов привязанности к матери и к отцу. В проективной ситуации расставания мать воспринимается детьми как фигура, обеспечивающая эмоциональный комфорт, разлука с которой вызывает чувства печали, грусти, тревоги, страха потери. Расставание с отцом часто сопровождалось позитивными чувствами, связанными не разлукой с ним, а с его возвращением. От отца дети с надежным типом привязанности ожидали подарков, и не фиксировались на предстоящей разлуке. Дети с ненадежными типами привязанности проявляли чувство страха, опять же связанное с возвращением отца - это был страх наказания.

Мать и отец для детей с надежным типом привязанности являются взаимозамещающими фигурами, но выполняющими разные функции. Мать для ребенка дошкольного возраста остается эмоционально доминирующим лицом. Ребенок может выдерживать тревогу и страх во время разлуки с отцом прежде всего тогда, когда он опирается на мать как на надежную эмоциональную базу. Тогда разлука с отцом оказывается сопряженной с познавательным интересом, обращенным во вне (к подарку). При этом ребенок чувствует себя уверенным, присутствует убежденность в своей значимости для отца и доверие к отцу. В иерархии привязанностей у дошкольника к родителям доминирует материнская фигура

Выявлено, что высокая самооценка и позитивное отношение к сверстникам связаны с надежным типом привязанности ребенка к родителям (на уровне статистической значимости). При этом, для детей с надежным типом привязанности к матери характерно благожелательное отношение к сверстникам - они эмоционально отзывчивы. Для формирования позитивного отношения к себе, высокой самооценки особую значимость имеет надежный тип привязанности к отцу. Привязанность к матери обеспечивает благополучное эмоциональное функционирование ребенка, и проявляется в межличностном общении. Надежная привязанность к отцу

придает ребенку уверенность в себе и проявляется в совместной деятельности со сверстниками.

Предъявленные результаты эмпирического исследования свидетельствуют как о возможности, так и целесообразности исследования привязанности ребенка к отцу как самостоятельного феномена, имеющего особую значимость для развития ребенка.

Литература

1. Бриш, К. Х. Терапия отношений привязанности: от теории к практике / К. Х. Бриш. – М., 2014.
2. Бурменская, Г. В. Методики диагностики привязанности к матери ребенка дошкольного и младшего школьного возраста / Г. В. Бурменская // Психологическая диагностика, – 2005. – № 4.

Слепович Е. С., Поляков А. М., Сеница Т. И.

Белорусский государственный университет

ПРОБЛЕМА ПОСТРОЕНИЯ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОГО ЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Научные основы специальной психологии были заложены и сформулированы Л.С. Выготским, который, опираясь на теоретические исследования и практическую работу с аномальными детьми, обосновал важнейшие закономерности аномального развития. Это позволило консолидировать отдельные направления психологического изучения детей с различными физическими и психическими отклонениями развития, что является важнейшим достижением специальной психологии [4]. Непосредственная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, всегда требовала, чтобы научное исследование и практика помощи представляла собой две стороны единой реальности. Таким образом, в специальной психологии изначально заложен принцип практикоориентированности, когда построение научного исследования приводит не только к формулированию теоретических конструктов, но и определяет закономерности, динамику и условия развития изучаемых психологических функций, свойств личности, которые в дальнейшем могут показывать логику их формирования при оказании психологической помощи детям с отклонениями в развитии, поскольку именно относительно специальной психологии можно утверждать, что теория не только проверяется на практике, но и существует ради практики [7]. В этом контексте уместно вспомнить о методе формирующего эксперимента, предложенного Л.С.Выготским, который одновременно служит и способом изучения психологической реальности, и раскрывает путь психологической коррекции. В дальнейшем многие теоретические положения и практические наработки были развернуты его последователями и учениками (А. Р.Лурия, Ж. И. Шиф, Н. Г. Морозова, Л. В. Занков, Т. А. Власова, В. И. Лубовский и мн.др.). Наибольший расцвет практического приложения разработок в области специальной психологии начался примерно с 1960-х гг. На этом этапе теоретические разработки Л. С. Выготского нашли свои действительные воплощения в практике помощи детям с различными нарушениями в развитии. Так, например, в 1962 г. был открыт Загорский детский дом для слепоглухих детей. В его организации и становлении принимали участие известные ученые И. А. Соколянский и А. И. Мещеряков. Открывались специализированные школы и специальные классы для детей с сенсорными и интеллектуальными отклонениями в развитии, разрабатывались и внедрялись научно обоснованные методики коррекции нарушенных функций для аномальных детей. Началось изучение детей с лег-

кими отклонениями в развитии, такими как задержка психического развития, а также организация помощи таким детям (В. И. Лубовский, К. С. Лебединская, Е. С. Слепович и др.). Некоторые уникальные разработки были широко востребованы мировой общественностью (А. Р. Лурия, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, И. А. Коробейников, Е. С. Слепович и др.).

В Беларуси специальная психология развивалась последовательно на концепции Л.С. Выготского, что отражено в работах К. Г. Ермиловой, Т. А. Процко, Л. И. Алексинной, Е. С. Слепович, З. Г. Ермолович, А. И. Гаурилюс, Е. А. Винниковой, А. М. Полякова, Т. И. Гаврилко, А. А. Давидович, В. М. Навицкой и др. Необходимость соблюдения оптимального соотношения теоретических исследований и психологической практики всегда было в центре внимания при анализе работ в области специальной психологии [5]. Также и при разработке обучающего курса по специальной психологии в качестве основного учитывался принцип практикоориентированности знаний (Е. С. Слепович).

Однако на этапе 1990 –2000 гг. в Беларуси стал наблюдаться нарастающий дисбаланс научных и технологических наработок методического обеспечения психолого-педагогической коррекции. В области научной специальной психологии и педагогики начали появляться недостаточно глубокие психологические разработки, не соотнесенные с теми научными основами специальной психологии, которые были заложены Л. С. Выготским и его последователями. В связи с этим психологическая помощь детям с отклонениями в развитии начала превращаться в бессистемный набор технических процедур, не учитывающих индивидуальные психологические и физиологические особенности конкретного ребенка [8]. Проектирование и реализация психологической помощи ребенку с отклонениями в развитии не может представлять собой механистическое применение коррекционных технологий и методик. Помощь должна базироваться на тщательном изучении психического развития конкретного ребенка, результатом которого становится системное видение его психики, условий и прогноза ее развития.

К сожалению, в необходимой мере не был запущен механизм обоснованной научной экспертизы новых понятий и предлагаемых новых психолого-педагогических технологий. Это привело к ряду негативных последствий. Во-первых, к необоснованному расширению понятийного поля специальной психологии [6]. Во-вторых, к разрыву между академической специальной психологией и практикой помощи детям с отклонениями в развитии. В-третьих, к отставанию научных разработок от мировых стандартов. В-четвертых, к непродуманному внедрению новых психолого-педагогических технологий, из-за чего работа с ребенком обезли-

чивается и перестает носить системный характер. Все описанное выше в целом приводит к резкому ухудшению качества помощи детям с отклонениями в развитии. В настоящее время существует острая необходимость в наведении мостов в области теории и практики специальной психологии и определении направлений построения практикоориентированного знания в современной специальной психологии. Иначе возникает реальная опасность разрушения специальной психологии как единой системы.

Заявленная проблема центрируется на двух моментах, которые необходимо решать. Первым моментом становится научно-теоретическое обеспечение практики работы с детьми с отклонениями в развитии. Необходимо особенно тщательно подходить к современным научным разработкам в области специальной психологии. Все предлагаемые научные теоретические конструкты должны быть предельно четко простроены с учетом оснований специальной психологии и целей, для которых создавались эти основания. Введение новых теоретических понятий, особенно из других теоретических концепций, звучащих модно и наукообразно должны проходить обязательную экспертизу и обоснование в логике специальной психологии, основанной на концепции Л. С. Выготского и его последователей. Эти понятия должны вызывать доверие как у ученых, работающих в этой области, так и у практиков. Введение новых, излишне наукообразных терминов приводит к иллюзии сверхзнания, однако не показывает возможность приложения содержания этих терминов и стоящих за ним идей в непосредственную работу с аномальным ребенком. Это вызывает существенные сомнения в их достоверности. Так, например, в настоящее время уже появляются научные статьи, в которых сомнительны и понятийное поле, и построение эмпирического исследования (обоснованность экспериментальной методики, выборка испытуемых и пр.), и формулировка полученных результатов [1; 2; 3].

Вторым важнейшим моментом становится проведение научной экспертизы и дальнейшей адаптации к полю специальной психологии психолого-педагогических практик, основанных на других теоретических основаниях, либо определенных эмпирическим путем. Достаточно большое распространение получают логопедические методики, направленные на развитие речи, которые также требуют качественной экспертизы и научного обоснования. Широкое применение начинают находить такие практики работы с аутичными детьми как прикладной анализ поведения (Applied behavior analysis – АВА терапия), коммуникационная система обмена изображениями (Picture Exchange Communication System - PECS). Существует также необходимость согласованного и обоснованного ис-

пользования методов нейропсихологической диагностики и коррекции нарушений у детей, метода замещающего онтогенеза (А. А. Семенович). Стоит также научно обосновывать уместность использования психологических и педагогических развивающих методик, как отечественных (Л. А. Венгер, Б. П. Никитин, Н. А. Зайцев), так и зарубежных (М. Монтессори, Г. Доман), имеющих значительный реабилитационный потенциал. Предлагаемые психолого-педагогические технологии могут быть эффективны в использовании, и дальнейшая их адаптация в общее поле практики специальной психологии лишь повысит осознанный характер их применения специалистами, позволит более гибко использовать материал, индивидуализировать его с учетом возраста ребенка и имеющихся у него проблем в развитии.

Литература

1. Дьяков, Д. Г. Развитие самоидентификации как высшей психической функции у подростков в норме и с дефицитным развитием / Д. Г. Дьяков // Психология и педагогика сегодня. Книга 2. – Ставрополь, 2013.
2. Дьяков, Д. Г. Развитие самоидентификации как высшей психической функции у подростков с детским церебральным параличом / Д. Г. Дьяков, Н. П. Радчикова // Молодой ученый. – 2014. – №9.
3. Кисляковская, В. В. Телесность и самоидентификация как аспекты формирования самосознания у подростков в норме и с нарушениями зрения [электронный ресурс] / В. В. Кисляковская // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум». – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2014/472/2076> – Дата доступа: 26.01.2015).
4. Лубовский, В. И. Л. С. Выготский и специальная психология / В. И. Лубовский // Вопросы психологии. – 1996. – № 6.
5. Лубовский, В. И. О перспективах специальной психологии / В. И. Лубовский, Т. А. Баилова // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 3.
6. Лубовский, В. И. Терминологические проблемы специальной психологии и специальной педагогики / В. И. Лубовский, С. М. Валявко // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 1.
7. Лучков, В. В. Значение теории Л. С. Выготского для психологии и дефектологии. / В. В. Лучков, М. С. Певзнер // Избранное. – М., 2003.
8. Слепович, Е. С. Анализ ситуации в области оказания услуг детям с особенностями психофизического развития раннего возраста / Е. С. Слепович, А. М. Поляков // Развитие детей в раннем возрасте. Ситуационный анализ. – Минск, 2005.

Слободич С. Ю.

Белорусский государственный университет

РОДИТЕЛЬСКОЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОТНОШЕНИЕ КАК ПРЕДПОСЫЛКА НАРУШЕНИЯ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ

Последовательность действий родителя (своих действий во времени, согласованность действий с другим родителем, последовательность воспитательных мер, применяемых в адрес каждого из детей) является залогом качественного и целенаправленного воспитания [1]. Родительское дифференцированное отношение – это отношение родителя, характеризующееся степенью, в которой он/она по-разному относится к нескольким детям в семье.

Исследователи утверждают, что родительское дифференцированное отношение оказывает значительное влияние, как на психологические характеристики личности ребенка, так и на характер его взаимоотношений с окружающими как в процессе взросления, так и в будущем [3; 10]. Во многих исследованиях была обнаружена связь между дифференцированным родительским отношением и поведенческими проблемами у детей, такими как проблемы в адаптации, нарушенная самооценка, тревожность, депрессивность, снижение уровня социальной компетентности и др. [4; 5; 8; 10; 11].

Одной из таких проблем является качество отношений с сиблингами и родителями. Т. Voll с коллегами обнаружили, что качество взаимоотношений с сиблингами было наибольшим, когда оба сиблинга воспитывались одинаково и ухудшалось, с усилением фаворитизма или антифаворитизма (когда родитель проявляет по отношению к ребенку черты, противоположные фаворитизму, например чрезмерное неодобрение, отсутствие поддержки и т.п.). А качество взаимоотношений с родителями было наибольшим, когда к ребенку проявляли чуть больше фаворитизма, чем к остальным сиблингам. Качество взаимоотношений с родителями незначительно ухудшалось, когда родители проявляли ярко выраженный фаворитизм по отношению к данному ребенку и становилось совсем низким, когда ребенок был аутсайдером у родителей [3]. Не следует забывать и о том, что качество отношений ребенка с сиблингами и родителями может впоследствии отразиться и на качестве отношений с другими окружающими людьми уже во взрослой жизни. Что непременно свидетельствует об уровне его психосоциальной адаптации. J. C. Meunier с коллегами также показали, что чем более выражено материнское дифференцированное позитивное либо негативное отношение, тем больше вероятность ухудшения качества социальных отношений у детей впослед-

ствии [7]. Весьма интересными являются и другие результаты исследования J. C. Meunier и коллег, которые позволяют прогнозировать последствия материнского дифференцированного негативного отношения. А именно: чем больше выражено материнское дифференцированное негативное отношение, тем больше вероятность возникновения у ребенка эмоциональных проблем, агрессивности, нарушения внимания. Однако, чем больше проявлялось материнское дифференцированное негативное отношение в адрес кого-то из детей, тем впоследствии у этого ребенка больше выражена склонность к просоциальному поведению. Возникновение такого феномена кажется на первый взгляд парадоксальным, тем не менее, ребенок постоянно находящийся под воздействием дифференцированного негативного отношения со стороны матери может стать более чувствительным к неблагоприятию других людей. Кроме того, как отмечают сами авторы исследования, такие просоциальные тенденции могут быть обусловлены стремлением избежать повторения ситуации детства, когда ребенок переживал на себе негативное отношение матери.

Одно из недавних исследований, посвященных связи между стилем воспитания в целом, а также дифференцированным родительским отношением в частности и нарушениями адаптации у подростков, было проведено I. D. Tamrouti-Makkink и его коллегами в Голландии [11]. Огромным преимуществом данного исследования перед другими является то, что в опрос были вовлечены все члены семьи. Так, ученые опрашивали обоих родителей о наблюдаемых ими проблемах у детей (агрессивность, преступность, депрессия, социальная изоляция) и анализировали полученные данные для матерей и отцов отдельно (т.к. согласованность их ответов была недостаточно высокой). Информация же о родительском отношении была ими получена от детей. Проанализировав данные, исследователи пришли к выводу о связи дифференцированного родительского насильственного контроля и показателей по шкалам депрессивности и социальной изоляции, но только в семьях, где присутствуют дети обоих полов. Однако связи между насильственным контролем со стороны матерей и показателями по данным шкалам в опросе отцов не обнаруживается. Связь же между насильственным контролем со стороны отцов и показателями по данным шкалам обнаруживается по результатам опроса как отцов, так и матерей. Следует отметить, что такая связь значимо прослеживается только в отношении девочек в смешанных по полу sibлинговых парах: более высокий уровень родительского контроля в адрес девочек, по сравнению с их братьями связан с более низким уровнем депрессивности и социальной изоляции. Также ученым удалось обнаружить связь между дифференцированным позитивным родительским

отношением, с одной стороны, и агрессивностью и делинквентностью – с другой. Так, по результатам опроса отцов, дифференцированное позитивное отцовское отношение, если больше тепла получает первым родившийся ребенок, связано с меньшим уровнем агрессивности и делинквентности у следующего родившегося ребенка. Примечательно, что в данном исследовании связь прослеживается в семьях с разнополыми детьми, в то время как в других отмечается более острая реакция однополых сиблингов на дифференцированное родительское отношение [6]. Сами исследователи обращают внимание на существующую в Голландии более выраженную тенденцию к равенству полов, по сравнению с другими западными странами, что является неоспоримой предпосылкой для необходимости проведения кросс-культурного анализа родительского дифференцированного отношения. Связь нарушения адаптации у детей и родительского дифференцированного отношения была выявлена также в исследовании G. Sheehan и P. Noller [10]. Они обнаружили, что дети, которые не были фаворитами у родителей были склонны в большей степени опасаться привязанности впоследствии (проявляли недоверие, высокий уровень дискомфорта в близких отношениях и др.), а также более склонны к проявлению таких черт как низкая самооценка и высокий уровень тревоги.

Хотелось бы уделить внимание также связи подростковой делинквентности и родительского дифференцированного отношения, выявленной и в других исследованиях. Так, R. H. J. Scholte и коллеги обнаружили, что подростки, которые не являются фаворитами у родителей, больше склонны к вандализму и насилию. Однако это свойственно только младшим детям в семье в однополых сиблинговых парах [9]. Нельзя не обратить внимание и на результаты российского исследования, показавшие, что среди несовершеннолетних преступников, 55 % воспитывались с братом или сестрой, а 30% в многодетных семьях и лишь 15 % были единственными детьми в семье. И хотя такие результаты ставят больше вопросов обо всем многообразии повлиявших на правонарушение переменных, нельзя не учесть и фактор наличия нескольких детей в семье [2]. Таким образом, можно прийти к заключению, что родительское дифференцированное отношение тесно связано с проблемами психосоциальной адаптации детей. Причем, чем более выражено дифференцированное отношение, тем более значимые последствия оно за собой влечет.

Вполне вероятно, что остается открытым и еще может обсуждаться вопрос о направлении выявленных в различных исследованиях связей родительского дифференцированного отношения и поведенческих нару-

шений у детей. Равно как и раскрытие всевозможных социально-психологических факторов этой взаимосвязи. Многие из таких феноменов как агрессивность, делинквентность, депрессивность, нарушенная самооценка и тревожность могут выступать одновременно и детерминантами родительского дифференцированного отношения, и наоборот, родительское дифференцированное отношение может приводить к возникновению нарушений поведения и психических расстройств у детей.

Литература

1. Андриенко, Е. В. Социальная психология / Е. В. Андриенко. – М., 2012.
2. Савельев, А. И. Неблагополучная семья как предпосылка формирования личности несовершеннолетних преступников / А. И. Савельев // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 2.
3. Boll, T. Effects of Parental Differential Treatment on Relationship Quality with Siblings and Parents: Justice Evaluations as Mediators / T. Boll, D. Ferring, S.-H. Filipp // *Social Justice Research*. – 2005. – Vol. 18, № 2.
4. Karnilowicz, H. R. Social competence and parental differential treatment across sibling dyads / H. R. Karnilowicz [et al.] // Poster presented at the University of San Francisco 2nd Annual Student Research & Creativity Day of Celebration. – San Francisco, 2012.
5. McHale, S. M., Differential Treatment of Siblings in Two Family Contexts / S. M. McHale, T. M. Pawletko // *Child Development*. – 1992. – Vol. 63. – Issue 1.
6. McHale, S. M. When Does Parents' Differential Treatment Have Negative Implications for Siblings? / S. M. McHale [et al.] // *Social Development*. – 2000. – Vol. 9, № 2.
7. Meunier, J. C. Mothers' differential parenting and children's behavioural outcomes: Exploring the moderating role of family and social context/ J. C. Meunier, M. Wade, J. M. Jenkins // *Infant and Child Development*. – 2012. – Vol. 21. – № 1.
8. Reiss, D. The relationship code: Deciphering genetic and social influences on adolescent development / D. Reiss, J. M. Neiderhiser, E. M. Hetherington, R. Plomin // Cambridge, 2000.
9. Scholte, R. H. J. Differential Parental Treatment, Sibling Relationships and Delinquency in Adolescence / R. H. J. Scholte [et al.] // *Journal of Youth and Adolescence*. – 2007. – Vol. 36, № 5.
10. Sheehan, G. Adolescent's perceptions of differential parenting: Links with attachment style and adolescent adjustment / G. Sheehan, P. Noller // *Personal Relationships*. – 2002. – Vol. 9, № 2.
11. Tamrouti-Makkink, I. D. The relation between the absolute level of parenting and differential parental treatment with adolescent siblings' adjustment / I. D. Tamrouti-Makkink, J. S. Dubas, J. R. Gerris, M. A. van Aken // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2004. – Vol. 45, № 8.

Смирнова Ю. С.

Белорусский государственный университет

ПРЕДУБЕЖДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА В ВОСПРИЯТИИ СТУДЕНТОВ

Предметом проведенного нами эмпирического исследования стали представления студентов о том, какие предубеждения распространены в современном обществе. Актуальность затронутой темы связана с необходимостью поиска средств ослабления предубеждений и профилактики их негативных эффектов. В большинстве своем такие средства оказываются реализуемыми при условии обнаружения предубеждений и осознания их наличия [1]. Категоризация установок и действий людей как проявлений предубеждений легко осуществляется в том случае, если человек осведомлен о распространенности таких предубеждений в современном обществе. Особенно это значимо в связи с динамикой самого феномена предубеждений, которые на современном этапе все реже проявляют себя в виде открытой враждебности и все чаще носят скрытый, завуалированный характер, приводя в совокупности своей ко вполне ощутимым неблагоприятным последствиям как для людей, ставших объектом предвзятого отношения, так и для общества в целом.

В исследовании приняло участие 116 студентов в возрасте от 17 до 22 лет. 38,8 % опрошенных – респонденты женского пола, 45,7 % – мужского, 15,5 % – не указали свой пол. Респондентам было предложено определить, представители каких социальных групп являются объектом предубеждений, предвзятого отношения в современном обществе. Полученные эмпирические данные позволили определить те группы, в отношении которых категоризация предубеждений будет осуществляться с большей легкостью, что открывает более широкие возможности для сознательного контроля их проявлений и ослабления негативных эффектов.

Итак, чаще всего среди распространенных в обществе предубеждений студенты отмечают расовые (29,3 %) и этнические (28,4 %) установки, а также предубеждения к иностранцам (10,3 %) и иммигрантам (2,6 %). Причем, как правило, указывается на негативное отношение к представителям стран Азии и соответствующих этнических категорий (китайцы, вьетнамцы и др.) (17,2 %). Более трети опрошенных студентов рассматривают как типичные для современного общества предубеждения к людям, представляющим сексуальные меньшинства (36,2 %). Распространенными считаются предубеждения в отношении представителей социальных категорий, выделяемых на основе признаков профессии и рода занятий (30,2 %) (прежде всего, это рабочие профессии и деятельность, не требующая какой-либо квалификации). Типичными для общества

считаются негативные установки в отношении бездомных («бомжей») (25,9 %). Еще одним признаком, вызывающим, по мнению студентов, предвзятое отношение окружающих, является принадлежность к молодежным субкультурам (эмо, готы, панки и др.) (22,4 %). Объектом предубеждений современного общества в восприятии студентов часто становятся инвалиды (18,1 %), люди, имеющие нарушения психики (15,5 %), различные психические и соматические заболевания (7,8 %). Это также люди с алкогольной (14,7 %) и наркотической (6%) зависимостями. Пол (19,8 %) и возраст (8,6 %) также могут составить основу для стигматизации, при чем в зависимости от контекста объектом предвзятого отношения могут стать мужчины и женщины (чаще) разного возраста (чаще пожилые люди и дети). Недостатки внешности (13,8 %), финансовое (чаще бедственное, неблагополучное) (12,1 %) и связанное с ним социальное (11,2 %) положение, религиозный признак (9,5 %), цвет волос (9,5 %), некоторые психологические особенности (замкнутость, застенчивость, легкомысленность, отсутствие воли и др.) (7,8 %), семейный статус (6,0 %) и место проживания (6,0 %), политические взгляды, уровень образования, уровень интеллекта, наличие проступков в прошлом и некоторые другие признаки представляют собой важные основания, используемые студентами для категоризации предубеждений. В целом, присутствует понимание, что объектом негативного отношения становятся не просто представители категорий-меньшинств, выделяемых по какому-то конкретному признаку (раса, этническая принадлежность, род занятий, сексуальная ориентация, наличие болезни и т.д.), а люди, отличающиеся от большинства, отклоняющиеся от нормы, от стандартов (11,2 %).

Полученный список категорий, представители которых в восприятии студентов становятся объектами предвзятого отношения в современном обществе, раскрывает по своей сути некую наивную житейскую типологию предубеждений. Сравнение данного перечня с имеющимися научными типологиями обнаруживает примеры большинства описанных в научных источниках типов стигмы [2; 3] как атрибута, указывающего на нежелательное отличие человека от большинства и вызывающего негативное отношение и неприятие обладателя такового. В частности, в полученной нами житейской типологии отчетливо обнаруживают себя такие типы стигмы как физический дефект, недостаток характера, воспринимаемый как слабость воли, и родовая стигма (по И. Гоффману), а также врожденная стигма, стигма в результате стигматизирующего заболевания (или отклонения поведения) и стигма принадлежности к меньшинству (по А. Финзену).

Интерес представляет интерпретация полученных результатов с позиций прототипического подхода к организации категорий. Исследования прототипичности различных форм предубеждений продемонстрировали, что она иерархически структурирована и определяется, во-первых, тем признаком, который лежит в их основе (например, пол, этническая принадлежность, профессия), во-вторых, отношениями между предубежденными субъектами и их жертвами (прототипичным является, как правило, предвзятое отношение доминирующего большинства к представителям низкостатусного меньшинства) и, в-третьих, ситуационной схемой (в каких ситуациях эти предубеждения будут себя проявлять) [4]. Представленные выше результаты нашего исследования позволили определить первую и отчасти вторую составляющие в структуре данной иерархии. Прототипическими для студентов являются предубеждения в отношении представителей расовых и этнических меньшинств, сексуальных меньшинств, категорий, выделяемых по признакам профессии и рода занятий, людей бездомных и имеющих низкий имущественный и социальный статус, представителей молодежных субкультур, людей, страдающих психическими и соматическими заболеваниями, имеющих недостатки внешности и отличающихся от большинства. Эти результаты представляют практическую значимость, позволяя определить и расширить область применения целого ряда методов ослабления предубеждений, реализация которых требует обнаружения предвзятых установок и осознания их наличия.

Литература

1. Смирнова, Ю. С. Пути ослабления предубеждений: возможности и ограничения / Ю. С. Смирнова // *Философия и социальные науки*. – 2007. – № 4.
2. Финзен, А. Психоз и стигма / А. Финзен. – М.: Алетейа, 2001.
3. Goffman, E. *Stigma: Notes on the management of spoiled identity* / E. Goffman. – Harmondsworth etc.: Penguin Books, 1986.
4. Marti, M. W. Right Before Our Eyes: The Failure To Recognize Non-Prototypical Forms of Prejudice / M. W. Marti, D. M. Bobier, R. S. Baron // *Group Processes & Inter-group Relations*. – 2000. – Vol. 3, № 4.

Соколова Э. А.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ГРУППАХ СТУДЕНТОВ И УЧАЩИХСЯ И ИХ ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ

Реалиями современного общества являются всеобщая компьютеризация, широкое распространение взаимодействия в социальных сетях. Расширились возможности общения с помощью письменной речи, но, в отличие от писем прошлого, использующих широкие возможности передачи эмоционального состояния с помощью письменной речи, компьютерная переписка современности в лучшем случае может быть отнесена к деловой, а в худшем – напоминает разговор двух алекситимиков. Появилась тенденция снижения значимости общения «в ближнем круге» по сравнению с общением в «дальнем круге», в частности, общению в семье в некоторых случаях предпочитается общение в компьютерных сетях.

Появилась беспокоящая тенденция преувеличения значимости интеллектуальной составляющей личности над эмоциональной, и это отмечается многими исследователями [3].

В наших предыдущих исследованиях отмечалось значительное количество студентов, указывающих на стремление скрыть свои проблемы, не показывать свои переживания, сдерживать свои эмоции [4]. Такие стремления соотносятся с идеальным образом внешне бесстрастного, сухого и холодного человека. Трансформация общества и личности в нем приведет и к трансформации этого идеального образа, и это неминуемо скажется на психологических проблемах взаимоотношений в социальных группах, в том числе, взаимоотношений в студенческих группах и группах учащихся.

Студенческие годы всегда считались одним из прекрасных периодов в жизни человека, и во многом это связано с возможностями общения и взаимоотношений в студенческих группах. В студенческих группах возникала дружба, которая нередко сохранялась на всю оставшуюся жизнь, иногда создавались семьи. Даже при случайных встречах однокурсников зачастую темой разговора становилась общность воспоминаний, которая касалась каких-то событий в группах.

Характер взаимоотношений в студенческих группах и группах учащихся, и психологические проблемы таких взаимоотношений в настоящее время недостаточно изучены.

Для выявления психологических проблем взаимоотношений в группах нами было проведено их исследование у 299 студентов разных курсов (со 2 по 5) факультета психологии и педагогики университета

им. Ф. Скорины и учащихся 3 курса педагогического колледжа им. Л. С. Выготского. Выборка формировалась произвольно из студентов разных курсов кроме первого (чтобы исключить факторы недостаточной адаптации во взаимодействии). Третий курс колледжа являлся выпускным. Исследование проводилось с помощью методики открытых текстов, в которой мнение исследователя не навязывается респонденту [4]. Результаты исследования приведены в таблице 1. Из таблицы видно, что 6,69 % респондентов не хотят общаться в группе, у 6,69 % общение построено на негативной основе – соперничестве, недоверии, неприязни, а 5,02 % уходят от общения.

Таблица 1

Психологические проблемы учащихся и студентов с коллегами по учебе и способы их решения (в %)

Конструкты по проблемам с коллегами по учебе, и способам их решения	%
Есть проблемы с коллегами по учебе	18,73
Проблемы иногда возникают	17,73
Нет проблем	61,54
Личность коллеги	6,02
Проблемы непонимания	6,35
Споры, ссоры, конфликты	7,02
Рабочие моменты	5,02
Проблемы взаимоотношений, в том числе, неприязнь со стороны коллег, они меня раздражают, нет взаимопомощи, нет доверия, борьба за лидерство и всеобщее внимание	6,69
Проблема – мои особенности: слабый контроль эмоций, вспыльчивость, обидчивость, замкнутость	3,01
Разные взгляды	5,69
Мало общаемся, поэтому проблем нет, они мне неинтересны, не нравятся, не хочу общаться, мало близких друзей, не обращаю внимания	6,69
Способы решения проблем с коллегами по учебе	
Компромисс	5,35
Сдерживаю эмоции, стараюсь не конфликтовать, сглаживаю конфликты	8,70
Обсуждение	16,05
Ухожу от общения	5,02
Совместно решаем проблемы	4,35
Проблемы не решаю	11,71
Проблемы решаются, стараюсь решить	14,71
Решаются по-разному	4,68

Если в предыдущих исследованиях сдерживание эмоций, сокрытие переживаний и проблем происходило во взаимоотношениях в группе, и

значимость этого взаимодействия даже не оспаривалась [4], то результаты приведенного исследования (2013 – 2014 г.) показывают, что сфера взаимоотношений в группе студентов и учащихся для них теряет свою значимость. Этот круг общения для студентов не стал ближним, а в качестве дальнего круга не имеет своей привлекательности.

Для сохранения психического здоровья, как отмечают Г. С. Абрамова и Ю. А. Юдчиц, необходима социализация [1]. В свою очередь, первый критерий социализацию заключается в том, что человек реагирует на другого как равного себе [1]. Студенты и учащиеся сами себя лишают возможности взаимодействия с равным себе, а также возможности оценить всю прелесть этого взаимодействия. Один из критериев социализации нарушается, что может сказаться на состоянии их психического здоровья. Сдерживание эмоционального реагирования (не имеются в виду эмоциональные вспышки), возможно, отсутствие умений эмоционально значимого общения также имеет свои последствия для здоровья. Как писал Л. С. Выготский, «существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов» [2, с. 22]. Дисгармоничное развитие указанной системы может привести к потере смысла той информации, которую человек получает, и связанные с этой потерей последствия, например, возникновение психосоматических заболеваний [3; 5]. Дисгармония указанных составляющих приводит к нарушениям психического здоровья.

Результаты исследования показывают ряд негативных тенденций во взаимоотношениях в студенческих группах и группах учащихся. Проблема взаимоотношений в студенческих группах нуждается в дальнейшем изучении и, возможно, в разработке рекомендаций для психологов и кураторов групп для изменения выявленных негативных тенденций.

Литература

1. Абрамова, Г. С. Психология в медицине. / Г. С. Абрамова, Ю. А. Юдчиц. – М., 1998.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: В 6 – ти т. / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1982. – Т. 2.
3. Соколова, Э. А. Личностное развитие и проблемы информатизации современного общества / Э. А. Соколова // 13 Международные чтения памяти Л. С. Выготского, Москва, 13 – 17 ноября 2012 г. – М., 2012. – Т. 1.
4. Соколова, Э. А. Психологические проблемы в понимании студентов университета / Э. А. Соколова // Известия Гомельского государственного университета им. Ф. Скорины, 2011. – № 1 (64).
5. Соколова, Э. А. Утрата смысла и ее роль в возникновении заболеваний / Э. А. Соколова // Белорусский психологический журнал. – 2006. – № 4.

Солодухо А. С., Фофанова Г. А.

Белорусский государственный университет

АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ИНСТРУМЕНТ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ СКРЫТОЙ РЕКЛАМЫ НА ПОВЕДЕНИЕ ПОТРЕБИТЕЛЯ

В настоящее время ассоциативный метод остается одним из немногих средств, доступных психологам-исследователям в качестве инструментария экспериментального исследования. В научной литературе по психологии и лингвистике существуют различные варианты именованного метода. Ряд авторов считают, что ассоциативный метод является одной из разновидностей метода тестирования, другие относят его к экспериментальным методам. При этом следует отметить, что в лингвистике существует выраженная тенденция определять ассоциативный метод как относящийся, скорее, к экспериментальным [1], в то время как в психологии присутствуют точки зрения, относящиеся к каждой из рассматриваемых позиций [5]. Термин «тест», преимущественно применяется по отношению к непосредственному стимульному материалу, используемому для проведения исследования, либо по отношению к исследованию, направленному на выявление лингвистических закономерностей организации ассоциативных полей, либо для получения данных об ассоциативных нормах. Термин «эксперимент» используется, когда речь идет о специализированных исследованиях ассоциативных реакций субъекта, содержание которых позволяет осуществить проверку исследовательской гипотезы [3].

В качестве основных признаков эксперимента как инструмента психологического исследования выделяют следующие позиции: 1) наличие четко определенной независимой переменной, выполняющей роль стимула воздействия или средовой характеристики для испытуемого; 2) описание зависимой переменной, зафиксированное в формулировке исследовательской гипотезы; 3) наличие контрольной и экспериментальной групп испытуемых (либо контрастных групп, если выделение контрольной и экспериментальной групп не входит в экспериментальный план); 4) контролируемые условия проведения воздействия, для минимизации воздействия неконтролируемых переменных.

По нашему мнению, ключевыми характеристиками позиционирования ассоциативного метода в континууме «тестирование – эксперимент» должны выступать следующие параметры: 1) оригинальность стимульного материала; 2) цель исследования, связанная с поиском ответа на вопросы, посвященные конкретным особенностям существования объекта исследования; 3) особым образом организованная среда предъявления

стимульного материала, минимизирующая искажение восприятия испытуемых; 4) наличие разработанного экспериментального плана.

В нашем исследовании, посвященном определению особенностей воздействия скрытой рекламы алкогольных напитков на сознание потребителя, относящегося к молодежной аудитории, выполнение данных параметров обеспечивается за счет: 1) создания стимульного материала на основании реальных образцов скрытой рекламы алкогольных напитков; 2) наличия контрастных групп испытуемых, сформированных на основании критериев вовлеченности в алкогольную субкультуру; 3) наличие разработанного экспериментального плана; 5) четко определенной независимой переменной; 6) средств фиксации зависимой переменной; 6) наличие специального пространства для осуществления исследовательского воздействия.

Стимульный материал включает в себя фотоизображения образцов стендовой рекламы питьевой воды, присутствующей на улицах населенных пунктов города Минска. Ряд продуктов, представленных на рекламных носителях, изображения которых приняты в качестве стимульных материалов, по решению суда были признаны содержащими элементы скрытой рекламы алкогольных напитков.

В качестве разграничителя контрастных групп выступает показатель, который можно определить как вовлеченность в алкогольную субкультуру. Под алкогольной субкультурой нами понимается совокупность существующих социокультурных практик, определяющих контекст, историю, условия и последствия употребления алкогольных и слабоалкогольных напитков. Вовлеченность в алкогольную субкультуру будет оцениваться по следующим показателям: 1) вовлеченность в товарную категорию; 2) вовлеченность в торговую марку. Вовлеченность в товарную категорию включает в себя континуум знаний и опыта относительно употребления алкогольных напитков. Вовлеченность в торговую марку содержит в себе континуум знаний и опыта относительно алкогольных напитков, относящихся к конкретному производителю (торговой марке). В силу того, что экспериментальный план предполагает использование контрастных групп, каждая из характеристик будет иметь два значения – максимальное (высокий уровень вовлеченности) и минимальное (низкий уровень вовлеченности). Разделение по значениям будет осуществляться на основании обработки результатов опроса

Таким образом, наше экспериментальное исследование можно определить как относящееся к однофакторному экспериментальному плану с повторяемыми измерениями [2]. Исследование будет состоять из трех этапов, разделенных двухнедельным интервалом. На **первом этапе** будет

проведен опрос, по результатам которого будут образовано четыре контрастных группы испытуемых (низкая вовлеченность в товарную категорию – низкая вовлеченность в торговую марку; низкая вовлеченность в товарную категорию – высокая вовлеченность в торговую марку; высокая вовлеченность в товарную категорию – низкая вовлеченность в торговую марку; высокая вовлеченность в товарную категорию – высокая вовлеченность в торговую марку). На **втором и третьем этапах**, испытуемые подвергнутся воздействию отобранных стимулов, содержащих образцы скрытой рекламы алкогольных напитков, после чего будет использован ассоциативный метод (цепной) для получения полей ассоциативных реакций на предъявленные стимулы и осуществлен сравнительный анализ полученных значений. После окончания эксперимента будет осуществлен дебрифинг участников для прояснения целей экспериментального исследования и представлен краткий обзор полученных результатов.

Гипотеза исследования звучит следующим образом: скрытая реклама алкогольных и слабоалкогольных напитков формирует устойчивые ассоциативно-смысловые и образные связи в сознании потребителя с формально не рекламируемым продуктом. По нашему мнению, тем самым создаются условия для интеграции личности в алкогольную субкультуру, в том числе путем задавания репертуара контекстов употребления алкогольных и слабоалкогольных напитков для молодежной аудитории.

Гипотеза основана на результатах исследований, а также на результатах психологической экспертизы, неоднократно проводимой по заданиям Министерства торговли Республики Беларусь и Мингорисполкома. Под скрытой рекламой авторами понимается реклама, оказывающая неосознаваемое, множественное воздействие на аудиторию в силу особых правил организации подачи информации в рекламном сообщении (в частности, подмена одного товара другим, обладающим схожими визуальными признаками) [6]. Актуальность и социальная значимость исследования определяются: 1) высоким уровнем употребления алкоголя населением Республики Беларусь (по данным Всемирной организации здравоохранения ожидаемый уровень употребления алкоголя на душу населения в стране в 2015 году оценивается приблизительно в 17.1 литра абсолютного алкоголя [7]; 2) отсутствием в Законе Республики Беларусь «О рекламе» четких критериев идентификации скрытой рекламы алкогольных и слабоалкогольных напитков, в частности, рекламы, созданной с использованием технологии зонтичного бренда [4]; 3) доступностью скрытой рекламы алкогольных и слабоалкогольных напитков широким слоям населения, в особенности подросткам и молодежи, в результате

чего происходит вовлечение в потребление алкоголя новых участников, что отрицательно сказывается на здоровье нации.

Литература

1. Горошко, Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента / Е. И. Горошко. – Харьков, 2001.
2. Гудвин, Дж. Исследование в психологии: методы и планирование / Дж. Гудвин. – СПб., 2004.
3. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М., 1999.
4. О рекламе: Закон Респ. Беларусь, 10 мая 2007 г., №225–З.
5. Попова, Т. В. Ассоциативный эксперимент в психологии / Т. В. Попова. – М., 2011.
6. Солодухо, А. С. Психологическая экспертиза скрытой рекламы: проблемы и перспективы / А. С. Солодухо, Г. А. Фофанова // Философия и социальные науки. – 2014. – № 4.
7. Global status report on alcohol and health – 2014 ed. World Health Organization – [Mode of access] – www.who.int/iris/bitstream/10665/112736/1/9789240692763_eng.pdf. – Date of assess – 20.11.2014;

Степанова Л. Г.

Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
**НАРРАТИВНАЯ ПРАКТИКА – СОВРЕМЕННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ**

В последние десятилетия в психологической науке и практике все чаще и чаще стали появляться идеи, разительно отличающиеся от так называемой «традиционной психологии». Эти идеи развиваются в русле постмодернистского подхода, который в качестве альтернативы предлагает психологии свое видение социальной реальности, свое представление об оказании психологической помощи. Одним из таких подходов является нарративный, который на сегодняшний день является самостоятельным направлением в современной психологической практике, начиная с конца 1980-х – начале 1990-х годов.

Пионером нарративного подхода признается Т. Сарбин [3], который рассматривает нарратив как организующий принцип, лежащий в основе человеческих действий и поступков.

Не менее важной фигурой в нарративном подходе считается и Г. Херманс, который в 1990-х годах разработал теорию Диалогического Я, в которой предлагает рассматривать самость как полифонический роман, принадлежащий не одному автору, а многим. Г. Херманс является также автором теории валюации, которая основывается на метафоре «мотивированного рассказчика». Аудитория со-конструирует историю и ее содержание, т.е. в разных контекстах и разным людям человек рассказывает по-разному свою историю. Г. Херманс говорит о том, «что процесс валюации, понимаемый как деятельность, зависящая от контекста, совместно конструируется и клиентом, и психологом» [6, с. 18].

Еще одним лидером нарративного подхода является Д. Макадамс, который в начале 1980-х гг. разработал модель идентичности, как жизненной истории. «Мы реконструируем свое прошлое, воспринимаем свое настоящее и предвосхищаем будущее в терминах некой интернализированной развивающейся Я-истории (*self-story*), которая в определенной степени сообщает жизни современного человека психосоциальное единство и осмысленность» [1, с. 136]. Жизненные истории развиваются и изменяются по мере продвижения по жизненному пути, отражая различные своевременные и несвоевременные события и переходы. Идентичность постоянно создается во взаимоотношениях с другими людьми, и постоянно пересоздается из множества (подчас противоречивых) историй.

В настоящий момент наиболее ярким представителем нарративной подхода к оказанию психологической помощи является М. Уайт [4] и Д.

Эпстон, которые являются основателями направления, известного как нарративная практика в психотерапии и работе в сообществах; а также Д. Фридман и Д. Комбс [5], которые активно используют нарративную практику в рамках семейной психотерапии.

Нарративная практика помогает взглянуть на свою жизнь с ресурсной позиции, дистанцироваться от непосредственно переживаемого травмирующего опыта, и совершить осознанный выбор, меняя свою жизнь в желаемую сторону. Ведь каждый момент содержит пространство для существования многих историй, и одни и те же события в зависимости от приписываемых им смыслов и характер связей могут сложиться в разные нарративы.

В фокусе внимания нарративной практики находится взаимосвязь представлений человека о себе, о способности влиять на свою жизнь, авторской позиции по отношению к собственной жизни.

Нарративная практика оказания психологической помощи основывается на двух основных принципах:

1) все мысли и поведение человека существуют в культурных контекстах, которые дают им особый смысл и значение;

2) взгляд людей на мир формируется через комплекс, зачастую бессознательных процессов «просеивания» через собственный опыт и выбора тех его элементов, которые наиболее соответствуют доминирующей истории жизни.

Целью нарративной практики оказания психологической помощи является создание новых историй, открытие пространства для широкого поля альтернатив, переживания ощущения выбора. Психолог, работающий в рамках нарративной практики, не занимает позицию «эксперта по содержанию жизни» клиента, а напротив, занимает позицию «незнания», поэтому в фокусе внимания оказываются не знания и умения психолога, а знания и умения клиента. Психолог лишь задает вопросы, которые способствуют выстраиванию желаемого для клиента направления жизни, которое происходит за счет все более полного и насыщенного, многогранного описания предпочитаемой истории клиента.

Нарративная практика оказания психологической помощи имеет ряд уникальных аспектов:

1. Клиенты рассматриваются как специалисты (эксперты) в собственной жизни, в своей проблеме и целях, которые хотят достичь. А профессиональная позиция психолога предполагает уважительное, заинтересованное отношение к любым человеческим историям.

2. Такая позиция предполагает, что «Люди – это не проблемы, проблемы – это проблемы». При этом проблематизируется проблема, а не человек, что исключает эффект «приклеивания ярлыков».

3. В свою очередь психолог находится в позиции «не-знания», которая характеризуется неподдельным любопытством, искренним желанием задавать вопросы, на которые он не знает ответа. Такая «не экспертная» позиция позволяет совместное исследование проблемы клиента.

4. Всегда существует множество различных направлений, по которым может протекать беседа с клиентом, нет какого-то одного «правильного» хода беседы, известного психологу как эксперту.

5. Психологическая помощь сфокусирована на том, как клиенты выражают свой опыт. Эти акты выражения опыта, переживания мира или жизни есть интерпретации (через язык), посредством которых клиенты придают смысл своему опыту и делают его понятным для себя и для других. Смысл и опыт – нераздельны.

6. Психологическая помощь в рамках этого подхода предлагает клиентам возможность рассказать и пересказать, воплотить и перевоплотить предпочитаемые истории своей жизни; открыть альтернативные знания и умения, которые содержатся в этих новых выражениях опыта.

Важно отметить, что преобразующие истории не могут быть навязаны клиенту, поскольку это может совсем не соответствовать представлениям клиента. Все усилия психолога направлены на «уплотнение» и «расширение» новой истории посредством жизненного материала самого клиента. Содержанием же цели в нарративной практике является готовность клиента принять и самому создать новую и желательную для него историю жизни и признать ее доминирующей в его жизни.

Такова специфика нарративной практики оказания психологической помощи. Можно согласиться с мнением В.В. Московичева, что иногда нарративный подход пытаются представить как набор техник, «оставив при этом в стороне его мировоззренческую основу – представление о социальном характере идентичности, об уважении к людям и их историям, внимание к вопросам власти и ответственности и другим идеям. Такое использование может до неузнаваемости исказить суть подхода» [2, с. 223].

Литература

1. Макадамс, Д. П. Психология жизненных историй / Д. П. Макадамс // Методология и история психологии. – 2008. – № 3.
2. Московичев, В.В. Нарративная терапия: реализация практики уважения / В. В. Московичев // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5.

3. Сарбин, Т. Нарратив как базовая метафора для психологии / Т. Сарбин // Постнеклассическая психология. Журнал конструкционистской психологии и нарративного подхода. – 2004. – № 1.
5. Уайт, М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию / М. Уайт. – М., 2010.
6. Фридман, Дж. Конструирование иных реальностей: история и рассказы как терапия / Дж. Фридман, Дж. Комбс. – М., 2001.
7. Херманс, Г. Личность как мотивированный рассказчик: теория валюации и метод самоконфронтации / Г. Херманс // Постнеклассическая психология. Журнал конструкционистской психологии и нарративного подхода. – 2006–2007. – № 1 (3).

Столярская Е. В.

Белорусский государственный университет

ФЕНОМЕН САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИНАХ

В психологической науке самореализация рассматривается как качество личности, как потребность, как деятельность (по реализации данной потребности) и как процесс.

Так, Л. А. Коростылева определяет самореализацию личности как процесс самоосуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск своего пути в мире, ценностей и смысла своего существования в данный момент времени [5]. Д. А. Леонтьев определяет самореализацию как процесс личностного развития, трансляции личностью своего содержания обществу и культуре через созидательные и коммуникативные процессы [6].

Как осуществление личностных ресурсов, реализацию сущностных сил и возможностей рассматривает самореализацию М. Р. Плотницкая [8]. Как специально организованную деятельность, направленную на воплощение своего субъективно ощущаемого предназначения и как результат этой деятельности рассматривает самореализацию А. А. Григорьева [2]. Как качество личности рассматривает самореализацию Е. М. Бетина, связывая ее с результатами формирования и уточнения Я-концепции субъекта в контексте его Я-идеалов и осознанных результатов собственной деятельности [1]. Самореализацию как часть социального развития личности в форме экстерииоризации ранее усвоенного социального опыта рассматривает И. В. Солодникова [10].

Если обратиться к проблеме конкретных эмпирических показателей самореализации, которые фиксируют исследователи в своих работах, то мы увидим значительно большее единство подходов. Большинство исследователей в качестве эмпирических индикаторов самореализации рассматривают качества так наз. самоактуализированной личности: опору на собственное мнение, самопринятие и самоуважение, творческие способности и т.д. (Е. М. Бетина, Л. А. Коростылева, М. Р. Плотницкая, И. В. Солодникова). Также как «внутренние» показатели самореализации рассматриваются чувство реализованности и полезности, удовлетворенность результатами своей деятельности в значимых сферах жизнедеятельности, исполненность жизненных смыслов (А. А. Григорьева, Л. А. Коростылева, И. В. Солодникова). В качестве «внешних» показателей самореализации выступают достижения личности в социальной и профессиональной сферах жизнедеятельности (Л. А. Коростылева, И. В. Солодникова).

Как нам представляется, эта ситуация отражает сложившееся в психологии противоречие между теоретическим пониманием самореализации личности и имеющимися на данный момент методами его эмпирического изучения. Разнообразие теоретических трактовок феномена самореализации не соответствует количеству методов и методик его эмпирического изучения, которые были бы адекватны методологическим установкам исследователей.

В педагогической науке самореализация личности рассматривается как процесс (социального воспроизводства, взаимодействия личности со средой, учения и т.д.), как активность личности, как свойство личности и как деятельность, причем данные определения могут смешиваться, даже в рамках одного исследования. Авторы признают, что сложность изучения самореализации состоит в недостаточной определенности самого этого понятия, а также в том, что самореализация не может наблюдаться непосредственно и объективно, можно наблюдать только ее эффекты и результаты, отраженные в психике субъекта. Самореализацию трудно измерить в силу ее высокой субъективности, трудно контролировать в ходе эксперимента в силу влияния огромного количества факторов.

Значительное количество исследователей-педагогов определяют самореализацию личности как процесс (М. В. Грищук, О. В., О. Р. Уторов, Л. В. Цурикова, О. В. Щелкунова и др.) [3; 12; 13; 14]. В то же время, ряд авторов выделяют в структуре самореализации схожие компоненты: мотивационный (мотивационно-целевой), содержательный (деятельностный, операционный) и рефлексивный (оценочный, регулятивный) (М. В. Грищук, Л. В. Цурикова). Также в педагогических исследованиях самореализации характеризуются следующие ее уровни: репродуктивный, репродуктивно-творческий (интерпретирующий, поисковый) и эвристический (творческий) (О. Р. Уторов, Л. В. Цурикова, О. В. Щелкунова). Вышесказанное позволяет предположить, что исследователи-педагоги, определяя самореализацию личности как процесс, на эмпирическом уровне понимают ее как деятельность.

Наше предположение подтверждается исследовательским выбором в качестве эмпирических показателей самореализации личности характеристик деятельности субъекта (учащегося, студента или профессионала) (О. Р. Уторов, О. В. Щелкунова). Также в педагогических исследованиях самореализации в качестве ее эмпирических индикаторов рассматриваются качества самоактуализированной личности (О. Р. Уторов).

Как нам кажется, эта ситуация отражает сложившееся в рамках педагогического подхода противоречие между процессуальной трактовкой самореализации на теоретическом уровне и деятельностно-личностным

анализом на уровне эмпирического исследования. Мы не склонны абсолютизировать различия между процессуальным и деятельностным подходами, они не противоположны друг другу. Однако необходимо учитывать, что понятие процесса шире, чем понятие деятельности, и сводя первое ко второму, исследователь рискует потерять именно процессуальные характеристики самореализации.

В социологии самореализация рассматривается как процесс (профессионализации, самоосуществления) (Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев,) [4]; личностное развитие человека, раскрытие и развитие его потенциалов в социально-значимых видах деятельности (Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев, Ю. М. Пасовец, Ю. И. Пучкова) [4; 7; 9]; как содержательная составляющая социализации личности (в зрелом возрасте) (И. В. Солодникова) [11].

Отличительной особенностью социологического подхода к рассмотрению проблемы самореализации личности является анализ социально-экономического влияния на ее возможности, формы и способы. В частности, социологический подход предполагает:

- рассмотрение результатов самореализации «с двух сторон»: для человека – субъекта самореализации и для общества (в широком и узком смыслах) [4];
- изучение вопросов «нормативности» самореализации: в одном случае – временного соответствия основных событий в жизни личности определенным социокультурным предписаниям; в другом случае – ценностного соответствия содержания самореализации социокультурным нормам (проблема «негативной» или «ложной» самореализации) [4;11];
- одновременный анализ форм самореализации и социальных (экономических, демографических и иных) условий, в которых она осуществляется, и которые ей способствуют или препятствуют [4;7;11].

В качестве эмпирических показателей самореализации исследователи-социологи выделяют достижения в социально-значимых сферах жизнедеятельности, цели, установки и ценностные ориентации личности как основания самореализации (Ю. М. Пасовец, И. В. Солодникова).

На наш взгляд, выраженная в социологической науке тенденция «вписывать» феномен самореализации в конкретные социальные практики на теоретическом и эмпирическом уровне позволяет «смягчить» противоречия, подобные тем, которые присутствуют в психологическом и педагогическом подходах к изучению данного процесса. Стоит отметить, что в работах исследователей-социологов также не присутствует единого определения понятия самореализации, что отмечается и самими авторами.

Литература

1. Бетина, Е. М. Самореализация личности в пожилом возрасте через преодоление возрастного кризиса: Автореф. ... канд. псих. наук, 19.00.13 / Е. М. Бетина. – Тамбов, 2007.
2. Григорьева, А. А. Профессиональная самореализация педагогов в учреждениях дополнительного образования: Автореф. ... канд. псих. наук, 19.00.07 / А. А. Григорьева. – Ярославль, 2013.
3. Грищук, М. В. Самореализация молодежи в условиях общественного объединения: Автореф. ... канд. пед. наук, 13.00.01 / М. В. Грищук. – Челябинск, 2007.
4. Зобов, Р. А. Человековедение: самореализация человека / Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев. – СПб., 2008.
5. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб., 2005.
6. Леонтьев, Д. А. Самореализация и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997.
8. Пасовец, Ю. М. Самореализация молодежи как предмет социокультурного анализа: Автореф. ... канд. соц. наук, 22.00.06 / Ю. М. Пасовец. – Курск, 2006.
9. Плотницкая, М. Р. Стратегии самореализации личности при различных типах гендерной идентичности: Автореф. ... канд. псих. наук, 19.00.01 / М. Р. Плотницкая. – Хабаровск, 2008.
10. Пучкова, Ю. И. Профессиональная самореализация женщины в современных социокультурных условиях России: Автореф. ... канд. соц. наук, 22.00.06 / Ю. И. Пучкова. – Курск, 2007.
11. Солодникова, И. В. Самореализация личности в зрелом возрасте: Автореф. ... докт. псих. наук, 19.00.01, 19.00.05 / И. В. Солодникова. – М., 2006.
12. Солодникова, И. В. Самореализация личности в зрелом возрасте: Автореф. ... докт. соц. наук, 22.00.01 / И. В. Солодникова. – М., 2007.
13. Уторов, О. Р. Самореализация подростка в условиях самоуправления учреждением дополнительного образования: Автореф. ... канд. пед. наук, 13.00.01 / О. Р. Уторов. – Челябинск, 2008.
14. Цурикова, Л. В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности: Автореф. ... канд. пед. наук, 13.00.08 / Л. В. Цурикова. – Белгород, 2005.
15. Щелкунова, О. В. Творческая самореализация студентов в учебном процессе вуза: Автореф. ... канд. пед. наук, 13.00.0 / О. В. Щелкунова. – Иркутск, 2005.

Столярчук Е. А.

Санкт-Петербургский государственный университет

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ КОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Актуальность темы исследования обусловлена изучением копинг-стратегий, механизмов защит и адаптационных характеристик у мужчин и женщин, работающих в коммерческих организациях в период вторичной адаптации [1]. *Цель исследования:* изучение взаимосвязи социально-психологической адаптации со стилями защитно-совладающего поведения сотрудников коммерческих организаций в период вторичной адаптации. *Гипотеза исследования:* Чем выше уровень социально-психологической адаптации, тем больше сотрудники коммерческих организаций при вторичной адаптации используют активное совладание и проактивное преодоление. *Задачи исследования:* 1. Определить различия в основных стилях защитно-совладающего поведения сотрудников разного пола. 2. Определить различия социально-психологической адаптации сотрудников разного пола. 3. Выявить взаимосвязь социально-психологической адаптации со стилями совладающего поведения. 4. Выявить взаимосвязь между защитными механизмами и основными параметрами социально-психологической адаптации. *Объект исследования* – сотрудники коммерческих организаций Санкт-Петербурга со стажем работы до трех лет в количестве 87 человек, средний возраст для мужчин (32 %) 29 лет, для женщин (62 %) – 28 лет. *Методики исследования:* многофакторная методика COPE Ч. Карвера, М. Шайера, Дж. К. Вайнтрауба; опросник Плутчика – Келлермана – Конте, индекс жизненного стиля (Life Style Index); опросник “Проактивное совладающее поведение” (PCI) Greenglass E.R., Schwarzer R. и Taubert S.; методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда.

Обнаружены значимые различия по типам реакций в затруднительных ситуациях по методике COPE Ч. Карвера, М. Шайера, Дж. К. Вайнтрауба у сотрудников разного пола В адаптационный период женщины больше концентрируются на эмоциях, и более ярко их проявляют. По сравнению с мужчинами, у них более выражено позитивное переформулирование и личностный рост, который направлен на управление дистрессом, а не разрешение стрессовой ситуации. Поведенческий уход от проблем больше проявляется у мужчин, что связано со снижением усилий, направленных на преодоление стрессовой ситуации, и даже отказа

от попыток достижения собственных целей, который возникает в ситуации, когда они не видят и не ожидают позитивного результата процесса преодоления. Мужчины более склонны «опускать руки», когда сложная ситуация предполагает использование значительных усилий для её преодоления. Сдерживание больше выражено у мужчин, чем у женщин, что способствует предотвращению преждевременных поступков и представляет собой ожидание подходящего момента для решительных действий. Мужчинам не свойственна манера мгновенного проявления действий, они более склонны к обдумыванию дальнейших шагов и сдерживают быстрые, не проанализированные поступки. Использование эмоциональной социальной поддержки намного сильнее у женщин. Они более склонны к выражению своих эмоций. Женщины, ощущающие угрозу в ситуации стресса, могут успокоиться благодаря такой поддержке. Однако, они часто становятся объектом помощи для других людей, чтобы помочь им выразить собственные чувства и эмоции. Стратегия принятия более выявлена у женщин, их поведение направлено на принятие стрессовой ситуации и на ее разрешение. Подавление конкурирующей деятельности выражено значительно больше у мужчин, что предполагает сужение собственного поля деятельности, что может: подавлять интерес или желание переключиться на другой вид деятельности; блокировать поступление отвлекающей информации для лучшей концентрации на проблеме. Полученные данные согласуются с представлением о том, что мужчины имеют большую способность концентрироваться на какой-либо цели.

Значимые различия получены по показателю защитного механизма рационализация по опроснику Плутчика – Келлермана – Конте; индекс жизненного стиля у сотрудников разного пола. Рационализация, как вид защитного механизма, намного сильнее проявлена у мужчин, которые создают логические, но благовидные обоснования своего или чужого поведения, действий или переживаний, не имеющие с действительностью ничего общего, вызванных причинами, которые человек не может признать из-за угрозы потери самоуважения.

Рассмотрены значимые различия показателей в стилях защитного поведения по опроснику «Проактивное совладающее поведение» у сотрудников разного пола. Рефлексивное преодоление выше у мужчин, они лучше выбирают альтернативы путём сравнения их возможной эффективности и вырабатывают план действий с оценкой своих ресурсов. Стратегическое планирование также развито лучше у мужчин, они более чётко продумывают и целеориентируют планы действий, в которых наиболее масштабные цели разделяются на подцели. Превентивное преодоление, представляет наибольшее различие между мужчинами и женщи-

нами из всех других анализируемых параметров. Предвосхищение потенциальных стрессоров и подготовка действий по нейтрализации негативных последствий значительно выше у мужчин, чем у женщин.

Выявлены значимые показатели социально-психологической адаптации по методике диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда у сотрудников разного пола. По эмоциональному комфорту чувствуют себя лучше мужчины, чем женщины, что согласуется с повышенной женской эмоциональностью. Под влиянием современного ритма жизни женщины стали хуже справляться с выпадающей на них эмоциональной нагрузкой и чаще чувствуют дискомфорт. Внутренний контроль и внешний контроль объединяются в понятие принятия ответственности за свои поступки. Внутренний контроль выше у мужчин, они более способны сдерживать себя и контролировать свои действия, а вот внешний контроль намного выше у женщин. Таким образом, нами установлены следующие значимые различия в стилях защитно-совладающего поведения: мужчины чаще используют такие стратегии как поведенческий уход от проблемы, сдерживание, подавление конкурирующей деятельности, рационализация, рефлексивное преодоление, стратегическое планирование, превентивное преодоление, инструментальная поддержка, эмоциональная поддержка; а женщины - позитивная переоценка и личностный рост, концентрация на эмоциях, эмоциональная социальная поддержка, у мужчин более высокие показатели по шкалам эмоциональный комфорт и внутренний контроль, а у женщин – внешний. Социально-психологическая адаптация сотрудников коммерческих организаций возрастает при позитивном переформулировании, личностном росте, активном совладании, юморе, стратегическом и оперативном планировании, проактивном, превентивном и рефлексивном преодолении, рефлексивное преодоление, стратегическое планирование и превентивное преодоление. Дезадаптивность сотрудников коммерческих организаций возрастает при проявлении регрессии, эмоционального дискомфорта, внешнего контроля и эмоционального дискомфорта.

Полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы психологами в консультировании сотрудников по проблемам вторичной адаптации, разработке программ адаптации на период испытательного срока и для психологического сопровождения работников на этапе адаптации не только к деятельности, но и к организации. Гипотеза исследования подтвердилась.

Литература

1. Столярчук, Е. А. Адаптация персонала в организации / Е. А. Столярчук // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика / Под. ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2010.

Сыс Л. А.

17-я городская клиническая поликлиника (г. Минск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ С ЗАИКАНИЕМ КАК ФАКТОР ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Одним из приоритетных направлений специального образования является социальная адаптация и интеграция лиц с особенностями психофизического развития в общество.

Успешность социальной адаптации в значительной степени определяется уровнем развития личности, качеством ее общения в социуме: А. Г. Асмолов [1], А. А. Бодалев [3] и др.

Речевая деятельность является основой формирования социальных связей человека с окружающим миром: А. Н. Леонтьев [6] и др. При нарушении речевой функции у индивида возникают проблемы, связанные с общением, наблюдаются отклонения в коммуникативном поведении: В. А. Калягин [5], Т. А. Болдырева [4] и др.

Нарушение коммуникативного поведения, присущее заикающимся, приводит к социальной дезадаптации: В. А. Калягин [5], Е. Ю. Рау [7] и др.

Актуальной становится задача поиска методов коррекционной работы не только с целью исправления техники речи заикающихся, но и для воспитания у них умения общаться, взаимодействовать с людьми. Речь идет о реабилитации, в результате которой происходит коррекция отдельных черт личности и стереотипов коммуникативного поведения подростков и взрослых с заиканием. Возможность эффективного устранения заикания ученые связывают с изучением особенностей дезадаптивного коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых, что способствует пониманию причин неумения применять полученные ими на логопедических занятиях навыки речи, свободной от заикания, преодолению «кабинетного эффекта» и функциональной «неподготовленности» к выходу в социум (И. Ю. Абелева, А. И. Лубенская, Н. Л. Карпова, Ю. Б. Некрасова, Н. Н. Станишевская и др.).

Под коммуникативным поведением заикающихся подростков и взрослых мы рассматриваем совокупность внешних проявлений речевых реакций человека, связанных с передачей или приемом информации в различных ситуациях социального взаимодействия. В качестве его ведущих факторов выступают формальные аспекты коммуникативного поведения (интонация, длительность высказываний, частота обращений к партнеру, легкость включения в разговор, наличие персевераций, плавность, громкость речи, быстрота реакции ответов, частота пауз-

остановок, эмоциональность речи, использование невербальных средств – мимики, жестов); коммуникативный контроль (умение оценивать другого участника коммуникации, контролировать собственное эмоциональное состояние); коммуникативные склонности (умение легко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, расширять сферу общения, участвовать в общественных мероприятиях, связанных с использованием речи); личностные черты, влияющие на коммуникативное поведение (самодостаточность, эмоциональная устойчивость, расслабленность, смелость, рассудительность, сознательность, дипломатичность, склонность к опасениям, недисциплинированность, жесткость, радикализм, доверчивость, отзывчивость, доминантность) [8].

Система работы по формированию коммуникативного поведения заикающихся подростков и взрослых реализуется в три этапа коррекционной работы, а также включает диагностическую работу, контрольно-оценочную работу и семейное консультирование [8]. Этапы работы по коррекции коммуникативного поведения заикающихся согласуются с основными этапами логопедической работы по воспитанию навыков плавной речи, в процессе которой формируются навыки коммуникативного поведения. Тренинговые упражнения включаются в структуру логопедических занятий на этапе усвоения первоначальных речевых навыков и продолжаются до момента окончания курса коррекции речи. Обязательным условием успешности работы является соответствие уровня сложности речевых упражнений с уровнем сложности предлагаемых проблемных речевых ситуаций. На начальном этапе логопедической работы используются более легкие проблемные речевые ситуации с малой степенью фрустрированности, затем проблемные ситуации усложняются. На заключительных этапах речевой работы используются ситуации с элементами конфликта, спора и др., с высокой степенью фрустрации, как внутри так и вне логопедической группы. Заикающиеся, контролируя плавность речи, выполняют упражнения с выходом в социальное окружение. Используются фрустрирующие проблемные речевые ситуации и виды плавной речи, отработанные на логопедических занятиях. Например, необходимо вступить в речевую конфликтную ситуацию, создавшуюся в домашней обстановке или в общественном месте. Подготовительному этапу предшествует диагностическая работа с целью выявления особенностей коммуникативного поведения заикающихся, исследуются факторы, характеризующие коммуникативное поведение, в частности: акцентуированные свойства личности с использованием методики Шмишека, личностные факторы коммуникативного блока (методика Кэттела), обследуются коммуникативные умения (методика В. Маклени),

коммуникативно-организаторские склонности (методика КОС-1). Система работы по коррекции коммуникативного поведения заикающихся способствует формированию умений, необходимых для развития и совершенствования положительных речевых условных связей путем установления на каждом этапе работы уровня доступной деятельности, в процессе которой формируется и совершенствуется общая коммуникативная готовность личности, вырабатываются специфические коммуникативные поведенческие навыки; перестраиваются личностные установки и позиции, повышается устойчивость к проблемным речевым ситуациям.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Личность: психологическая стратегия воспитания / А. Г. Асмолов // Новое педагогическое мышление. – М., 1989.
2. Белякова, Л. И. Патофизиологические механизмы заикания / Л. И. Белякова // Заикание. – М., 1978.
3. Бодалёв А. Л. Личность и общение. Избранные труды / А. Л. Бодалёв.– М., 1983.
4. Болдырева, Т. А. Экспериментально-психологическое исследование взрослых заикающихся и его значение для проведения психолого-коррекционной работы / Т. А. Болдырева // Клинико-организационные вопросы общей и судебной психиатрии. – М., 1986.
5. Калягин, В. А. Коммуникативные аспекты индивидуальных стилей поведения при нарушениях речи / В. А. Калягин // Практическая психология и логопедия. – 2005. – № 1.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1977.
7. Рау, Е. Ю. Способы диагностики и адаптации взрослых заикающихся к проблемным ситуациям общения / Е. Ю. Рау // Тезисы научных докладов международной конференции по аномальному развитию детей и подростков. – М., 1994.
8. Сыс, Л. А. Формирование коммуникативного поведения у заикающихся подростков и взрослых в процессе логопедической работы : учеб.-метод. пособие / Л. А. Сыс. – Минск, 2010.

Тимофеева А. Н., Свиридова Т. В., Буслаева А. С.

Научный центр здоровья детей (Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, СТРАДАЮЩИХ БРОНХИАЛЬНОЙ АСТМОЙ

Известно, что бронхиальная астма в своем патогенезе имеет выраженный психологический компонент. В литературе уделяется большое внимание психологическим особенностям взрослых пациентов с бронхиальной астмой. В частности, авторы указывают на высокую роль эмоционального стресса в возникновении болезни, индивидуальные психологические характеристики больных (высокий уровень тревоги, эмоциональную лабильность, алекситимию, повышенную агрессивность, чрезмерную фиксацию на симптомах болезни) и особенности их социального взаимодействия.

Вместе с тем, несмотря на наличие весомой теоретической базы исследованию социальной ситуации развития и психологических особенностей детей с бронхиальной астмой, в литературе, на наш взгляд, не уделено должного внимания [1; 3; 4; 5].

С целью изучения психологического состояния 102 младших школьников (7–10 лет), страдающих бронхиальной астмой, нами было проведено данное исследование. Из них 56 чел. (31 мальчиков и 25 девочек) – дети с бронхиальной астмой в стадии нестойкой клинической ремиссии со средней длительностью болезни 2,5 года. Группу сравнения составили 54 здоровых школьников (30 мальчиков и 24 девочки), состоящих на диспансерном наблюдении в ФГБНУ НЦЗД.

В качестве методов исследования были использованы: анализ медицинской документации, беседа, наблюдение и методике «Рисунок человека» [2]. Статистическая обработка производилась с помощью контент-анализа данных, углового преобразования Фишера (ϕ^* критерий). Вычисления проводились с помощью пакета прикладных программ STATISTICA.

Сравнительный анализ образа жизни здоровых и больных школьников показывает, что становление детской личности происходит в принципиально разных социальных условиях. Школьники с бронхиальной астмой вынуждены регулярно проходить курсы длительного лечения в круглосуточном стационаре (в среднем 2 раза в год), состоят на постоянном диспансерном учете по месту жительства. Они нуждаются в соблюдении строго лечебного режима, ограничивающего физическую и социальную активность, характерную для здоровых сверстников. В частности, детям необходимо соблюдать строгую диету, систематически принимать препараты, прерывать свою учебу на длительное время и ограни-

чивать контакты с другими детьми в связи с необходимостью профилактики сезонных обострений и/или госпитализации в круглосуточный стационар (от 2-х недель до нескольких месяцев). В силу длительной госпитализации маленькие пациенты сталкиваются с трудностями адаптации к менее комфортным, по сравнению с домашними, бытовым условиям, длительной разлукой с близкими и друзьями, изменением привычного жизненного ритма. Наблюдаются различия и в родительском воспитании и отношении к ребенку. Родители больных детей склонны к повышенной тревоге за ребенка, гиперопеке, фиксации на болезни ребенка в ущерб его интересам и психологическим потребностям. В то время как родители здоровых детей в большей мере фиксированы на академических достижениях своего ребенка, всестороннем развитии его психического потенциала.

Анализ проведенного психологического обследования здоровых и больных детей показал, что к общим особенностям двух групп детей можно отнести развитие личностной тревожности и эмоциональной лабильности. На фоне эмоциональной незрелости (характерной для данного возраста) большинство детей испытывают эмоциональные трудности в связи с процессом адаптации к новой социальной среде и несоответствия требований взрослых психофизическим возможностям. Данные, полученные в ходе наблюдения и беседы с ребенком, подкрепляются результатами, полученными с помощью рисуночной методики «Нарисуй человека». В частности, общим для рисунков младших школьников являются такие формальные показатели эмоциональной сферы как сильные колебания нажима, варьирование размеров рисунков, тщательное стирание исправлений и желание сделать более четкими линии, штриховка рисунка [2]. Вместе с тем, проведенный качественный и количественный анализ данных свидетельствует о большей выраженности психологических трудностей у детей с бронхиальной астмой, чем у здоровых сверстников.

При сопоставительном анализе результатов обследования эмоционального состояния детей с бронхиальной астмой выявлена устойчивая тенденция к снижению настроения, бедным, сглаженным проявлениям эмоций, блокировке эмоциональных переживаний и трудностей их вербализации. Возможно, чтобы как-то противостоять длительному стрессу, родители и сам ребенок склонны длительное время подавлять связанные с болезнью неприятные переживания, в связи с чем, психологические трудности становятся устойчивыми личностными образованиями. В рисунках больных детей это проявляется в меньшей эмоциональной выразительности, выбором более холодных цветовых решений, малом коли-

честве деталей, схематичности [2]. Рисунки здоровых детей имеют более теплые оттенки, в них встречается большое количество разнообразных деталей, характеризующих их включенность в различные виды деятельности (учебная, игровая, коммуникативная). В ходе психологического консультирования у здоровых школьников отмечались дифференцированные эмоциональные проявления, позитивное отношение к взаимодействию с новым взрослым, во время беседы о жизни они чаще демонстрировали положительные эмоции.

Дети с бронхиальной астмой склонны к повышенной внутриличностной конфликтности, защитно-агрессивному типу поведения в ситуации стресса, который проявляется в повышенной враждебности, трудностях децентрации в конфликтной ситуации, активном вербальном или физического отреагировании в ответ на субъективно значимый психотравмирующий стимул. Ситуация постоянного дефицита необходимого коммуникативного опыта (в связи с режимом социальных ограничений, особенностями родительского воспитания) на фоне эмоциональных трудностей и эгоцентрической позиции в общении приводит к усугублению трудностей адаптации к новой социальной среде, формированию внутренних барьеров в общении со сверстниками (замкнутости, ограничениям в общении, социальным страхам). В рисуночной деятельности это подтверждается такими показателями как сверхсильный нажим, наличие выраженной агрессивной символики (агрессивное выражение лица, оборонительные средства), отсутствие рук или их скрещивание на груди, за спиной, преувеличены ступни [2].

Еще одной важной психологической особенностью больных детей является их меньшая включенность в расширенный социум (трудности формирования широких социальных мотивов и внутренней позиции школьника). Характерным отличием рисунков больных детей является изображение предметов, характеризующих ситуацию болезни (кровать, одеяло, подушка, домашние тапочки около кровати, лекарства, конфеты, книги, на прикроватном столике). Здоровые дети практически всегда изображают объекты, по которым можно судить об определенном месте, занимаемом ребенком в системе отношений: и семейных, и общественных (портфель, школа, игра с ровесниками).

Таким образом, искаженная вследствие болезни социальная ситуация развития оказывает неблагоприятное влияние на психологическое состояние и процесс становления личности ребенка, и, как следствие, затрудняют его социальную адаптацию. Отсутствие учета взрослыми психофизических особенностей младших школьников приводит к возникновению «социального вывиха» и риску соматизации неблагоприятных

эмоциональных переживаний. Это обосновывает необходимость разработки программы психолого-педагогического сопровождения детей с бронхиальной астмой в процессе лечения, а также определяет направление нашего дальнейшего научного поиска.

Литература

1. Антропов, Ю. Ф. Лечение детей с психосоматическими расстройствами / Ю. Ф. Антропов, Ю. С. Шевченко. – СПб., 2002.
2. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М., 2003.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1999.
4. Профилактическая педиатрия / Под ред. А. А. Барановой. – М., 2012. – С. 442–484.
5. Сухарева, Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – Т.2. – М., 1957.

Толочек, В. А., Журавлева, Н. И., Белик, В. В.

Институт психологии Российской академии наук, Научно-исследовательский институт технической эстетики (г. Москва)

ДИНАМИКА АКТУАЛИЗАЦИИ РЕСУРСОВ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛА¹

Становление профессионала, или профессиональное становление субъекта (ПСС) понимается нами как процесс изменений составляющих и структур профессионализма, которые происходят на протяжении активной профессиональной деятельности субъекта, включающий все периоды профессиональной деятельности – от начальных до завершающих; *профессионал* – субъект профессиональной деятельности, длительно специализирующийся в определенной трудовой сфере, успешно справляющийся с возложенными на него должностными функциями, имеющий соответствующую квалификацию, интегрированный в профессиональном сообществе (в контактных группах, в организации, в профессии); *ресурсы* – присущие субъекту свойства (*интрасубъектные ресурсы*), состояния и качества партнеров (*интерсубъектные ресурсы*), а также условия социальной среды (внесубъектные ресурсы), которые влияют на успешность или в опыте субъекта связываются с позитивным эффектом деятельности и поведения, выступающие в роли «детерминант», «факторов» или «условий» (по Б.Ф.Ломову).

Целью нашего исследования состояла в изучении связей ресурсов и динамики профессионального становления, отраженных в представлениях субъектов. *Объект исследования* – профессиональное становление субъекта в профессиях разных типов; *предмет исследования* – ресурсы профессионального становления на протяжении профессиональной карьеры (в представлениях субъектов); *методы*: наблюдение, беседа, опрос, психодиагностика (16 РФ Р.Б.Кеттелла, УСК, К.Томаса, методики Дж.Фланагана, Д.Денисона); исследовательская методика «Динамика профессионального становления субъекта» (имеющая удовлетворительные показатели надежности и валидности). В разных программах диссертационного исследования обследовано 111 менеджеров частных компаний, 58 частных предпринимателей, 54 бухгалтера, 112 преподавателей психологии; всего 335 чел. в возрасте от 30 до 62 лет.

В серии предварительных статистических расчетов установлено, что линейные корреляции рассматриваемых переменных (*актуального воз-*

¹ Исследование поддержано грантом РНФ № 14-28-00087: «Способности как основа ментальных ресурсов в разные возрастные периоды: механизмы развития, когнитивные технологии диагностики и формирования»

раста экспертов, свойств личности и интеллекта, социально-демографических, служебных характеристик) с оценками профессионализма чаще незначительны, а в уравнениях МРА *актуальный возраст* экспертов либо не включается, либо входит с незначительными коэффициентами, кратно (в 3 – 46 раз) уступая влиянию других переменных [1, 2, 3].

Используя прием «концентрации», из всех профессиональных выборок выделены и в дальнейшем рассматривались только данные субъектов близких возрастных групп – от 31 до 47 лет, понимаемых как представителей сходных исторических и культурных *когорт*. Из первоначальных массивов данных менеджеров (111 чел.), бухгалтеров (54 чел.), предпринимателей (58 чел.) были отобраны для последующей работы выборки субъектов в возрасте от 31 до 47 лет: менеджеров (68 чел.), бухгалтеров (36 чел.), предпринимателей (43 чел.), всего – 147 чел.

Вторичная выборка представителей трех профессиональных сфер (бухгалтеров, менеджеров и частных предпринимателей – 147 чел.) *пять раз* разделялась по пяти разным признакам. Эти подвыборки обобщенно названы «социальные группы», т.е., группы обследуемых, различающиеся по: 1) *профессии* (менеджеры, бухгалтеры, предприниматели); 2) *полу*: мужчины и женщины (51 и 96 чел.); 3) *должностной позиции*: руководители (высшего звена - 62 чел.) и специалисты (34 чел.), данные лиц с нечетким статусом – замы и т.п., исключались из анализа; 4) лица, имеющие высокий *неформальный авторитет*, с высоким профессионализмом, что косвенно и формально можно выделять как *наличие управленческого опыта более 5 лет* (104 чел.) или полное отсутствие такого опыта (19 чел.), данные лиц с небольшим опытом (1 – 4 г.) исключались из анализа; 5) лица, более полно – по формальным критериям – *реализованные в семье* (на момент исследования состоящие в браке, имеющие детей и семейный стаж не менее 5 лет – 101 чел.) и не имеющие хотя бы одного из этих признаков (46 чел.).

На основании статистических расчетов (корреляционного и факторного анализа, t-сравнения и дискриминантного, множественного регрессионного анализа) сделаны следующие выводы:

1. Представители всех рассматриваемых социальных групп отличаются сравнительно низкой восприимчивостью к условиям социальной среды, выраженной межгрупповой и индивидуальной избирательностью в отношении разных условий среды. Представители социальных групп, отличающиеся наименьшей восприимчивостью к условиям социальной среды, характеризуются наиболее выраженными профессиональными

деструкциями, деформациями и профессиональными заболеваниями во второй половине карьеры.

2. Представители противоположных групп, выделяемых по каждому из критериев социальной успешности (должностному продвижению, наличию управленческого опыта, самореализации в семье) чаще контрастно различаются по полноте и спектру актуализируемых ими ресурсов на протяжении профессиональной карьеры – с 20 до 65 лет. Профессионализм успешных субъектов сопряжен с актуализацией разных ресурсов в их довольно широком спектре, с относительно невысокой значимостью отдельных видов ресурсов, с изменением их состава, силы влияния и валентности (знака) в первой и во второй половине карьеры. Профессионализм менее успешных субъектов сочетается с актуализацией ограниченного состава ресурсов, с высокой значимостью отдельных ресурсов.

3. Среди стержневых, «сквозных» интрасубъектных ресурсов профессионализма (в 20 – 45 лет) у успешных профессионалов выступает профессиональная компетентность, которая на рубеже 45 – 50 лет сменяется профессиональной интуицией и саморегуляцией интеллектуальной деятельности, эмоционального и физического состояния. Ресурсами профессионализма в 25 – 30 лет также выступают широта жизненных интересов, 35 – 40 лет - обучаемость; профессионализма в 40 лет – интеллектуальная работоспособность.

4. Смена ресурсов как факторов профессионализма отражает закономерности профессионального становления субъекта на протяжении профессиональной жизни. Последовательное обращение человека к использованию новых ресурсов происходит при ограничении функциональной роли или ослаблении «функциональных», характеризующих физиологические функции организма, и первоначальных «операционных» систем, формирующихся в деятельности. Формируемые первоначально как общие, широко функциональные и специфические профессиональные системы, на более поздних стадиях развития *переструктурируются и дополняются мета-системами* – саморегуляцией, интуицией, цельностью интересов как новых вариантов и способов интеграции ресурсов.

5. Среди ключевых, «базовых» внесубъектных ресурсов профессионализма первоначально (в 20 – 25 – 30 лет) выступают роль матери, роль детей, место рождения; в 30 – 45 лет в состав ресурсов входит должность; в 50 – 65 лет ведущими становятся факторы социальных отношений – родственных и дружеских, как ресурсы «отставленного действия», как актуализация ранее накопленного опыта.

Литература

1. Толочек, В. А. Профессиональные способности: интер-, интра- и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности / В. А. Толочек // Тенденции развития современной психологической науки. Тезисы юбилейной научной конференции. Ч.1. – М., 2012.
2. Толочек, В. А. Профессиональная карьера: подходы и исследования / В. А. Толочек [и др.] / Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г.Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2014. – № 2 (28).
3. Толочек, В. А. Динамика актуализации ресурсов субъекта на протяжении профессиональной карьеры / В. А. Толочек, Н. И. Журавлева // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36, № 1.

Трофимов А. Ю.

Киевский национальный университет им. Т. Шевченко

УВЛЕЧЕННОСТЬ РАБОТОЙ КАК ЛИЧНОСТНЫЙ РЕСУРС ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ЛОЯЛЬНОСТИ

В современных условиях сотрудники организаций очень чувствуют давление рабочих требований при карьерных перемещениях, реорганизациях, подведении результатов деятельности, кризисном управлении, необходимости принимать рискованные решения при дефиците необходимой информации, быстро учиться новому, осваивать технические новшества и использовать их не только в рамках официального рабочего времени. Каждый сотрудник организации использует различные стратегии выживания в этих условиях и построения своей персональной траектории внутри и вне организации в зависимости от занимаемого уровня в организации - ценной иерархии. Опираясь на личностные ресурсы, сотрудник не только способен выживать в организационной среде, но и чувствует такое положительное состояние, как увлеченность работой и удовлетворенность трудом, характеризующие субъективное благополучие сотрудника в организационном контексте [4]

Увлеченность работой является одним из центральных феноменов положительной организационной психологии и представляет собой позитивное состояние человека на работе. Увлеченность работой достаточно хорошо описана в трудах зарубежных исследователей, но при этом наблюдается дефицит исследований данного феномена в отечественной академической литературе [1], причем чаще всего увлеченность работой смешивают с понятием «вовлеченность в работу» (job involvement).

Мы рассматриваем увлеченность работой в контексте концепции В. Шауфели и А. Беккера [7]. В ней под увлеченностью работой понимается показатель положительного психологического состояния, связанный с профессиональными обязанностями, который включает:

- энергичность (бодрость, мощь) и определяется высоким уровнем энергии и ментальной упругости в процессе работы, готовностью приложить усилия при возникновении трудностей;
- преданность (энтузиазм), которая характеризуется сильной психологической причастностью к работе, объединенной с содержанием, энтузиазмом, вдохновением, гордостью и принятием вызовов;
- погруженность (поглощенность деятельностью), представляющий полную концентрацию на работе, в результате чего человек не замечает течения времени и испытывает трудности при выходе из рабочего состояния.

При этом увлеченность рассматривается как устойчивый и глубокий, что затрагивает различные психические процессы эмоционально-когнитивный и мотивационный состояние, которое фокусируется на каком-то конкретном предмете, события, человека или форме поведения, а описывает отношение человека к работе в целом [6].

Увлеченные работой сотрудники имеют высокую личную эффективность, верят, что способны справиться с любыми рабочими проблемами, оптимистичны относительно своей работы и жизни, считают себя способными удовлетворить свои устремления и потребности в рамках выполняемых ими организационных ролей. Подчеркивается также связь увлеченности работой с производительностью и эффективностью деятельности, а также с организационной лояльностью, текучестью кадров и удовлетворенностью трудом [2].

Одной из наиболее широко распространенных теоретических моделей, интегрирующих представления о внутренних и внешних факторов, определяющих увлеченность работой и связанные с ней феномены, является интегративная модель увлеченности работой, в контексте подходе соотношения ресурсов и требований. В этой модели описывается роль рабочих и личных ресурсов, а также рабочих требований для увлеченности работой, а также общей производительности человека на работе и ее удовлетворенности своим трудом. [3]

Надо отметить, что рабочие ресурсы включают физические, социальные, организационные аспекты работы [5] которые помогают редуцировать рабочие потребности, связанные с высокой психофизиологической и психологической «ценой» (например, решение конфликтных ситуаций, стрессы, сверхурочная работа, тяжелый физический труд, многочисленные перелеты и т.п.); достигать поставленных рабочих целей, а также стимулировать личностный рост, обучение и развитие. Рабочие ресурсы, представленные в виде автономии, социальной поддержки, обратной связи по результатам деятельности, конструктивного организационного климата, точнее предсказывают возникновение увлеченности работой, чем рабочие требования, однако оказывают свое влияние на увлеченность работой.

Литература

1. Мандрикова, Е. Ю. Личностный потенциал в организационном контексте / Е. Ю. Мандрикова / Личностный потенциал: структура и диагностика. – М., 2011.
2. Bakker, A. B. Socially induced burnout / A. B. Bakker, W. B. Schaufeli // Paper presented at the 5th EAWOP Congress. – Prague, 2001.

3. Bakker, A. B. Crossover of burnout and engagement among working couples. / A. B. Bakker, E. Demerouti, W. B. Schaufeli / Manuscript in preparation. – European Journal of Work and Organizational Psychology. – 2003. – № 12.
4. Schaufeli, W. B. Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study / W. B. Schaufeli, A. B. Bakker // Journal of Organizational Behavior – 2004. – № 25.
5. Schaufeli, W. B. Burnout and engagement in university students: Across national study / W. B. Schaufeli, I. Martinez, A. Marques Pinto, M. Salanova, A. B. Bakker // Journal of Cross- Cultural Psychology. – 2002. – № 33.
6. Schaufeli, W. B. The measurement of engagement and burnout and: A confirmative analytic approach / W. B. Schaufeli. M. Salanova, V. Gonzalez-Roma. A. B. Bakker // Journal of Happiness Studies. – 2002. – № 3.
7. Schaufeli, W. B. Maakt arbeid gezond? Op zoek naar de bevlogen werknemer [Does work make happy. In search of the engaged worker] / W. B. Schaufeli, T. Taris, P. Le Blanc, M. Peeters, A. B. Bakker, J. De Jonge // De Psycholoog. – 2001. – № 36.

Трухан Е. А.

Белорусский государственный университет

ВЗАИМОСВЯЗЬ РОЛЕВЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Активная профессиональная коммуникация предполагает постоянное изменение ролевого поведения, что сопряжено с противоречивостью, неясностью и напряженностью рабочих контактов. Схожесть эмоциональных проблем при различных затруднениях ролевого поведения (ролевым конфликте, ролевой неопределённостью и др.) подтверждает мнение о том, что исполнение роли не является исключительно поведенческим актом, а всегда сопровождается определённым отношением личности к данной роли и к себе как к субъекту роли.

Эмоциональное состояние, сопровождающее ролевое поведение личности, П. П. Горностай называет ролевым переживанием. Ролевое переживание является важным компонентом ролевой Я-концепции личности, характеризуя эмоционально-ценностное отношение к себе как к субъекту исполняемой роли.

Наше исследование было направлено на поиск базовых причин и механизмов, лежащих в основе взаимосвязи ролевых переживаний и профессионального выгорания. В ситуациях конфликта ролей или ролевой неопределённости возможность личности быть субъектом собственной роли (ролей) нарушена или затруднена. Человек на поведенческом уровне выступает как исполнитель роли, в то время как на эмоциональном уровне отношение к роли заблокировано или является негативным, вызывая отторжение ролевых функций.

И ролевой конфликт, и ролевую неопределённость называют в числе факторов, способствующих возникновению профессионального выгорания. И противоречивые, конфликтные и нечёткие, неопределённые ролевые требования приводят к эмоциональной и физической опустошённости личности, формализации её межличностных и профессиональных контактов.

Теоретический анализ проблемы ролевого поведения позволил нам определить три основных механизма освоения роли:

1) Принятие роли (ролей). Желание и готовность исполнять определённую роль, соответствовать ролевым ожиданиям и требованиям.

2) Конструирование роли (ролей). Создание модели собственного ролевого поведения в соответствии со способностями и компетенциями.

3) Координация роли (ролей). Согласование всех элементов ролевого поведения личности между собой, а также относительно ролевого поведения и ожиданий других людей.

Наиболее общим и важным проявлением субъектности выступает произвольная и осознанная активность. Рассмотрим, как перечисленные механизмы связаны с субъектностью ролевого поведения личности.

Первостепенное значение для субъектности ролевого поведения личности имеет механизм принятия роли, поскольку именно личностная приемлемость роли, ее желательность будут способствовать тому, что человек будет считать себя «хозяином» определённой роли. Если роль является навязанной и личностно неприемлемой (несоответствующей жизненным целям и ценностям данного человека), он будет чувствовать себя её «заложником».

Трудности конструирования роли наиболее ярко проявляются при ролевой неопределённости, когда отсутствие образа роли и модели ролевого поведения делают невозможными произвольность и осознанность деятельности человека. Человек должен создать ролевой «список» (набор, репертуар), и такое конструирование должно быть осуществлено от самого человека, его индивидуальности и способностей. Когда ролевой репертуар определён нечётко или неадекватно и остаётся для самой личности неизвестным или неосознанным, это может способствовать возникновению у человека чувства угрозы его физическому и психическому благополучию, угнетённого состояния, общей неудовлетворённости собой и выполняемой деятельностью.

Механизм координации ролей, от которого зависит степень их согласованности/конфликтности, предполагает признание субъектности ролевого поведения не только самой личности, но и тех людей, с которыми связано непосредственное выполнение ролевых функций.

Подводя итоги, можно сформулировать следующие выводы:

1. Реализация роли осуществляется как на поведенческом уровне (ролевое поведение), так и на эмоциональном (ролевое переживание).
2. Основными механизмами освоения роли (ролей) являются принятие, конструирование и координация. Каждый из данных механизмов способствует формированию субъектности ролевого поведения личности.
3. Блокирование или негативность ролевых переживаний затрудняют формирование субъектности ролевого поведения, что становится причиной возникновения профессионального выгорания.

Фабрикант М. С.

Белорусский государственный университет

АДАПТАЦИЯ ИНДИКАТОРОВ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ К ПУТЬ-ЗАВИСИМЫМ ФАКТОРАМ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Стандартизированное количественное измерение качества жизни имеет ключевое значение для принятия практических решений, потому что позволяет объективную оценку результатов реализации решений. Адекватная оценка не только позволяет сравнение между различными единицами – страны, регионы и т. п., – но и предлагает, какие факторы качества жизни при специфических обстоятельствах наиболее существенно содействуют качеству жизни и должны поэтому стать приоритетами в будущем. В настоящее время большинство исследователей согласны с тем, что качество жизни не может быть сведено только к экономическим параметрам как например ВВП на душу населения [10; 11; 15]. В отчете Еврокомиссии о качестве жизни используется 9 индикаторов, отражающих уровень развития страны в различных сферах [3; 6], а в новозеландском Отчете о качестве жизни – целых 68 [12]. Эти наборы отдельных индикаторов применимы в том случае, если выводы делаются для каждой сферы отдельно. Сравнение между различными сферами для разных стран и определение приоритетов для повышения общего качества жизни, однако, требует комплексного индекса, поскольку относительный вклад для каждого индикатора для разных стран может существенно варьировать. Конструирование такого индекса требует знания о специфике и объеме вклада каждой из его составляющих в человеческое благополучие.

Относительное значение каждого индикатора может существенно по-разному влиять на субъективное благополучие в различных контекстах, отличается значительно через единицы в зависимости от субъективной оценки их важности. Члены различных обществ, по-разному определяют, которая из составляющих индекса качества жизни наиболее значима для субъективного благополучия [9; 10]. Объединение объективных индикаторов качества жизни с индикаторами субъективного благополучия в единственном индексе нарушает основное методологическое правило конструирования индексов: компоненты индекса, в отличие от факторных, не должны перекрываться, – разве что если субъективное благополучие предполагается целиком иррациональным и независимым от любых объективных оснований (известный парадокс Истерлина) [5; 7]. Если, что подтверждается результатами исследований [2; 16], субъективное благополучие все-таки не лишено объективных оснований, то общий ин-

декс качества жизни должен включать в себя наиболее значимые и кросс-культурно валидные объективные детерминанты субъективного благополучия. Эмпирическое исследование предоставляет достаточно оснований для выбора в пользу второго варианта и, демонстрируя значимость объективных факторов субъективного благополучия, доказывает необходимость объединения объективных и субъективных сторон качества жизни. Результаты, полученные на данных Всемирного исследования ценностей, представляющего более 90 стран и регионов и репрезентативных для 90 процентов населения Земли, показывают, что среднестрановая субъективная самооценка ощущения счастья имеет сильную положительную связь с ВВП на душу населения, но не полностью им детерминирована [13]. Два вида стран составляют исключение - латиноамериканские страны, у которых уровень счастья значительно выше, чем следовало бы ожидать от стран с их ВВП на душу населения, и экскоммунистические государства, население которых менее счастливо, чем оценки, спрогнозированные на основании объективных факторов. Эти исключения представляют собой не только академический интерес и касаются не только стран с явными экономическими проблемами: например во все более и более мощном Китае недавний экономический рост значительно не содействовал повышению в однородно-сообщенном счастье [4]. Вместе взятые, эти отклонения свидетельствуют о существовании некоторых контекстуальных переменных, которые опосредуют характер и силу связи между объективными индикаторами и субъективным благополучием. Тем не менее, при составлении страновых индикаторов качества жизни эти контекстуальные переменные, какими бы они ни были, не принимаются в расчет.

Несмотря на отсутствие контекстуальных переменных в эмпирических индикаторах качества жизни, вопрос неэкономических факторов, опосредующих показатели качества жизни широко обсуждается в современных социальных науках. Некоторые исследователи, например, Джаред Даймонд [8], отводит ключевую роль особенностям географии, другие, особенно Рональд Инглхарт (Inglehart 1997), к преобладающим культурным ценностям, третьи, как Дэрон Асемоглу [1] – к социальным институтам. Все эти подходы объединяет идея, что влияние контекстуальных факторов нельзя списать на культурную специфику, если понимать культуру как «черный ящик», непостижимый и неизменный. Вместо этого предпринимаются попытки выразить особенности культуры в виде переменных, отражающих исторические события, которые, однако, с трудом поддаются операционализации. Систематизация объяснительной модели приводит к неопределенному и постоянно пополняемому набору

дихотомических фиктивных переменных. В качестве альтернативного подхода можно исходить из предположения, что воздействие объективных индикаторов человеческого развития на субъективном благополучии связано не с отдельными историческими событиями, а с траекторией изменений самих объективных параметров в прошлом. Иными словами, имеет значение не только набор событий, но и их последовательность. Несоответствия между предсказанными и фактическими уровнями субъективного благополучия могут быть вызваны не напрямую отдельными внешними событиями и их влиянием на институты или ценности, но непосредственно прошлой динамикой в объективных измерениях человеческого развития непосредственно. Каждая траектория изменений качества жизни, которая значительно отклоняется от общего тренда постепенного роста, может влиять на то, какой уровень человеческого развития воспринимается как нормальный, как и на ожидания относительно будущих изменений в качестве жизни. В психологии это был бы, пожалуй, первый случай, когда объяснительные модели для психологических переменных включают в себя характеристики временных рядов.

Литература

1. Acemoglu, D. *Why nations fail: the origins of power, prosperity and poverty* // D. Acemoglu, J. A. Robinson, D. Woren. – New York, 2012.
2. Anand, S. A. *Human development index: methodology and measurement* (No. HDOC-PA-1994-02) / S. Amand. A. Sen. – New York, 1994.
3. Bache, I. *Measuring quality of life for public policy: an idea whose time has come? Agenda-setting dynamics in the European Union* / I. Bache // *Journal of European Public Policy*. – 2013. – Т. 20. – № 1.
4. Brockmann, H. *The China puzzle: Falling happiness in a rising economy* / H. Brockmann [et al.] // *Journal of Happiness Studies*. – 2009. – Т. 10. – № 4.
5. Clark, A. E. *Relative income, happiness, and utility: An explanation for the Easterlin paradox and other puzzles* / A. E. Clark, P. Frijters, M. Shields // *Journal of Economic Literature*. – 2008.
6. De Smedt, M. *Measuring Subjective Issues of Well-Being and Quality of Life in the European Statistical System* / M. De Smedt // *Social indicators research*. – 2013. – Т. 114. – № 1.
7. Di Tella, R., MacCulloch R. *Gross national happiness as an answer to the Easterlin Paradox?* / R. di Tella, R. MacCulloch // *Journal of Development Economics*. – 2008. – Т. 86. – № 1.
8. Diamond, J. *Collapse: How societies choose to fail or succeed* / J. Diamond. – London, 2005.
9. Diener, E. *Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators* / E. Diener, E. Suh // *Social indicators research*. – 1997. – Т. 40. – № 1–2.

10. Diener, E. Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life / E. Diener, S. Oishi, R. E. Lucas // Annual review of psychology. – 2003. – T. 54. – №. 1.
11. Diener, E. The relationship between income and subjective well-being: Relative or absolute? / E. Diener [et al.] // Social Indicators Research. – 1993. – T. 28. – №. 3.
12. Hawthorne, G. Population norms and meaningful differences for the Assessment of Quality of Life (AQoL) measure / G. Hawthorne, R. Osborne // Australian and New Zealand journal of public health. – 2005. – T. 29. – №. 2.
13. Inglehart, R. Modernization and postmodernization: Cultural, economic, and political change in 43 societies / R. Inglehart. – Princeton, 1997.
14. Inglehart, R. Understanding the Russian malaise: The collapse and recovery of subjective well-being in post-communist Russia / R. Inglehart [et al.]. – Moscow, 2013.
15. Kubiszewski, I. Beyond GDP: Measuring and achieving global genuine progress / I. Kubiszewski [et al.] // Ecological Economics. – 2013. – T. 93.
16. Sagar, A. D. The human development index: a critical review / A. D. Sagar, A. Najam // Ecological economics. – 1998. – T. 25. – №. 3.

Филипович В. И.

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И ОСМЫСЛЕНИЕ БУДУЩЕГО ПРИ ПОГРАНИЧНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВАХ

Современная социальная реальность предъявляет все более высокие требования к личности. Управление собственной жизнью и стрессоустойчивость становятся реальной альтернативой конформизму и психическим расстройствам. Способность справляться с трудностями и активно преобразовывать обстоятельства является необходимым условием сохранения собственной личности. Жизнестойкость личности как комплексное диспозиционное образование обеспечивает готовность преодолеть стресс и справляться с жизненными трудностями [1], «работает» в пространстве экзистенциального взаимодействия личности с миром. Жизнестойкость личности с пограничным психическим расстройством значимо ниже, чем у лиц без выявленной психопатологии (критерий Манна–Уитни $U=3908$; $p<0,000000$). Целесообразно рассмотреть в сравнительном исследовании детерминационные отношения жизнестойкости с другими компонентами личности, обеспечивающими возможность экзистенциального взаимодействия с миром. Основную группу (ОГ) составили пациенты с диагностированными пограничными психическими расстройствами ($N=134$), госпитализированные в отделение пограничных состояний ГОКЦ «Психиатрия – наркология» и в отделение психосоматической патологии районной клинической больницы города Гродно (Беларусь). Группу сравнения (ГС) составили сотрудники различных медицинских учреждений города Гродно ($N=135$). Респонденты ответили на вопросы методик: 1) методика «Тест жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [1] 2) методика «Многомерная шкала воспринимаемой социальной поддержки» G. D. Zimet в адаптации Н. А. Сирота, В. М. Ялтонского, Н. В. Матрехиной [5], 3) опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика, Г. Келлермана, Г. Конте в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева, Е. Б. Клубовой [7], 4) методика «Тест смысложизненных ориентаций» (СЖО) Д. А. Леонтьева [2], 5) методика изучения уровня толерантности к неопределенности «Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance – I» D. McLain, 1993 в адаптации Е. Г. Луковицкой [3]. В пошаговом регрессионном анализе в качестве зависимой переменной был взят общий показатель жизнестойкости личности. В качестве независимых переменных–предикторов выступили следующие компоненты личности, взаимодействующие с экзистенциальной тревогой: смысложизненные ориентации, толерантность к

неопределенности, психологические защиты, удовлетворенность воспринимаемой социальной поддержкой.

В ГС регрессионная модель достоверна ($R = 0,88642$, $R^2 = 0,78574$, $F(11,123) = 41,00628$, $p < 0,0001$). Значимые предикторы распределились в следующей последовательности: общая осмысленность жизни ($\beta = 0,6549$), толерантность к неопределенности ($\beta = 0,2648$), регрессия ($\beta = -0,1903$), реактивное образование ($\beta = -0,1915$), удовлетворенность поддержкой от значимых других ($\beta = 0,0976$), отрицание ($\beta = 0,1151$).

Регрессионная модель для ОГ достоверна ($R = 0,90854$, $R^2 = 0,82545$, $F(15,118) = 37,200$, $p < 0,0000$). Значимые предикторы: осмысленность жизни ($\beta = 0,7393$), проекция ($\beta = -0,3057$), отрицание ($\beta = 0,2659$), толерантность к неопределенности ($\beta = 0,1345$), восприятие социальной поддержки от значимых лиц ($\beta = 0,1779$), результативность жизни ($\beta = 0,2125$), управляемость жизни ($\beta = -0,2105$).

Показатель общей осмысленности жизни в большей степени усиливает жизнестойкость, чем в ГС. Показатели методики СЖО смысложизненная ориентация на «конечную результативность жизни» и аспект локуса контроля «жизнь» обнаруживают свое самостоятельное влияние. Смысложизненная ориентация на результат жизни показывает отношение личности к своему прошлому, к прожитой части жизни. В отличие от ГС, удовлетворенность самореализацией в прожитой части жизни значительно способствует созданию готовности личности преодолевать жизненные проблемы. Личность не движется в будущее «от одного со-бытия к другому со-бытию» [6, с. 8], она соизмеряет текущий опыт с прожитым опытом и осмысливает его в контексте прошлого. Трудная ситуация осмысливается и становится менее пугающей. Локус контроля – жизнь является отрицательным предиктором жизнестойкости. Парадоксальным образом не убежденность в принципиальной возможности контролировать свою жизнь, а противоположная убежденность в иллюзорности и неосуществимости такого контроля усиливает готовность справляться с трудностями. Личность не планирует и не осмысливает будущее, возможное после разрешения ситуации. Фатализм по отношению к трудностям ограничивает самодетерминационные возможности личности, но снимает ответственность за неуспешный контроль и позволяет принять ситуацию.

В отличие от ГС, не регрессия и реактивное образование, а проекция вносит отрицательный вклад в создание готовности к преобразующим взаимодействиям с миром. Внутреннее напряжение и тревога отождествляется с внешней проблемой и усиливает ее негативную оценку. Трудности кажутся непреодолимыми, и невротическая личность не может при-

ступить к взаимодействию с ними. Вклад толерантности к неопределенности меньше, чем в ГС. Низкая толерантность к неопределенности не позволяет невротической личности выдерживать напряжение и осуществить поиск решения. В свою очередь, защита «отрицание» вносит больший положительный вклад в создание готовности справляться с трудностями. Отрицание способствует прогнозированию благополучного исхода борьбы с трудностями, таким образом, создает необходимый ресурс для включения личности в преобразующие отношения с миром, в чрезвычайных обстоятельствах « реалистически позволяет предпринять самые эффективные ... действия» [4, с. 137]. Отрицание действует, как и толерантность к неопределенности, на самых первых этапах взаимодействия с миром, и становится более значимым в усилении жизнестойкости, снижая тревогу неопределенности, соответственно более интенсивную в ОГ. С помощью отрицания невротическая личность не создает иллюзии благоприятного исхода трудной ситуации в будущем, а уменьшает тревогу в настоящем. Вывод согласуется с данными исследования Т. Sharot [8] феномена необоснованного оптимизма в оценке будущего у психически здоровых людей и об отсутствии оптимистической установки к будущему при депрессивных расстройствах.

Жизнестойкость невротической личности, в отличие от нормы, формируют гипертрофирование угроз, отсутствие оптимистического прогноза исхода ситуации, направленность смысловых процессов в прошлое, фатализм.

Литература

1. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М., 2006.
2. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М., 2000.
4. Луковицкая, Е. Г. Социально–психологическое значение толерантности к неопределенности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Е. Г. Луковицкая. – СПб., 1998.
5. Мак–Вильямс, Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – М., 2001.
6. Матрехина, Н. В. Социальная сеть человека в контексте его жизненных ситуаций : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Н. В. Матрехина. – СПб., 2006.
7. Пергаменщик, Л. А. Психическое оцепенение как метод адаптации к ликам небытия / Л. А. Пергаменщик // Психологія. – 2008. – № 1.
8. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля / Л. И. Вассерман [и др.]. – СПб., 1998.
9. Korn, C. W. Depression is related to an absence of optimistically biased belief updating about future life events / C. W. Korn, T. Sharot, H. Walter, H. R. Heekeren, R. J. Dolan // Psychological Medicine. – 2014. – Vol. 44 (3).

Фофанова Г. А.

Белорусский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ АВТОБИОГРАФИЧЕСКИХ НАРРАТИВОВ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СУБКУЛЬТУР

Образование является одним из важнейших социальных институтов, вносящих существенный вклад в развитие и своеобразие самости его субъектов. Современная образовательная субкультура характеризуется наличием различных коммуникативных практик, построенных вокруг характерных наук, составляющих основу образования, а также особенностей предметов их исследования. Сложное и динамичное содержание современной науки воспроизводится в образовательной среде. Необходимость достижения определенной квалификации в различных сферах научного познания (в нашем случае под квалификацией подразумевается владение различными знаковыми кодами), при трудностях целенаправленного сосредоточения на каждой из них, обуславливает возможность существования инструментария, позволяющего достигать определенного уровня взаимопонимания при пересечении содержательного поля различных образовательных субкультур. Эта необходимость диктуется прагматикой обучения – студент, не обладающий подобной компетентностью, рискует оказаться за пределами данной субкультуры. Легитимизация личности в пространстве образовательной субкультуры предполагает преодоление различий в субкультурных кодах, и достижение минимально разделяемого с ее представителями уровня значений, использование которых связано с особенностями индивидуального опыта. Усвоение новых субкультурных кодов, в свою очередь, отражается и на миропонимании и самопонимании субъекта, на его самости.

Диалогическая самость субъекта рассматривается нами как уникальное динамическое проявление множества его Я-позиций во взаимодействии с реальным или воображаемым Другим, опосредованное языковыми практиками и воплощенное в тексте определенной нарративной конфигурации, интердетерминированное ситуативными, биографическими субкультурными, социальными и общекультурными особенностями.

Основным медиатором проявления диалогической самости в контексте образовательных субкультур, по нашему мнению, выступает язык, используемый личностью при конструировании повествований, связанных с опытом осмысления себя. Автобиографический нарратив связан не просто с последовательным воспроизведением ряда событий из жизни субъекта. Это также осмысление изменений, связывание последних с со-

бытийным миром, способ представления себя в этом мире как уникальной сущности. Именно поэтому в качестве метода сбора информации в исследовании было избрано нарративное интервью с субъектами различных образовательных субкультур.

В ходе нарративного анализа транскриптов устных интервью респондентов (студентов, представляющих различные образовательные субкультуры), были выявлены определенные закономерности организации автобиографических повествований. Особенности организации автобиографических нарративов представителей естественнонаучной образовательной субкультуры являются: 1) автобиографическое повествование выстраивается с опорой на физическое время, 2) фрагментация образа диалогической самости, 3) номинализация интрапсихического проявления субъектности, 4) ориентация на эксплицитные социально-статусные результаты активности носителя самости, 5) высокая степень динамичности повествования, 6) узкий набор лингвистических приемов конструирования диалогической самости. Особенности организации автобиографических нарративов представителей гуманитарной образовательной субкультуры являются: 1) автобиографическое повествование выстраивается с опорой на субъективно значимые события, 2) тенденция к построению целостного образа диалогической самости, 3) повествование об интрапсихических и интеропсихических проявлениях субъектности, 4) детализированные описания внутреннего мира диалогической самости в сочетании с эксплицитными социальными результатами, 5) высокая степень динамичности повествования в сочетании с детализацией, 6) широкий набор лингвистических приемов конструирования диалогической самости. Для представителей обеих образовательных субкультур характерен схожий репертуар Я-позиций, используемых в построении образа диалогической самости.

Выявленные особенности обусловлены спецификой самих образовательных субкультур, субъекты которых выступали в качестве участников диссертационного исследования. Существуют различия между гуманитарной и естественнонаучной субкультурами, проявляющиеся в том, что они по-разному отображают реальность, а, следовательно, и по-разному ее понимают. Так, для естественнонаучной образовательной субкультуры характерны монологизм и моноцентричность, метафора механизма как опорный гносеологический конструкт, научные метафоры как инструмент выражения значения, специфическое мышление (ориентированное на объяснение). Для гуманитарной образовательной субкультуры характерны диалогизм и полицентричность, художественные и научные метафоры как инструмент выражения значения, метафора ауто-

пейезиса (сада) как опорный гносеологический конструкт, специфическое мышление (ориентированное на описание). Рядом авторов (М. Бахтин, Н. Колмогоров, Ч. Сноу) приводились весомые доводы о наличии между данными субкультурами существенной смысловой дистанции, затрудняющей простое достижение консенсуса. Представителей различных субкультур следует «знакомить друг с другом», в том числе, и через соответствующие курсы общегуманитарного и естественнонаучного толка. Таким образом, будет обеспечено взаимообогащение и взаимопонимание субъектов образовательных субкультур, развитие их диалогической самости, а главное – расширение горизонтов друг друга.

Фролова Ю. Г.

Белорусский государственный университет

ПОПУЛЯРНАЯ НАУКА И ОНЛАЙН-КОММУНИКАЦИЯ ПО ВОПРОСАМ ЗДОРОВЬЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА ТЕМАТИЧЕСКИХ ФОРУМОВ

Научные концепции существенным образом влияют на содержание представлений о здоровье у современного человека. Усвоение научной информации происходит в среде, насыщенной социальными нормами и ценностями. Информация отбирается и видоизменяется ради подтверждения позиции определенной социальной группы, что влияет и на содержание обыденных репрезентаций здоровья.

Специалисты в области истории науки (Э. Даум, С. Шапин, К. Пандора и др.) указывают на две модели распространения научных знаний в социуме – модель дефицита (классическая модель) и модель участия (демократическая модель). Последняя, как считают данные авторы, в наибольшей степени соответствует реалиям современного общества. Модель дефицита основана на идее о малом объеме знаний у непрофессионалов, из-за чего в процессе популяризации необходимо существенно упрощать информацию. Ученые рассматриваются как единственные носители истины, их статус документально подтвержден, а наука жестко отделена от всех форм ненаучного знания. Из-за недостаточной компетентности за непрофессионалом не признается право на критическое обсуждение научных концепций. Согласно модели участия, непрофессионалы являются равноправными партнерами в диалоге с учеными. Их мнение в некоторых случаях может служить отправной точкой для получения важного научного знания, например, относительно эффективности практического применения изобретений, лекарственных средств, технологий. Модель участия подразумевает право и потребность каждого человека на самостоятельный поиск и критическую оценку информации.

Особенно актуально рассмотрение модели участия в контексте медицинского просвещения. Отношение к здоровью в современной культуре неразрывно связано с нарастающим скептицизмом к медицинским концепциям и практикам, с сопротивлением рекомендациям врача, с повышенным интересом к методам самолечения и самооздоровления. Согласно Б. Бенсо-Винсен, М. Яцино, П. Д. Тищенко, Б. Г. Юдину, сегодня люди рассматривают науку не как источник единственно верного знания, а как совокупность технологий, которые позволяют им бесконечно совершенствовать себя на пути к идеальному здоровью, и, в конечном счете, к бессмертию. Все возрастающее внимание непрофессионалов к факторам и технологиям здоровья, акцент на способности к самостоятельному вы-

бору, на саморегуляции и самоконтроле как на важнейших качествах современного человека, повышение образовательного уровня населения и широкая доступность разнообразной информации о здоровье обуславливают необходимость разработки новых подходов к медицинскому просвещению. Информация не просто разыскивается в сети, она там и создается (в блогах, на персональных сайтах), и проверяется – в ходе дискуссий на форумах, в социальных сетях и пр. Новые популярные концепции здоровья соединяют в себе сведения из научных источников, из философской, религиозной литературы, а также из личного опыта. Можно в определенной степени сказать, что это возврат (на новом уровне) к науке «для себя», к науке как к виду интеллектуального развлечения, характерного для «просвещенного любителя» XVII–XIX вв. В частности, научная информация используется для осмысления и утверждения собственного, уникального, «здорового» образа жизни.

В качестве эмпирической базы для исследования были выбраны материалы форумных дискуссий на сайте Syroedenie.com (за 2008–2014 гг.). Сайт создан сторонниками особой системы питания – сыроедения, которая заключается в исключении из рациона термически обработанных, содержащих искусственные добавки и мясной белок продуктов. В наши цели не входила оценка степени полезности такой диеты, исследование было направлено на выявление характера представлений о здоровье и о медицине у участников форума.

Данные обрабатывались согласно процедуре качественного контент-анализа с последующим тематическим кодированием и укрупнением категорий.

В итоге были выделены следующие категории:

1. «Самостоятельность». Эта категория отражает как мнение участников о том, кто должен контролировать здоровье индивида, так и предпочитаемый способ получения информации. Личный опыт считается основным источником знания. Как пишут участники форума, *«что за странная манера судить о чем-то не испытав это на себе»*, *«прежде чем врача слушать, <нужно> еще всю информацию пропускать через свои фильтры здравомыслия»*. Они высоко оценивают возможность самостоятельно контролировать свою жизнь и здоровье, не доверять принятию решений никому: *«нужно самому брать ответственность за свою жизнь ... и изучать, разбираться, пробовать»*.

2. «Эксперименты и исследования». Участники форума полагают, что каждый «сыроед» должен самостоятельно подобрать под себя подходящий рацион, учитывая свои жизненные обстоятельства, потребности и ощущения. Таким образом, переход на новую систему питания пред-

ставляет собой эксперимент, который каждый из участников, как настоящий естествоиспытатель, проводит на себе. Участники форума ведут дневники, где довольно тщательно учитывают свой личный опыт. Затем этот опыт активно обсуждается членами сообщества: *«Буду корректировать свой рацион до тех пор, пока не почувствую, что в принципе я довольна всем»*; <о неизвестном растении>: *«Съедобны и зелень и семена. Недавно проверял. Очень даже неплохо»*; *«все пробуем на зуб, делимся информацией»*.

3. «Недоверие к медицине и к науке в целом». Это недоверие участники форума объясняют по-разному: случаями неудачного лечения, злоупотребления медицинской властью, отсутствием в медицине холистического подхода к здоровью, например: *«При обращении ... к врачу вы, естественно, перекладываете всю ответственность на врача, которого ваше здоровье волнует меньше всего. Да, он пропишет вам стандартный для вашего случая набор лечебных мероприятий, кучу дорогих микстур и таблеток; да, симптомы (в лучшем случае) будут заглушены, но болезнь-то это не лечит, а загоняет внутрь»*. При этом данные отдельных медицинских исследований, совпадающих с позицией «сыроедов», активно цитируются. Типичными являются ссылки одновременно на религиозные (например, ведические) тексты, и на Википедию или на сайты научно-популярных журналов. Из религиозных текстов чаще всего выбираются не рекомендации духовного характера, а оторванные от контекста советы по организации питания.

4. «Образ жизни как средство самоутверждения». Собственный образ жизни, проконтролированный именно в его физическом аспекте, служит источником положительной самооценки, подтверждения своей духовности, высокого уровня личностного развития. Индивиды с иным отношением к питанию могут рассматриваться участниками форума как люди с недостаточной силой воли либо с недостаточным уровнем личностного развития: *«Как сыроедение ответственно за тех, кто в силу своих не самых лучших личных качеств не смог питаться живой пищей? ... это не для всех и не для каждого ... не в силу физических причин, ... а в силу психологических (слабохарактерность, отсутствие должного понимания)»*. Отсюда часто упоминаемые на форуме конфликты «сыроедов» с окружающими.

5. «Природа, естественность, натуральность». Считаются основными источниками здоровья, в то время как наука, и, в частности, медицина, по мнению участников форума, являются источниками всего неестественного, вредного, неживого.

Таким образом, несмотря на радикальные позиции участников форума по вопросам питания, в действительности выделенные нами категории свидетельствуют о наличии существенного сходства с ядром современных социальных репрезентаций здоровья, выявленных в многочисленных исследованиях (К. Херцлих, У. Флик, К. Чемберлен и др.): подчеркивание индивидуальной ответственности за здоровье, озабоченность физическими характеристиками образа жизни, рассмотрение образа жизни как средства самоидентификации, позитивное отношение ко всему «природному», «натуральному», скептическое отношение к науке.

Полученные результаты показывают, что взаимодействие медицины и общества, в частности, подходы к популяризации научных концепций, должны существенно измениться с учетом новых характеристик целевой аудитории.

Фурманов И. А.

Белорусский государственный университет

КОММУНИКАТИВНЫЕ РЕАКЦИИ НА РЕВНОСТЬ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Ревность возникает в случае угрозы или фактической потери ценных, значимых отношений с другим человеком, из-за существования реального или воображаемого конкурента [3; 4]. Анализ литературы позволил сделать заключение о противоречивости данных о половых и возрастных различиях в реакциях на ревность романтического партнера или супруга, что и стало основанием для проведения данного исследования.

Методика. Ревность не только интраличностное переживание, это часто определенные действия, паттерн поведения. Люди отвечают на ревность партнера и справляются с ней множеством путей [2; 6]. Учитывая диапазон потенциальных реакций на ревность, Л. К. Guerrero с коллегами [5] разработали таксономию реакций на ревность, разделенную на две широких категории интерактивных (активное дистанцирование, негативная аффективная экспрессия, интегральная коммуникация, дистрибутивная коммуникация, избегание/отрицание, насильственная коммуникация/угрозы) и поведенческих (контроль/ограничение, компенсация/замещение, манипуляция, контакт с соперником) реакций.

Для диагностики реакций на ревность использовался русскоязычный вариант методики CRJ (Communicative Responses to Jealousy), разработанной Л. К. Guerrero и коллегами [5], адаптированный и валидизированный И. А. Фурмановым и А. О. Вергейчик [1]. Данный опросник состоит из 52 суждений, каждое из которых оценивается по 7-мибалльной шкале Лайкерта.

В исследовании приняло участие 737 человек (мужчины, N = 333; женщины, N = 404), в возрасте 18-30 лет (N = 651) и 31-50 лет (N = 86), находящихся в романтических (N = 566) и супружеских (N = 171) отношениях.

Для статистической обработки результатов исследования использовался пакет SPSS.13 (рассчитывались среднее, стандартное отклонение, критерий U- Манна-Уитни).

Половые различия. Анализ данных позволил установить, что мужчины в сравнении с женщинами имеют достоверно значимые более высокие показатели таких реакций на ревность как контроль/ограничение ($p \leq .001$) и контакт с соперником ($p \leq .001$) и более низкие показатели активного дистанцирования ($p \leq .001$), негативной аффективной экспрессии ($p \leq .001$) и дистрибутивной коммуникации ($p \leq .001$). В зависимости от пола

интенсивность реакций на ревность у мужчин не существенно ниже, чем у женщин ($p = .063$).

Иными словами, мужчины, столкнувшись с ситуацией, вызывающей ревность чаще предпринимают действия, которые позволяют контролировать поведение партнеров и ограничить их доступ к конкурентам, а также вступают в активную коммуникацию с конкурентом, совершают попытки противостоять сопернику. Женщины чаще выражают неприятие, игнорирование партнера, стараются уменьшить степень привязанности к нему, демонстрируют негативных эмоций, а также вступают в прямую асоциальную коммуникация с партнером, предпринимают попытки решения проблемы ревности через конфликтное взаимодействие с партнёром.

Возрастные различия. Сопоставление результатов исследования позволило установить, что представители первой возрастной группы (18 – 30 лет) в сравнении с представителями второй (31 – 50 лет) имеют достоверно значимые более высокие показатели таких реакций на ревность как интегральная коммуникация ($p \leq .001$), насильственная коммуникация/угрозы ($p \leq .001$), манипуляция ($p = .026$), контакт с соперником ($p = .003$) и более низкие показатели активного дистанцирования ($p = .045$), компенсации/замещения ($p = .005$). В зависимости от возраста интенсивность реакций на ревность у представители первой возрастной группы не существенно выше, чем у представители второй возрастной группы ($p = .54$).

Таким образом, чем младше индивиды, включенные в ревнивые отношения, тем чаще они прибегают к прямой просоциальной коммуникации с партнером и предпринимают попытки решения проблемы ревности через конструктивное взаимодействие с партнёром. Вместе с тем они более склонны к действиям, предназначенным, чтобы вызвать негативные переживания у партнера и/или возложить на него ответственности за изменение ситуации, использованию прямых агрессивных вербальных и невербальных угроз или совершению фактического насилия над партнером, а также активной коммуникации с конкурентом, попыткам противостоять сопернику. С возрастом у индивидов, включенных в ревнивые отношения, усиливаются тенденции выражения неприятия, игнорирования партнера, уменьшения привязанности к нему или, наоборот, предпринимаются попытки угодить партнёру, сделать ему что-то приятное, доказать свою любовь партнеру, стать более привлекательным и притягательным для него.

Ролевые различия. Сравнительный анализ позволил установить, что индивиды, находящиеся в романтических отношениях в сравнении с индивидами, находящимися в супружеских отношениях, имеют достоверно

значимые более высокие показатели таких реакций на ревность как интегральная коммуникация ($p \leq .001$), избегание/отрицание ($p = .042$), компенсация/замещение ($p = .01$) и более низкие показатели контакта с соперником ($p = .004$). В зависимости от роли интенсивность реакций на ревность у индивидов, находящихся в романтических отношениях, существенно выше, чем у индивидов, находящихся в супружеских отношениях ($p = .03$).

Из выше изложенного следует, что индивиды, находящиеся в романтических отношениях в ситуации ревности чаще используют прямую просоциальную коммуникацию с партнером, предпринимают попытки решения проблемы ревности через конструктивное взаимодействие с партнером, совершают не прямые действия с тем, чтобы избежать обсуждения вопросов, связанных с ревностью, а также производят попытки угождать партнеру, сделать ему что-то приятное, доказать свою любовь партнеру, стать более привлекательным и притягательным для него. В свою очередь индивиды, находящиеся в супружеских отношениях, чаще отдают предпочтение активной коммуникации с конкурентом, попыткам противостоять сопернику.

Литература

1. Фурманов, И. А. Тактики поведения в ситуации переживания ревности: адаптация методики «Коммуникативные реакции на ревность» / И. А. Фурманов, А. О. Вергейчик // Психологический журнал. – 2012. – № 1–2 (31–32).
2. Buunk, B. P. Extradyadic relationships and jealousy / B. P. Buunk, P. Dijkstra // *Close relationships: A sourcebook*. – Thousand Oaks, 2000.
3. Buunk, B.P., Dijkstra, P. Jealousy as a function of rival characteristics and type of infidelity / B. P. Buunk, P. Dijkstra // *Personal Relationships*. – 2004. – № 11(4).
4. Dijkstra, P. Jealousy as a function of rival characteristics: An evolutionary perspective / P. Dijkstra, B. P. Buunk // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1998. – № 24.
5. Guerrero, L. K. Coping with the green-eyed monster: Conceptualizing and measuring communicative responses to romantic jealousy / L. K. Guerrero [et al.] // *Western Journal of Communication*. – 1995. – № 59.
6. McIntosh, E. G. Use of direct coping resources in dealing with jealousy / E. G. McIntosh, C. O. Matthews // *Psychological Reports*. – 1992. – № 70.

Фурманова Н. В.

Белорусский государственный университет

ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ АДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Многочисленные исследования доказывают, что уровень психосоциальной адаптации является одним из основных показателей психологического здоровья личности. Вместе с тем, оценке роли психосоматического компонента в адаптации личности уделяется недостаточно внимания.

В исследовании приняли участие 234 человека (111 мужчин и 123 женщины) в возрасте от 17 до 24 лет. Психосоматическое здоровье изучалось с помощью опросника «Оценка психосоматического здоровья» [1; 2], который измеряет и оценивает по четырехбалльной шкале интенсивность проявления 37 показателей: нарушение питания: отсутствие аппетита (1); недостаточный вес, ощущение легковесности (2); невозможность сходить в туалет, запоры (3); потливость (4); недержание мочи ночью или/и днем (5); проблемы пищеварения: боли, рези в животе, рвота (6); боли в области сердца и груди (7); гримасничанье, подергивание и вздрагивание лица, тики (8); покачивание туловищем, головой, ногой, постукивание пальцами (9); головные боли (10); нарушение дыхания: одышка, спазмы (11); недостаточное зрение или слух (12); речевые проблемы, заикание (13); нарушение кровообращения: обмороки (14); частые покраснения (15); повышенная чувствительность кожи: зуд, дерматит, сыпь, прыщи, угри (16); утрата интереса к сексу (17); сильное желание посасывать предметы, пальцы (18); покусывание ногтей, жевание предметов (19); выдергивание заусенцев, закручивание волос, ковыряние, выдавливание прыщей (20); нарушение эрекции (21); сонливость, повышенная потребность в отдыхе (22); нарушение сна: бессонница (23); колебания настроения, желание заплакать (24); избыточный вес, ощущение тяжеловесности (25); кошмарные сновидения (26); тяга к мастурбации (27); повышенная чувствительность к запахам, аллергии (28); побледнение лица (29); нарушение питания: чрезмерный аппетит (30); недержание кала, поносы (31); нарушение менструального цикла (32); скрежетание зубами (33); нарушение смазки (34); ознобы (35); повышенная чувствительность к шуму (37); боли в пояснице, мышцах, суставах (37).

Анализ данных по признаку «адаптивность–дезадаптивность» позволил установить следующие закономерности. Профиль психосоматического здоровья адаптивных мужчин отличается от профиля дезадаптивных достоверно более выраженными проявлениями таких симптомов как

недостаточность зрения или слуха; речевые проблемы, заикание; побледнение лица. Профиль психосоматического здоровья адаптивных женщин отличается от профиля дезадаптивных достоверно менее выраженными проявлениями по таким симптомам как нарушения сна: бессонница; колебания настроения, желание заплакать; избыточный вес, ощущение тяжеловесности. Результаты ковариационного, корреляционного и регрессионного анализа подтвердили выявленные закономерности. Так, было установлено, что на уровень адаптации мужчин влияют речевые проблемы, заикание ($F=7,154$, $p \leq 0,01$) и нарушения сна, бессонница ($F=7,122$, $p \leq 0,01$), а женщин – неустойчивость настроения ($F=10,003$, $p \leq 0,01$). Также было выявлено очень малое количество значимых, но очень слабых связей уровня психосоциальной адаптации и оценками психосоматического здоровья. Так, высокий уровень адаптации у мужчин положительно коррелирует с проявлением такого психосоматического симптома как речевые проблемы, заикание ($r = 0,22$). Достоверно значимых связей уровня дезадаптации и выраженности психосоматических нарушений обнаружено не было. Тем не менее уравнение регрессии у мужчин $A = 4,561H_{13} - 1,838H_{23} + 61,269$ позволяет констатировать, что адаптивные мужчины, хотя и страдают некоторыми речевыми проблемами, не имеют расстройств сна. Вместе с тем, достоверно значимых положительных связей уровня адаптации и выраженности психосоматических нарушений у женщин обнаружено не было. Наличие отрицательных корреляций, свидетельствует, что, наоборот, высокий уровень дезадаптации связан с проявлением таких психосоматических симптомов как колебания, желание заплакать ($r = -0,40$), ощущение излишнего веса, тяжеловесности ($r = -0,28$), а также потливость ($r = -0,22$) и нарушение lubricации ($r = -0,22$).

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что вне зависимости от уровня адаптивности более «рельефные» отличия в профилях психосоматического здоровья обнаруживаются по половому признаку. По адаптационному признаку этих различий очень мало и то они обнаруживаются в большей мере по второстепенным характеристикам, что позволяет сделать предположение о фактическом отсутствии непосредственной связи между указанными параметрами, с одной стороны, и вероятном наличие опосредованных корреляций, с другой.

Литература

1. Фурманов, И. А. Методика оценки психосоматического здоровья / И. А. Фурманов // Здоровье студенческой молодежи: достижения науки и практики на современном этапе. Мат. II Междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 2000.

2. Фурманова, Н. В. Диагностика психосоматического здоровья студентов / Н. В. Фурманова // Здоровье студенческой молодежи: достижения науки и практики на современном этапе. Мат. II Междунар. науч.-практ. конф.–Минск, 2000.

Хайдарпашич М. Р.

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования

ЖИЗНЕННЫЙ ОПЫТ РЕБЕНКА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МИРЕ

Известно, что адекватность, широта, полнота, структурированность представлений об окружающем мире являются показателями полноценного когнитивного и аффективного развития человека, его психического здоровья, во многом определяющими возможность полноценной социализации и индивидуализации. Формирование картины мира ребенка должно являться одной из центральных задач воспитания и обучения дошкольников. При этом основным результатом обучения должно стать не само накопление знаний об окружающем мире, а продвижение в преодолении фрагментарности картины мира: расширение и обогащение опыта реального взаимодействия ребёнка с бытовым окружением, миром природных явлений и вещей, формирование адекватного представления об опасности и безопасности; формирование целостной и подробной картины мира, упорядоченной во времени и пространстве, адекватно возрасту ребёнка, формирование умения ребёнка устанавливать связь между ходом собственной жизни и природным порядком; формирование внимания и интереса ребёнка к новизне и изменчивости окружающего, к их изучению, пониманию значения собственной активности во взаимодействии со средой; развитие способности ребёнка взаимодействовать с другими людьми, осмыслять и присваивать чужой опыт и делиться своим опытом, используя вербальные и невербальные возможности (игра, чтение, рисунок как коммуникация и др.)» [1].

Предметом нашего исследования были феномены развития представлений о мире, складывающиеся в разных условиях обучения у нормально развивающихся дошкольников и дошкольников с нарушениями слуха, речи и с задержкой психического развития. В качестве инструмента констатирующего эксперимента применялась компьютерная программа «Лента времени» и модифицированная нами методика работы с ней [3].

В исследовании участвовали старшие дошкольники с нарушениями слуха, речи и с задержкой психического развития – всего 60 детей (средний возраст 6,8 лет). Среди них: нормально развивающиеся (30 чел.); с ОНР III уровня (10 чел.); с ЗПР (10 чел.); дети с нарушенным слухом, преимущественно, сенсоневральной тугоухостью III-IV степени, (10 чел.). Подчеркнем, что условия дошкольного воспитания и обучения детей различались. Нормально развивающиеся старшие дошкольники были представлены тремя группами: одни воспитывались в традиционной группе обычного детского сада, вторые - в смешанной группе, третьи -

также совместно с детьми с нарушенным слухом, но при постоянной поддержке со стороны сурдопедагога. Испытуемые с ОНР, ЗПР воспитывались в специальных ДООУ. Эксперимент проводился индивидуально.

Программа последовательно предъявляла ребенку знакомые по его личному опыту образы окружающего мира в фотографиях. От ребенка требовалось соотнести каждую с календарным временем. Гипотеза ребенка отмечалась экспериментатором на динамической модели года (ленте времени). Мы исходно рассматривали умение ребенка соотносить образ мира со временем в контексте его жизненной компетенции, поэтому аргументация гипотезы была для нас не менее важна, чем сама гипотеза. Анализировалось умение выделять существенное и опираться на личный жизненный опыт – накопленные впечатления наблюдения и действия в сфере сезонных явлений в ходе соотнесения образа действительности со временем.

В результате проведенного эксперимента были получены данные, анализ которых позволил выявить четыре варианта развития представлений о мире у детей к концу дошкольного возраста:

Вариант А. Ребенок может самостоятельно и правильно соотносить знакомые образы с календарным временем, самостоятельно аргументировать свое решение, выделяя все наиболее существенное и опираясь на личный опыт впечатлений, наблюдений и действий.

Вариант В. Ребенок может самостоятельно и правильно соотносить знакомые образы с календарным временем, при побуждении взрослого может выделить все наиболее существенное, актуализировать личный опыт впечатлений наблюдений и действий. Возникающие в отдельных случаях затруднения стремится разрешить при помощи коммуникации со взрослым.

Вариант С. Ребенок может самостоятельно и правильно соотносить знакомые образы с календарным временем, однако ориентируется на фрагмент вместо целого, устойчиво фиксируясь на отдельных деталях, стремится к механическому обоснованию, не замечая несоответствия между содержанием образа и используемыми для его описания «штампами». Он не умеет и не стремится самостоятельно опираться на личный опыт впечатлений наблюдений и действий при дифференциации образов и ее аргументации. Нуждается в развернутой поэтапной помощи взрослого в актуализации («проработке») личного жизненного опыта, выделении всех существенных деталей и их целостном и контекстуальном осмыслении при соотнесении образа мира с календарным временем;

Вариант D. Ребенок может самостоятельно и правильно соотносить со временем лишь отдельные знакомые образы мира, при этом стремится

к ориентировке на фрагмент вместо целого, не может и не стремится самостоятельно опираться на личный опыт впечатлений наблюдений и действий при дифференциации образов и аргументации. Нуждается в длительной поэтапной специфической помощи взрослого, учитывающей весь комплекс особых образовательных потребностей ребенка.

Результаты нашего исследования показали, что к концу дошкольного возраста все нормально развивающиеся дети демонстрируют наиболее благоприятные варианты развития представлений о мире – А и В. Основная масса детей с нарушениями речи, слуха и с ЗПР находится в Варианте С. К концу дошкольного возраста остались дети с ОНР и с ЗПР, кто попал в Вариант D.

В результате проведенного исследования были получены важные косвенные свидетельства целесообразности включения дефектолога (сурдопедагога) в работу с нормально развивающимися детьми в условиях совместного обучения.

В группе нормально развивающихся детей, воспитывающихся и обучающихся совместного с детьми с нарушенным слухом при поддержке сурдопедагога, было больше всего тех детей, кто показал, самую благополучную картину сформированности представлений о мире (Вариант А). У детей этой группы отмечалось стремление отразить в речи свое понимание протяженности времени, границ и стадий сезона. Их речь была более выразительной и развернутой. Только в этой группе с самого начала выполнения задания отмечался самостоятельный спонтанный комментарий – дети стремились непременно продемонстрировать взрослому осмысленность принятого решения.

Выделенные в результате исследования варианты развития представлений о мире в контексте жизненной компетенции ребенка необходимы практику для понимания тех особенностей формирования представлений о мире, которые требуют коррекции: фрагментарность, упрощенность, их отрыв от личного опыта впечатлений, наблюдений и действий, недостаточная дифференцированность и осмысленность временных представлений, отсутствие стремления к коммуникации со взрослым при затруднениях. Выявив такого рода трудности у ребенка, учитель может обоснованно ставить индивидуальные развивающие и коррекционные задачи обучения.

Литература

1. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. – М., 2013.

2. Кукушкина, О. И. Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования [Электронная книга] / О. И. Кукушкина. — М., 2005.
3. Хайдарпашич, М. Р. Компьютерные инструменты выявления и анализа феноменологии развития представлений о мире у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. / М. Р. Хайдарпашич. — М., 2013.

Холецкая Н. М.

Территориальный центр социального обслуживания населения Ленинского района (г. Минск)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ РАБОТА В ГРУППАХ ПОДДЕРЖКИ С ОНКОБОЛЬНЫМИ.

Проблема психологического сопровождения онкобольных и их семей находится на стыке разных сфер жизнедеятельности человека и разных направлений психологии: медицинской психологии, психологии личности, семейной терапии, экзистенциальной психологии, социальной психологии.

Во всем мире возрастает актуальность изучения психосоматических и соматопсихических соотношений при онкологическом заболевании. Изучением психологических и социальных факторов, которые могут влиять на заболеваемость и характер течения заболевания, а также качества жизни, особенностей реакции больных и членов их семей занимается новое направление современной психосоматики – психоонкология. (Greer S., 1994.; Holland J. C. [1]).

Известно (Березкин Д., 1976), что «диагноз рак является сильнейшей психологической травмой и онкологического больного следует рассматривать как человека, находящегося в серьезнейшей стрессовой ситуации». Неумение управлять своим поведением во время стресса и отрицательные эмоции негативно влияют на состояние иммунной системы онкобольного, ограничивают возможности мобилизации защитных сил его организма для борьбы с заболеванием.

В связи с вышеизложенным, возрастает потребность в оказании профессиональной психологической помощи онкобольным. На базе ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Ленинского р-на г. Минска», г. Кличева, г. Речица, г. Микашевичи в ноябре 2011 года были организованы группы поддержки больным онкологическим заболеваниями.

Деятельность проекта направлена на организацию групп поддержки, проведение групповых психотерапевтических занятий с больными онкологическими заболеваниями. Цель проекта: разработка и реализация модели социально-психологического сопровождения онкобольных.

Занятия проходят в специально организованной комнате 1 раз в неделю по 2,5 часа. Группы поддержки посещают 8 –12 человек. Каждое занятие, независимо от этапа осуществления коррекционной программы и конкретного содержания, включает три части: вступительную, основную и заключительную. В каждой группе определены и приняты правила групповой работы. В психотерапевтической группе работает специально

обученный в Академии последипломного образования психолог или психотерапевт. Выданы свидетельства об окончании курсов по темам: «Этико-деонтологические аспекты работы психолога с онкопациентами» и «Психологические технологии личностного развития: использование методов арт-терапии в онкологии».

Разработка проекта опиралась на методики К. Саймонтон, С. Саймонтон [3], которые рассматривают возможность психотерапии при лечении рака, концепцию социально-психологического сопровождения Н. Г. Осуховой [2].

В группах поддержки психологи используют следующие направления в работе: арт-терапия, музыкотерапия, гештальт-терапия, психодрама, позитивная психотерапия.

В структуру психокоррекционной программы входят: 1) комплексы групповых занятий в группе поддержки; 2) комплексы тематических занятий по преодолению депрессии, болевых ощущений; кратковременного и хронического стресса, отрицательных эмоциональных потрясений; 3) тренинги по краткосрочной позитивной терапии, тренинги личностного роста и обретение уверенности в себе; 4) комплекс коррекции психоэмоционального состояния при помощи использования музыкальных средств; 5) комплекс коррекции психоэмоционального состояния при помощи использования арт-терапевтических средств.

Основными ценностями практического консультирования онкобольных, являются следующие: эмпатия, уважение, внимание, конкретность, жизненные навыки, навыки совладания с трудностями, принятие, самоосознание, позитивное отношение к другим, позитивное отношение к себе, создание здоровых микро- и макросистем.

Работа с онкопациентом проводится по схеме: 1. Помочь пациенту поверить в эффективность лечения, и в способность своего организма сопротивляться заболеванию. 2. Обучение контролю над стрессовыми ситуациями и исключение влияния стрессогенных факторов на психику. 3. Изменение взглядов на самих себя, обретение нового видения и восприятия тех проблем, которые привели к психосоциальной ситуации перенапряжения. 4. Обретение пациентом веры в возможность поправиться, и его новое отношение к стоящим перед ним проблемам, формируют такую жизненную позицию, в которой есть место надежде и вере в будущее.

Работая с этой категорией больных, психолог должен четко представлять себе, насколько он ограничен собственными страхами и проблемами, для того, чтобы быть предельно искренним в своих разговорах с больными.

Малейшая неискренность приводит к дальнейшей фрустрации больного, и к усилению его самоизоляции.

Психолог, работающий с онкобольными, должен обладать устойчивой «Я – концепцией», сформированной внутренней картиной собственного здоровья, а также представлять пределы своей психофизиологической выносливости [4].

Психосоциальная реабилитация онкобольного невозможна без изменения межличностных и социальных связей всех включенных в ситуацию: самого онкобольного, его семьи, его отношений с медперсоналом, отношений на работе, дружеских связей.

Выявление этих взаимосвязей и осознание их роли в его жизни, позволяет человеку выстроить новую стратегию психосоциальной адаптации к своей жизненной ситуации, не теряя обретенных за время болезни новых личностных качеств.

Эффективностью данной работы является следующее, когда на слова, чувства, действия человека реагируют несколько разных людей, это оказывает намного более сильное воздействие, чем реакция одного человека. Это помогает лучше понять себя и свои отношения с другими людьми, реальнее увидеть последствия общения с ними. Группа является зеркалом, в котором можно увидеть свои отношения с другими людьми в реальной жизни.

Используя в психологическом консультировании целый набор медитативных, релаксационных, техник арт-терапии, музыкотерапии, гештальт-подхода, позитивной психотерапии развивает в человеке креативность, актуализирует дополнительные, скрытые способности и возможности клиента. Мотивирует заболевшего человека на выздоровление. Кардинально меняется качество жизни у людей прошедших после онкологии через психосоциальную реабилитацию. Повышается их социальный статус, выстраиваются новые отношения, меняется рейтинг жизненных ценностей, обретаются новые жизненные смыслы.

Выводы.

В ходе работы выявлена эффективность проведения психотерапевтических направлений работы, а также разработана психокоррекционная программа, с использованием психотерапевтических направлений работы, даны рекомендации по самокоррекции отрицательных эмоциональных потрясений, и по самопомощи при кратковременном и хроническом стрессе больным онкологическими заболеваниями.

Групповой метод считается особо ценным при решении проблем тяжелобольных, страдающих онкологическими заболеваниями. Они нередко чувствуют себя беспомощными, брошенными на произвол судьбы,

обиженными на весь окружающий мир из-за своих недугов. Специальные группы таких людей могут помочь им более реально оценить свое положение, существующие возможности, принять в жизни то, что неизбежно, и изменить то, что возможно.

Литература

1. Greer, S. Psycho-oncology: its aims, achievements and future tasks. / S. Greer // Psycho-oncology, 1994.
2. Байкова, И. А. Боль. Методы терапии / И.А. Байкова. – Минск, 2004.
3. Саймонтон, К. Психотерапия рака / К. Саймонтон, С. Саймонтон. – СПб., 2001.
4. Соколова, О. А. Проблемы психологической реабилитации онкобольных / О. А. Соколова. – Хабаровск, 1999.

Хонский С. И.

Белорусский государственный университет

**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У
ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С АДАПТИВНЫМИ И
ДЕЗАДАПТИВНЫМИ КАТЕГОРИЯМИ ЮМОРА**

В течение нового тысячелетия эмоциональный интеллект изучался в связи с проблемами психологической адаптации, совладания со стрессом, физического и психического здоровья и др. В отечественной и зарубежной психологии популярным является рассмотрение эмоционального интеллекта как совокупности эмоциональных самовосприятий, выполняющих важные адаптивные функции в социальных взаимодействиях человека [1; 7; 9]. В рамках модели Д. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо эмоциональный интеллект рассматривается как сложный психологический конструкт, включающий следующие способности: идентификация, использование, понимание и управление эмоциями [8].

Необходимость изучения эмоционального интеллекта диктуется запросами практики, заключающимися в определении факторов, влияющих на эффективность деятельности и социально-психологической адаптации, субъективное благополучие личности и протекание эмоциональной социализации.

Одним из компонентов эмоциональной культуры личности является юмор. Рассмотрение юмора как аспекта социальной компетентности предполагает, что юмор может также быть связан со способностями, входящими в конструкт эмоционального интеллекта. Например, использование юмора в качестве способа преодоления стресса и поддержания оптимистического настроения перед лицом неприятностей может отражать такую функцию юмора, как регулирование эмоций [3; 5].

В рамках концепции стилей юмора, предложенной Р. Мартином, стиль юмора рассматривается как относительно постоянный для личности паттерн использования юмора в повседневной жизни. Предложенная им классификация стилей юмора основана на двух критериях: 1) направленность юмора на себя или на других; 2) поддерживающий характер юмора или уничижительный его тон, насмешка. Так, автор описывает четыре стиля юмора: аффилиативный, самоподдерживающий, агрессивный и самоуничижительный, первые два из которых относятся к категории адаптивных; последние два – к категории дезадаптивных [6].

На наш взгляд, одним из предикторов ведущего способа использования юмора личностью может являться выраженность отдельных компонентов эмоционального интеллекта. С другой стороны, использование тех или иных форм юмора также может отражаться на отдельных аспек-

тах эмоционального интеллекта. В таком случае можно предположить, что содержательные компоненты эмоционального интеллекта у субъектов с различными категориями юмора будут иметь отличия. В связи с отсутствием в отечественной психологии работ, посвящённых изучению данного вопроса, нами была предпринята попытка восполнить имеющийся пробел.

С целью установления специфики эмоционального интеллекта юношей и девушек с адаптивными и дезадаптивными категориями юмора нами было проведено исследование, участие в котором приняли 197 испытуемых, являющихся студентами различных факультетов БГУ и учениками 10-11 классов СОШ г. Минска. Среди них – 110 девушек в возрасте 16–20 лет, 87 юношей в возрасте 17–21 года.

Для сбора эмпирических данных использовались: 1) тест эмоционального интеллекта Д. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо MSCEIT v. 2.0 (русскоязычная адаптация Е.А. Сергиенко и И.И. Ветровой); 2) опросник эмоционального интеллекта К. Борчард (русскоязычная адаптация Г.Г. Князева и др.); 3) опросник стилей юмора (HSQ), разработанный Р. Мартином и коллегами (русскоязычная адаптация Е.М. Ивановой и др). Данные подверглись статистической обработке с помощью программы SPSS Statistics v.17.

В ходе исследования нами были получены следующие результаты. В отношении понимания эмоций лучшие результаты показали девушки с адаптивными категориями юмора ($p=0,01$). Гомогенных групп по данному параметру в его соотношении с категориями юмора у юношей выявлено не было.

Способность регулировать эмоции оказалась значимо выше у девушек с самоуничижительным стилем юмора ($p=0,01$). Девушки с аффилиативным, самоподдерживающим и агрессивным стилем юмора показали более низкие результаты по параметру управления эмоциями и образовали вторую группу. Это может быть связано с тем, что девушкам с данным стилем юмора больше свойственны стратегии манипулятивного взаимодействия, что требует хорошо развитых способностей контроля своего эмоционального состояния и влияния на переживания других [6; 10]. Таким образом, можно предположить, что данный стиль юмора наиболее эффективен для достижения целей девушками с высоким уровнем эмоционального интеллекта, которые могли бы эффективно использовать все его преимущества.

У юношей по данному параметру в зависимости от стиля юмора были выявлены три группы: наиболее высокие результаты продемонстрировали юноши с агрессивным стилем юмора; чуть более низкие результаты

юноши с самоподдерживающим стилем; а испытуемые с аффилиативным и самоуничижительным стилями юмора показали самые низкие баллы по способности управлять эмоциями ($p = 0,01$).

Статистически значимых различий в способности регулировать эмоции у юношей и девушек с различными категориями юмора выявлено не было.

Принятие решений на основе эмоций в большей степени характерно для девушек с адаптивными категориями юмора, нежели с дезадаптивными ($p = 0,01$). Идентичная (как и в случае с предыдущим показателем) картина была получена и в отношении параметра «сопереживание радости».

Показатели позитивной экспрессивности оказались значимо выше у девушек, обладающих адаптивными категориями юмора ($p = 0,01$), по сравнению с теми, для кого характерными были потенциально вредные категории юмора. У юношей по параметру позитивной экспрессивности также более высокие результаты продемонстрировали обладатели аффилиативного и самоподдерживающего стилей ($p = 0,01$). Юноши с самоуничижительным стилем юмора показали более низкий результат. На последнем месте оказались юноши с агрессивным стилем юмора. В отношении компонента негативной экспрессивности девушками были продемонстрированы противоположные результаты: результаты девушек с дезадаптивными категориями юмора были значимо выше результатов испытуемых с дезадаптивными категориями.

Эти результаты не противоречат тем, что были получены Р. Мартином и его коллегами: умение выражать положительные эмоции и достаточно частая их манифестация – есть один из характерных для данной категории юмора конгломератов [4; 6].

Фасилитация мышления посредством эмоций в большей степени доступна юношам с адаптивными категориями юмора ($p = 0,05$). У девушек с разными категориями юмора по данному показателю различий выявлено не было.

Согласно разработанной Б. Фредериксон теории расширения и создания в рамках теории положительных эмоций, позитивные переживания человека оказывают ряд положительных действий. Юмор в рамках данной теории выступает как пусковой механизм, способствующий приведению в действие позитивных переживаний человека, расширяя набор доступных мыслительных действий, отменяя негативные эмоции [2]. Поскольку с позитивными переживаниями сопряжены адаптивные категории юмора, можно предположить, что юноши и девушки с данными категориями будут демонстрировать высокие показатели позитивной экс-

прессивности, фасилитации мышления посредством эмоций и низкие показатели негативной экспрессивности.

Литература

1. Камышникова, Л. А. Структура эмоционального интеллекта в контексте социальных ситуаций: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л. А. Камышникова. – М., 2012.
2. Fredrickson, B. L. What good are positive emotions? / B. L. Fredrickson // *Review of General Psychology*. – 1998.
3. Lefcourt, H. M. *Humor: The Psychology of Living Buoyantly* / H. M. Lefcourt. – New York, 2001.
4. Martin R. A. Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire / R. A. Martin [et al.] // *Journal of Research in Personality*. – 2003. – Vol. 37.
5. Martin, R. A. Humor, coping with stress, self-concept, and psychological well-being / R. A. Martin [et al.] // *Humor*. – 1993. – Vol. 6. – № 1.
6. Martin, R. A. *The psychology of humor: an integrative approach* / R. A. Martin. – Burlington, 2007.
7. Petrides, K. V. The location of trait emotional intelligence in personality factor space / K. V. Petrides [et al.] // *British Journal of Psychology*. – 2007. – Vol. 98. – № 2.
8. Salovey, P. *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model* / P. Salovey [et al.]. – 2nd edn. – New York, 2007.
9. Vernon, P. A. A behavioral genetic study of trait emotional intelligence / P.A. Vernon [et al.] // *Emotion*. – 2008. – Vol. 8. – № 5.
10. Yip J. A. Sense of humor, emotional intelligence, and social competence / J. A. Yip, R. A. Martin // *Journal of Research in Personality*. – 2006. – Vol. 40.

Шевченко-Савлакова Н. М.

Республиканский институт профессионального образования (г. Минск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАРЬЕРНОЙ ОРИЕНТАЦИИ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из ключевых проблем, с которой сталкиваются учащиеся уже на первом году обучения в учреждениях профессионального образования, является неудовлетворенность выбором профессии и траектории обучения. Согласно результатам исследования, проведенного на выборке из 281 учащегося средне-специальных колледжей и профессионально-технического училища г. Минска, около 29 % респондентов заявляют о желании получить иное образование, поменять место учебы или профессию в целом [6]. Соответственно, это приводит к снижению их учебной и профессиональной мотивации, трудностям в последующей профессиональной адаптации и закреплении на первом рабочем месте. Кроме того учащиеся, решившие изменить свой профессиональный выбор, часто повторяют свои ошибки, строя профессиональные представления на основе «неудачного» опыта и весьма поверхностных знаниях о будущей профессиональной жизни.

Усугубляет проблему неудовлетворенности профессиональным выбором низкая привлекательность профессионально-технического и среднего специального образования среди учащихся и их родителей, а также недостаточный уровень навыков анализа внешних факторов и внутренних условий профессионального выбора, планирования и прогнозирования событий жизненного пути.

Психологическое сопровождение образовательного процесса в учреждениях профессионального образования должно быть направлено на формирование системы временных представлений учащихся, включающей жизненные и профессиональные цели и планы. Значение образа будущего и временной перспективы личности в процессе профессионального самоопределения и профессионального выбора отмечается в работах Е. И. Головахи, М. Р. Гинзбурга, М. Х. Титмы. Свои исследования в этом направлении проводят Е. Н. Алтынцева, С. А. Иванушкина, Д. А. Леонтьев, Ж. А. Леснянская, Е. Ю. Мандрикова, Л. Г. Перетяцько, В. Р. Сагитова, О. М. Саевец, И. Ю. Шустова. Большинство из представленных работ затрагивают период окончания школы, но профессиональное самоопределение не завершается выбором специальности и места учебы, оно продолжается на этапах профессионального обучения и освоения профессии. И на этом этапе формирование временной перспекти-

вы, жизненных и профессиональных целей и планов, согласование жизненных притязаний и возможностей приобретает особое значение.

Анализ психолого-педагогических исследований и предложенных различными авторами подходов позволил нам очертить круг параметров временной перспективы, каждый из которых играет существенную роль в формировании временных представлений учащихся в процессе профессионального обучения. К ним относятся

1. Насыщенность содержания временной перспективы жизненными событиями, целями и планами, которая выражается в чувстве удовлетворенности и общем ощущении благополучия [4].

2. Продолжительность или удаленность жизненных целей и планов в будущее [1].

3. Эмоциональное отношение к жизненным периодам, оценка привлекательности жизненных целей и возможности их достижения [5].

4. Согласованность временных представлений, которая представляет собой наличие значимых взаимосвязей между событиями прошлого, настоящего и будущего [2, 3].

Программа психологического сопровождения карьерной ориентации учащихся в учреждениях профессионального образования должна строиться с учетом всех вышеперечисленных параметров и включать в себя, соответственно, развитие содержательной, темпоральной, эмоциональной и рациональной составляющих временной перспективы, а также учитывать уже сложившиеся особенности временных представлений учащихся. Целью программы должно стать развитие системы временных представлений учащихся (включая этапы прошлого, настоящего и будущего), как основы для формирования перспективы профессионального развития.

Помимо общих задач развития временной перспективы учащихся, программа должна включать в себя конкретные задачи развития профессиональной перспективы:

1. Содержательный блок: анализ причин выбора профессии, степени самостоятельности данного выбора; согласование целей обучения и получения профессионального образования с отдаленными жизненными целями и планами; профориентация учащихся: знакомство с условиями будущего труда, информирование о сферах применения полученных в процессе образования знаний и навыков, о возможных путях получения дополнительного образования и трудоустройстве (в том числе и по другим специальностям), о трудовом законодательстве; формирование профессионального призвания как значимого отношения к профессиональной деятельности, на основе анализа возможных перспектив получения

профессии и насыщенности профессиональной деятельности; пополнение знаний учащихся об этапах профессиональной жизни, возможных траекториях профессионального развития.

2. Темпоральный блок: согласование желаемых и реальных сроков достижения профессиональных целей; развитие представлений об отдаленных профессиональных целях и последствиях профессионального выбора.

3. Эмоционально-оценочный блок: анализ преимуществ получаемой квалификации и работы по специальности; оценка соотношения самостоятельного выбора и влияния внешнего окружения в определении траектории профессионального развития.

4. Рациональный блок: определение целей обучения и получения профессионального образования; согласование личных и профессиональных планов; разработка этапов достижения профессиональных целей; анализ потенциальных возможностей, которые открывает получение образования и работа по специальности, соотнесение с жизненными притязаниями учащихся.

Таким образом, в учреждениях профессионального образования должны формироваться не только профессиональные компетенции учащихся, которые послужат основой дальнейшей трудовой деятельности, но и навыки целеполагания, проектирования и планирования профессиональной перспективы.

Литература

1. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – Киев:, 1988.
2. Леснянская, Ж. А. Временная перспектива старшеклассников сельской школы, ее развитие и влияние на профессиональное самоопределение: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ж. А. Леснянская; Иркутский гос. пед. университет. – Иркутск, 2008.
3. Перетяцько, Л. Г. Профессиональное призвание личности (психолого-биографический аспект): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Л.Г. Перетяцько; Институт психологии АН СССР. – Москва, 1991.
4. Сырцова, А. Возрастная динамика временных ориентаций личности / А. Сырцова, О. В. Митина // Вопросы психологии. – 2008. – № 2.
5. Савлакова, Н. М. Содержание временной перспективы первокурсников профессионально-технических учебных заведений / Н. М. Савлакова // Психологический журнал. – 2011. – 1–2 (27–28).

Шергилашвили Ю. К., Ильинич Н. В., Иванова И. Р.

Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова

ПРОФИЛАКТИКА НЕВРОТИЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ-ЛОГОПАТОВ С ПОМОЩЬЮ СРЕДСТВ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

Основными факторами развития невроза у детей с нарушениями речи являются психические травмы - длительные негативные переживания, например, по поводу проблем в семье или по поводу собственной неполноценности. Также развитию невроза может способствовать неправильный стиль семейного воспитания (изнеженное воспитание, отвержение, подавление, гиперопека), противоречивые требования к ребёнку (например, побуждение его к успеху в учёбе, спорте, музыкальных занятиях в условиях ограничения сил).

Неврозы могут приводить к патохарактерологическим изменениям в характере и личности ребёнка. Можно выделить несколько типов предневротического характерологического потенциала, реализуемого в поведении и общении детей с нарушениями речи (3 последних типа больше характерны для заикающихся детей): тревожность; инфантильность и психомоторная нестабильность; конформность; эмоциональная нестабильность и замкнутость; контрастность черт (гордость - ранимость, стремление к лидерству - робость и т.п.); педантичность; агрессивность и честолюбие.

К подростковому возрасту в условиях неправильного воспитания у детей с речевой патологией могут сформироваться акцентуации характера (чаще всего тревожного, истероидно-демонстративного и конформного типов).

К основным средствам психолого-педагогической коррекции эмоционально-волевой сферы детей, препятствующим развитию невроза, относят методы, которые являются базисными в психодинамическом и поведенческом направлениях психотерапии: игротерапия, арт-терапия, игра-драматизация, метод десенсибилизации, аутогенная тренировка, поведенческий тренинг. Также в психокоррекции детей с нарушениями речи применяют специальные логопедические методы, включающие в себя тактические и технические приёмы, направленные на минимизацию эмоциональных факторов при обучении техники речи (при заикании, ринолалии).

Для содержательного анализа конфликтов у детей с нарушениями речи можно использовать детский апперационный тест (САТ), впервые предложенный Л. и С. Беллаками. С помощью методики САТ можно исследовать традиционные для детского возраста конфликты, связанные с отношением к еде, опрятности, связанные со страхом одиночества, смер-

ти, с ревностью по отношению к кому-нибудь из родителей или к братьям и сёстрам, а также конфликты, связанные с давлением социума, семейным этикетом, родительским авторитетом. Методика имеет выраженную коррекционную направленность, так как позволяет ребёнку эмоционально отреагировать многие из имеющихся эмоциональных проблем.

Ещё больший коррекционный эффект, связанный не только с разрядкой накопленного психоэмоционального напряжения, но и с развитием личности ребёнка дают групповые методы психокоррекции, построенные на игровых приёмах. В ходе использования групповой психокоррекции предполагается адаптация игр с учётом речевого развития дошкольников, в частности, для детей с низким речевым развитием сокращается объём вербальных заданий. Психокоррекционные игры проводятся психологом, логопедом или воспитателем, иногда совместно. Наполняемость групп (от 3 до 12 детей) зависит от содержания игр и особенностей речевого и личностного развития детей. Если к коррекции привлекаются дети с речевым негативизмом, то наполняемость групп не должна превышать 5 человек.

Основными принципами коррекции являются: специфичность обстановки, специфичность контакта (свобода самопроявления), безоговорочная симпатия к ребёнку (физический и психологический контакт), минимальное количество ограничений, активность ребёнка.

Для проведения групповых коррекционных занятий с детьми с нарушениями речи широко используются методы арт-терапии. В них преимущественно используются невербальные средства психокоррекции, визуальная и пластическая экспрессия, что важно при работе с детьми с речевой патологией. В целом, арт-терапия – мягкое средство психокоррекции, которое учитывает естественную склонность ребёнка к игровой деятельности, богатство детской фантазии, склонность детей к свободному эмоциональному самопроявлению. Возможно использование арт-терапии в работе с семьёй.

Методы, способствующие осознанию собственного Я (души и тела), относятся к таким направлениям психокоррекции, как гештальттерапия и телесно-ориентированная психотерапия. В коррекционной работе с детьми наиболее перспективным являются методы, основанные на анализе своих ощущений, эмоционального состояния и поведения в настоящий момент времени в данной ситуации. Для детей-логопатов большое значение имеет работа над пластикой тела. Основные цели методов, направленных на развитие пластики тела – увеличение диапазона эмоцио-

нальных проявлений через пластические реакции, совершенствование психомоторики, развитие умения свободно владеть своим телом.

Для детей с предневротическими нарушениями эффективно использовать разработанные И. И. Мамайчук психорегулирующие тренировки (ПРТ). Основными задачами этих занятий являются:

- смягчение эмоционального дискомфорта у ребёнка;
- обучение его приёмам релаксации;
- развитие навыков саморегуляции и самоконтроля поведения.

Занятия проводятся поэтапно с учётом возрастных и индивидуально-психологических особенностей детей, через день с небольшой (до 5 человек) группой.

Особой коррекционной задачей в работе с детьми с нарушениями речи является задача преодоления тревожности.

Проблема преодоления тревожности, по существу, распадается на две: проблему овладения состоянием тревожности, снятия его отрицательных последствий и проблему устранения тревожности как относительно устойчивого личностного образования.

Работа по преодолению тревожности может осуществляться на трёх взаимосвязанных и взаимовлияющих уровнях:

- 1) обучение ребёнка приёмам и методам овладения своим волнением;
- 2) расширение функциональных и операциональных возможностей ребёнка, формирование у него необходимых навыков, умений, знаний и т.п., ведущих к повышению результативности деятельности, формирование чувства «самоэффективности»;
- 3) перестройка особенностей личности, прежде всего, его самооценки и мотивации.

Важным этапом в психологической работе со школьниками-логопатами является выработка у них критериев собственного успеха. Оценка успеха у них часто затруднена, в связи с этим многие достаточно удачные ситуации рассматриваются ими как неуспешные. Продуктивным в таких случаях оказывается обсудить вместе со школьником объективные показатели успеха в той или иной ситуации, как бы «договориться» с ним, какой результат считать успешным, и затем максимально использовать эти критерии применительно к различным ситуациям, после чего постоянно в беседах обращаться к этим критериям, побуждая учащегося объективно оценивать свои результаты.

Среди разных речевых расстройств у детей и взрослых существует расстройство, природа которого напрямую связана с неврозом – это заикание. Современные программы преодоления заикания строятся по технологии логопсихотерапии – особого направления науки и практики,

призванного помочь заикающемуся решить свои эмоциональные, личностные и речевые проблемы. В области логопсихотерапии за последнее время было разработано большое число методик и программ (Ю.Б. Некрасова, Н. Л. Карпова, Е. Ю. Рау, Е. Н. Садовникова).

Для преодоления заикания важны такие психотерапевтические приёмы и методы как аутогенные тренировки, десенсибилизация страхов в разных ситуациях говорения, формирование установок рационального отношения к реальности и способности находить адекватный выход из конфликтных ситуаций. Это важно для того, чтобы уменьшать «тревожную нагрузку» на психику, сделать её свободной от фрустрационного напряжения.

Минимизация недостатков эмоционально-волевой сферы детей-логопатов является важным условием нормализации их коммуникативного и личностного развития. Умение понимать эмоции, различать их в поведении других, руководить ими помогает ребёнку легче адаптироваться к окружающей жизни, эффективнее решать возникающие проблемы, избегая крайностей невроза.

Шидловский С. О.

Полоцкий государственный университет

ДВОРЯНСКОЕ ПОМЕСТЬЕ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПРИВИЛЕГИРОВАННОГО СОСЛОВИЯ БЕЛАРУСИ¹

Дворянское воспитание основывалось на семейно-родовых и сословных ценностях, которые находились в тесной взаимосвязи. Понятие рода в феодальной традиции объединяло геральдическое и генеалогическое сообщества. Неслучайно среди шляхты на белорусских землях пользовалось популярностью обращение «брат», а также было распространено гербовое братство. Важной задачей дворянского воспитания являлась актуализация исторической памяти. Общественный престиж требовал знания терминологии и отношений родства, ориентации в генеалогической истории не только своей, но и соседских семей. История страны приобретала семейную окраску через знания об участии предков в исторических событиях. Существенное значение в воспитании молодёжи исполняли «родовые гнёзда» – «фортуны», поместья – воплощение «малой родины» для помещика [7, s. 155].

Представители дворянства существенную часть своего времени проводили вне города. В планировании усадьбы проявлялась жизненная философия землевладельцев, реализовалось их представление о безопасности и личной свободе. Являясь источником семейных традиций, усадьба влияла на формирование сословно-родовой идентичности. Поместье исполняло также репрезентативные функции. Оно существовало по законам гостеприимства и свидетельствовало об общественном статусе и благосостоянии хозяина. Задачи прославления рода, воспитания молодого поколения решались в границах усадьбы разнообразными средствами. Формировались портретные галереи предков, мемориализовались места захоронения. Устанавливались памятные доски по поводу исторических событий, которые связывались с данной усадьбой. Фронтоны портиков и брам шляхетских усадеб заполнялись гербовыми картушами владельцев поместья. Задачам прославления истории рода служил парк, где устанавливались часовни-усыпальницы, памятники, обелиски, камни с эпитафиями, существовали памятные деревья. Семейной гордостью становились храмы, которые возводились на деньги представителей рода. Многие дворянские семьи собирали исторические документы, книги, предметы искусства. Подобные поместья становились культурными центрами,

¹ Доклад подготовлен в рамках задания ГБ 0814 (ДПНД «Гісторыя, культура, грамадства, дзяржава»)

той школой, в которой молодое поколение приобретало первые знания о своей стране и роде.

На протяжении первой половины XIX столетия сохранялась значимость магнатских резиденций как центров развития и распространения элитарной культуры. Представители местных магнатских родов, многонациональных по своему составу, являлись проводниками космополитической культуры. Магнатские резиденции становились образцами для подражания в организации интерьеров, эстетизации природных ландшафтов, воспитывали вкус, актуализировали художественные практики, повышали престиж артистической деятельности, знакомили с новейшими мировыми тенденциями в искусстве [10, s. 179]. Однако атмосфера поместий формировала не только артистические и аристократичные качества, но зачастую и сервизм. Служба на барском дворе рассматривалась представителями мелкой шляхты как способ светского самообразования [5, с. 127].

Практика шляхетского воспитания основывалась также на народной традиции. Представители непривилегированных сословий (няньки, дядьки) принимали участие в воспитании дворянских детей [2, с. 76]. Образцы устного народного творчества были известны шляхте, сами шляхтичи являлись его соавторами. Дети мелкой шляхты были знакомы с сельскохозяйственной работой. С трёх лет шляхтичу поручали пасти гусей, с пяти – свиней. Народные знания, связанные с метеорологией и агрономией, входили в круг «домашнего воспитания» небогатого шляхтича. Модели поведения, представления о нормах содержали народные поговорки, известные шляхте. Не чужды представителям шляхетства были также народные обряды и магические практики [1, с. 168].

Согласно наблюдениям Ю. Немцевича, в шляхетской среде постнаполеоновской эпохи возросло понимание пользы просвещения [9, s. 223]. Землевладельцы старались дать лучшее образование своим детям. В семьях средней зажиточности на образование расходовалась значительная часть доходов [3, с. 378]. Однако в своей массе отношение мелкой шляхты к образованию оставалось безразличным [6, s. 135]. Начало наук шляхетская молодёжь постигала дома, где с детьми занимались родные или приглашённые преподаватели. Небогатые семьи нанимали учителей в складчину [8, s. 225]. В наиболее бедные семьи приходили «шпэктары» — странствующие учителя-самоучки, которые вечером учили паньчей читать, а утром могли работать в поле, выполняя хозяйственные крестьянские обязанности [4, с. 71–72].

Сословное дворянское воспитание, главной сценой которого выступало именно поместье, предусматривало не только интеллектуальное

развитие, но и овладение социальными компетенциями. Эта задача требовала развития волевых качеств и рефлексивности мышления (ведение дневниковых записей), навыков рационального планирования времени (следование режиму дня), физической закалки и дисциплинированности (умение подчиняться и командовать), специальной пластики движения (танцевальные, конно-спортивные, фехтовальные студии), умения держаться на людях, знания ритуального этикета, владения ораторским мастерством и литературными стилями, генеалогическими знаниями.

Литература

1. Баршчэўскі, Я. Шляхціц Завальня, або Беларусь у фантастычных апавяданнях / Я. Баршчэўскі // Выбраныя творы. – Мінск, 1998.
2. Булгарин, Ф. Воспоминания Фаддея Булгарина. Отрывки из виденного, слышанного и испытанного в жизни / Ф. Булгарин // Выбраное. — Мінск, 2003.
3. Корева, А. Виленская губерния / А. Корева // Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального Штаба. — СПб., 1861.
4. Шыдлоўскі, С. А. Культура прывілеяванага саслоўя Беларусі: 1795 –1864 гг. / С.А. Шыдлоўскі. — Мінск, 2011.
5. Шыдлоўскі, С. А. «Тэатр гонару»: маскулінны аспект культуры паводзінаў прадстаўнікоў прывілеяванага грамадства Беларусі першай паловы XIX стагоддзя / С. А. Шыдлоўскі // Гендер и проблемы коммуникативного поведения : Сборник материалов третьей международной научной конференции. – Полоцк, 2007.
6. Kołłątaj, H. Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III / H. Kołłątaj. – Kraków, 1905.
7. Łoziński, W. Życie polskie w dawnych wiekach / W. Łoziński. — Warszawa, 1907.
8. Massalski, E. Z pamiętników (1799–1824) / E. Massalski // Z filareckiego świata: Zbiór wspomnień z lat 1816—1824 / Wyd. H. Mościcki. — Warszawa, 1924.
9. Niemcewicz, J. Podróże historyczne po ziemiach polskich między roki-em 1811 a 1828 odbyte / J. Niemcewicz. – Paryż, 1858.
10. Tyszkiewicz, K. Wilija i jej brzegi : pod względem hydrograficznym, historycznym, archeologicznym i etnograficznym / K. Tyszkiewicz.— Drezno, 1871.

Ширко С. М.

Белорусский государственный университет

ЭФФЕКТИВНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ- ПЕРВОКУРСНИКОВ

Сокращение сроков обучения подготовки специалистов с одновременным увеличением количества часов, отведенных на самостоятельную подготовку студентов по дисциплинам учебного плана, способствует тому, что вузы стали чаще сталкиваться с проблемами, возникающими во время адаптации студентов первых курсов. Это обусловлено тем, что система образования в вузах оказалась недостаточно подготовленной к трансформациям общественной жизни, и только один уровень знаний не может выступать в качестве средства успешной адаптации вчерашних школьников.

Одной из важных задач воспитательной работы кураторов является поиск возможных путей решения проблемы адаптации первокурсников. Эффективная организация деятельности куратора может выступать фактором успешной адаптации студентов.

Куратор в высшем учебном заведении это преподаватель-воспитатель, наставник, который не только наблюдает за обучением студентов, но и активно вовлекает их в воспитательно-образовательный процесс, используя систему взаимоотношений, основанную на сотрудничестве и партнерстве [1]. Одна из главных задач куратора – помочь первокурсникам быстро и безболезненно адаптироваться к студенческой жизни: к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, помочь студентам выработать навыки самостоятельности в учебной и научной работе, научить первокурсников грамотно строить взаимоотношения в группе, приспособиться к ней, скорректировать собственный стиль поведения. Вхождение молодых людей в систему вузовского обучения, приобретение ими нового социального статуса требуют от них выработки новых способов поведения и это часто сопряжено с психологическим перенапряжением. У студентов снижается активность и они не могут не только выработать новые способы поведения, но и выполнять привычные для них виды деятельности. Большая часть современной молодежи не может приспособиться и развиваться в условиях изменяющейся действительности. Среди студентов наблюдается слабая и низкая вовлеченность в общую жизнь группы, факультета, нежелание участвовать в научной деятельности вуза [3].

В рамках изучения адаптации первокурсников к студенческой жизни нами проводилось анкетирование студентов первого курса специально-

сти «Психология» факультета философии и социальных наук и специальности «Финансы и кредит» экономического факультета, всего приняло участие 53 студента. Опросы выявили, что важными студенческими проблемами являются: недостаточный уровень довузовской подготовки, недостаток свободного времени, перегруженность учебными занятиями, неудобное расписание, недостаток внимания со стороны деканата, неумение организовать себя, нехватка материальных средств, отсутствие привычного круга общения, сложности в привыкании к новой обстановке, к новым людям.

Результаты анкетирования показали, что для студентов серьезной проблемой является неумение организовать себя в условиях отсутствия ежедневной проверки знаний и систематического контроля посещаемости в университете. Равноценной проблемой, особенно для иногородних, является неумение распределять и тратить деньги. При работе с такими студентами в период адаптации необходимо затрагивать вопросы экономической грамотности. Также первокурсники отметили, что взаимодействие «преподаватель – студент» должно строиться таким образом, чтобы студенты ощущали себя коллегами в процессе обучения, а зачастую ожидания студентов не соответствуют действительности. Причины несоответствия ожидания и действительности следующие: некоторых первокурсников не устраивают качество обучения, программа обучения, взаимоотношения преподавателей и студентов. По-разному складываются отношения студентов с преподавателями: большинство считает, что эти отношения устойчивые и хорошие, но есть студенты, которые отметили, что отношения с преподавателями не складываются должным образом.

Современные студенты все чаще сталкиваются с проблемой самореализации, самосовершенствования [2]. Если студент по тем или иным причинам вынужден заниматься тем, к чему у него нет склонности и способностей, тогда процесс обучения и адаптации не может быть эффективным и будет способствовать социально-психологическому дискомфорту. Процесс обучения в таком случае пойдет по пути подражания, вызывая часто неосознаваемую внутреннюю неудовлетворенность преподавателями и однокурсниками. Большая часть студентов отмечает, что у них складывается дружный коллектив и отношения в группе нормальные, но есть небольшая часть студентов, которая старается особо не общаться и возникающие трудности стараются преодолевать самостоятельно.

Результаты опроса выявили, что большинство студентов считают, что успешность адаптации во многом зависит от характера взаимоотношений первокурсников между собой, наличия в группе референтных лиц – тех,

с кем можно обсуждать различные учебные и личные проблемы, правильно выбранного актива группы, от деятельного взаимодействия куратора и деканата с учебной группой. Как правило, это взаимодействие становится наиболее тесным, когда у студентов возникают трудности во время экзаменационной сессии. У некоторых первокурсников возникают проблемы в усвоении учебной программы: это нехватка времени, большие нагрузки, отсутствие навыков самостоятельной работы, сложности при работе с большим объемом информации для самостоятельного изучения, немаловажную роль здесь играет психологический фактор. Среди факторов, которые способствовали студентам адаптироваться были выделены: собственные усилия и желание учиться, помощь студентов своей группы и студентов старших курсов, помощь куратора группы и некоторых преподавателей, читающих учебные дисциплины. Некоторые первокурсники отметили, что для успешного овладения программой в вузе им не хватает определенных навыков и умений. Одной из главных трудностей, препятствующих процессу успешной адаптации, студенты выделили недостаток времени. Ответы показывают, что студентов - первокурсников нужно учить распределять время, а для тех, кто имеет недостаточную довузовскую подготовку, рекомендовать систематически готовиться к занятиям и получать консультации у преподавателей. Сложности в обучении испытывают в основном те студенты, которые имели пропуски лекций и практических, а также не умеющие самостоятельно освоить материал.

Таким образом, использование куратором в работе с учебной группой полученных данных позволит выделить наиболее уязвимые стороны во время адаптации и сконцентрировать внимание на решении приоритетных задач, таких как осуществление поддержки студентов при сдаче первой сессии, чтобы в дальнейшем не допустить их отчисления из-за неуспеваемости. Также кураторам можно рекомендовать активнее использовать кураторские часы и различные коллективные формы совместного досуга для сплочения коллектива, а при выявлении студентов, имеющих различные трудности, последовательно осуществлять индивидуальную работу с каждым из них. Хотелось бы отметить, что данная работа должна проводиться куратором на протяжении учебного года систематически и в комплексе.

Литература

1. Зайнуллина, Л. Н. Совершенствование воспитательной деятельности куратора студенческой группы на диагностической основе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Н. Зайнуллина; Казанский гос. ун-т. - Казань, 2009.

2. Записная книжка куратора студенческой группы: методические рекомендации по организации воспитательной деятельности куратора / О. В. Гришаев, М. В. Щербакова. – Воронеж, 2009.
3. Роль куратора в воспитательной работе в вузе / Е. В. Ваценко, С. И. Остапук // Идеологическая и воспитательная работа в учреждениях высшего образования: традиции и инновации: материалы заочн. научн. - метод. конф., Минск, 15-17 мая 2013 г. – Минск, 2013.

Шлома Д. В.

Белорусское товарищество инвалидов по зрению

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВЗАИМООТНОШЕНИЯХ С ПРОТИВОПОЛОЖНЫМ ПОЛОМ У ПОДРОСТКОВ С ГЛУБОКИМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ КАК ФАКТОР ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

На протяжении всей жизни человек находится в постоянном взаимодействии с другими людьми, где происходит усвоение системы знаний, социальных норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества.

Процесс социализации людей с нарушениями зрения складывается в специфических условиях взаимодействия с окружающими людьми. Подчинённая позиция незрячих и слабовидящих, несформированность навыков общения оказывают негативное влияние на становление личности. Л. С. Выготский отмечал, что у слепого человека преодоление дефекта возможно через социальную компенсацию, через приобщение к опыту зрячих, через речь и общение [1, с. 142]. Недостаток общения, его неполноценность приводит, в свою очередь, к возникновению вторичных нарушений в развитии людей с глубокими нарушениями зрения.

В современной тифлопедагогике и тифлопсихологии изучение социализации незрячих и слабовидящих людей остается по-прежнему актуальным. Возникает вопрос о необходимости включения в образовательный процесс обучение определенным коммуникативным умениям, способствующим более активному вхождению их в социум. Особой проблемой становится вопрос построения взаимоотношений с лицами противоположного пола у незрячих и слабовидящих людей. Л.И. Солнцева в своих работах отмечает у подростков с нарушениями зрения тревожность и неуверенность в построении взаимоотношений со сверстниками противоположного пола [2]. На данную проблему также указывают психологи и педагоги специальных школ. В связи с этим возникает необходимость в более подробном изучении трудностей, с которыми сталкиваются слепые и слабовидящие люди, а также в разработке способов развития умения общаться и строить взаимоотношения с людьми противоположного пола у подростков с глубокими нарушениями зрения.

В 2013-2014 году на базе ГУО «Шкловская специальная общеобразовательная школа-интернат для детей с нарушением зрения» было проведено исследование, направленное на изучение особенностей построения взаимоотношений с лицами противоположного пола. В исследовании приняли участие 21 человек (9 мальчиков и 12 девочек), средний возраст

которых составлял 13–16 лет. Также была сформирована контрольная группа, в которую вошли 20 нормально видящих детей того же возраста.

Целью одного из этапов являлось определение качества коммуникативных умений подростков с нарушениями зрения при построении взаимодействия с противоположным полом. Подросткам было предложено 8 диалогов, в которых инсценировались ситуации знакомства и общения. Диалоги включали следующие темы: знакомство, поведение на свидании, симпатия или антипатия. Участникам исследования предлагалось прослушать ситуацию, а затем ответить на вопросы исследователя. Результаты показали, что практически все подростки правильно определяли удачное это знакомство или нет, однако при выявлении причин неудачного знакомства, особенностей поведения участников ситуации у 70% подростков с нарушениями зрения возникали трудности (различия между группами значимы по t-критерию при $p < 0,03$). Затем двум участникам исследования (мальчику и девочке) было предложено проиграть ситуацию знакомства. Необходимо отметить, что при проигрывании сценки практически у всех подростков с нарушениями зрения возникали трудности подбора необходимых выражений для установления взаимоотношений и поддержания ситуации эффективного общения, несмотря на то, что они хорошо знали друг друга.

Что касается определения особенностей поведения партнёров на свиданиях, то с данной группой ситуаций справилось 60 % испытуемых. Некоторые дети из экспериментальной группы сами предлагали различные варианты выхода из затруднительных ситуаций. Однако в целом нормально видящие подростки из контрольной группы чувствовали себя более уверенно, давали более развернутые ответы.

Третья группа ситуаций была направлена на определение симпатии или антипатии со стороны одного из партнёров. Необходимо отметить, что 100 % подростков с нарушениями зрения правильно определили наличие симпатии или антипатии у участников сценки. Трудности возникали при интерпретации заданных диалогов, выявления причин позитивного или негативного отношения, построения прогнозов дальнейших отношений. При этом подростки из контрольной группы смогли назвать больше возможных причин подобного поведения.

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что подростки и юноши с нарушениями зрения имеют трудности в осознании причин поведения партнера по общению, объяснении условий возникновения симпатии и антипатии, построении прогнозов развития ситуации общения, а также показывают недостаток навыков интимно-личностного общения в сравнении с нормально видящими сверстниками.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс специально организованных методов обучения навыкам межличностного взаимодействия со сверстниками в целом и с людьми противоположного пола в частности с большой долей вероятности будет способствовать более успешной адаптации и социализации незрячих и слабовидящих детей.

Литература

1. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб., 2003.
2. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. – М, 2000.

Шульга О. К., Ёда А. Т.

Гродненский государственный университет им. Я. Купалы

ФАКТОРЫ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ С РЕБЕНКОМ В СЕМЬЕ

В зарубежной и отечественной психологии нет единого подхода к определению понятия «насилие» и «жестокое обращение», более того, существует большое количество других понятий, используемых при описании одной и той же проблемы. Например, злоупотребление, принуждение, эксплуатация, синдром опасного обращения с детьми, управление и манипуляция их поведением. Исследования показывают, часто люди склонны относить к насилию лишь незначительную часть случаев, которые наносят ущерб здоровью человека, то есть попадают под определение уголовного кодекса. По-разному определяются действия родителей по отношению к своим детям, которые можно определить как домашнее насилие [2]. Говоря о насилии по отношению к детям, часто употребляют два основных понятия: собственно «насилие над детьми» (англ. abuse – насилие, злоупотребление) и «жестокое обращение с детьми» (англ. maltreatment – плохой, недостаточный уход) [1].

Жестокое обращение с ребенком в семье является мультидетерминированным феноменом, обусловленным факторами различного уровня, которые возникают как в пределах семьи, так и за ее пределами. На макросоциальном уровне эта проблема анализируется в системе «человек – государство» и «человек – общество». Социально-психологическими детерминантами на этом уровне выступают общественные представления о распространенности форм насилия в семье, о том, какие действия со стороны родителей являются недопустимыми со стороны родителей, могут причинить вред физическому и психическому здоровью ребенка. Мезоуровень факторов риска возникновения жестокого обращения с ребенком в семье определяется структурой семьи, типом детско-родительских отношений, семейными установками, стилем семейного воспитания, родительским поведением, семейными ценностями, родительской компетентностью, а также собственным опытом переживания родителем насилия в детстве. На микроуровне основными детерминантами выступают личные особенности родителя и ребенка [4; 6]. Таким образом, под психологическими детерминантами жестокого обращения с ребенком в семье понимается система взаимодействия внешних условий и внутренних факторов развития семейной системы, т.е. жестокое обращение с ребенком в семье детерминировано комплексом социально-психологических и индивидуально-психологических причин, приводящих к различным деформациям и нарушениям развития ребенка. Выявление случаев жестокого обращения с детьми в семье затруднено, прежде всего, потому, что

психологические детерминанты не выступают изолированно, а представляют взаимодействие самых разнообразных факторов.

Для выявления факторов, обуславливающих риск возникновения жестокого обращения с ребенком в семье, было проведено исследование, в котором приняли участие 107 подростков в возрасте 11-12 лет ($M=11,5\pm 0,5$), из которых 43 мальчика и 64 девочки, и 107 матерей этих подростков. Были использованы следующие методики: «Методика проективного интервью для оценки распространенности насилия» [2], «Карта наблюдений» [2], опросник Басса-Дарки «Диагностика состояния агрессии», анкета «Семейное насилие глазами взрослых» [3]. В качестве методов математического анализа данных исследования применялся факторный анализ. Было выявлено два основных фактора, которые могут выступать причинами риска возникновения жестокого обращения с ребенком в семье.

Как показали результаты исследования, структуру первого фактора «*опыт переживания насилия в семье*» составили следующие показатели: «недоверие к новым людям и ситуациям» как со стороны детей (0,707), так и со стороны матерей (0,760), а также показатели «депрессии и ухода в себя» (0,709), «недостаток социальной нормативности» (0,769) со стороны детей и показатели «индекса враждебности» со стороны матерей (0,700). Это позволяет сделать вывод о том, что среди факторов, детерминирующих возникновение жестокого обращения с ребенком, выступают личностные особенности родителей (матерей), имеющих опыт переживания насилия в детстве. Такие матери характеризуются отсутствием конструктивных взаимоотношений с самим собой и миром, недоверием к окружающим, обидчивостью, враждебностью и подозрительностью. Подобные личностные особенности наблюдаются и у детей, чьи матери имели опыт переживания насилия в детстве. В структуре второго фактора «*опыт переживания физического насилия в семье*» самыми значимыми оказались факторы «индекса агрессивности» со стороны детей (0,853) и родителей (0,825), т.е. если для родителей характерны показатели проявления физической, косвенной и вербальной агрессии, то такие же особенности поведения проявляются и у детей. Это подтверждают данные исследований других психологов, которые говорят о том, что ребенок получает первоначальные знания о моделях агрессивного поведения в семье [5]. Кроме того, структура второго фактора определяется показателем «физической агрессии» (0,749) со стороны родителей. Если родители считают допустимым использование физического наказания в качестве воспитывающих методов, то в таких семьях дети страдают от жестокого обращения. В семьях, где дети переживают опыт физического наказания,

они испытывают и вербальную агрессию со стороны своих матерей (0,820), которое определяет психологическое насилие. Это подтверждает тот факт, что жестокое обращение с ребенком в семье часто проявляется в нескольких формах. Проведение корреляционного анализа показало, что значимые корреляционные связи существуют между показателями «матери не считают, что наказание не является насилием» и «депрессия и уход в себя» у детей, «матери не считают, что наказание не является насилием» и «косвенная агрессия у детей», «матери считают себя жертвами насилия» и «физическая агрессия» у детей, «матери считают себя жертвами насилия» и «вербальная агрессия у детей», «мать наказывали в детстве» и «подозрительность» у детей, «внешние поведенческие проявления перенесенного насилия у матерей» и «тревожность и уход в себя» у детей ($p < 0,05$).

Результаты, полученные в ходе исследования, позволили определить, что система психологических детерминант жестокого обращения с ребенком в семье включает совокупность внешних и внутренних факторов. Внешние факторы отражают общественное влияние (отношение общества к насилию, культурные особенности, социально-экономический уровень) и влияние семьи (структура семьи, семейные ценности, тип детско-родительских отношений, стиль семейного воспитания, ценностные ориентации и установки родителей, родительская некомпетентность, опыт переживания родителем насилия в детстве). Внутренние факторы включают личностные особенности ребенка и его родителя (прежде всего, матери): враждебность по отношению к окружающим, агрессивность как личностная особенность, проявляющаяся в физической и вербальной агрессии.

Литература

1. Зиновьева, Н. О. Психология и психотерапия насилия. Ребёнок в кризисной ситуации / Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова. – СПб., 2003.
2. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения: учеб. пособие / под ред. Е.Н. Волковой. – СПб., 2011.
3. Социально-психологическая помощь детям – жертвам семейного насилия / М. Н. Бородатая, И. И. Осипова, М. В. Злоказова [и др.]. – М., 2005.
4. Цымбал, Е. И. Жестокое обращение с детьми причины, проявления, последствия / Е. И. Цымбал. – М., 2007.
5. Фурманов, И. А. Эндогенные и экзогенные факторы эстафеты агрессии и насилия в семье / И. А. Фурманов // Семейная психология и семейная терапия. – 2009. – № 1.
6. Kaplan, S. J. Child abuse and neglect and sexual abuse / S. J. Kaplan, D. S. Pelcovitz // Psychiatric Clinics of North America. – 1982. – Vol. 5.

Щелкова Т. В.

Белорусский государственный университет

СОЦИАЛЬНОЕ САМОЧУВСТВИЕ КАК КРИТЕРИЙ ОЦЕНКИ АДАПТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

В настоящее время измерение результатов адаптационного процесса и определение критериев его завершенности являются одной из важнейших исследовательских задач. В зависимости от выбранного направления рассматриваются соответствующие стадии, уровни, этапы или ступени адаптации и адаптированности.

Традиционно исследователи выделяют объективные и субъективные критерии адаптации.

В качестве объективных критериев рассматриваются показатели, которые позволяют фиксировать достижения адаптируемых, независимо от их личностных оценок. Объективные критерии фиксируют меру успешности выполнения определенных функций по основным направлениям адаптации.

В качестве субъективных – личное отношение адаптантов к адаптивной деятельности, степень осознанной или неосознанной удовлетворенности человека различными аспектами своей жизнедеятельности и самим собой.

Социальное самочувствие как критерий адаптационного процесса является важным показателем его завершенности. Характеристики социального самочувствия, особенно в условиях переломных периодов развития общества, по мнению, Л.В. Корель, «способны внести существенные коррективы в представление о реальных пределах адаптации субъекта, масштабах имеющейся дезадаптации» [5, с. 328].

Термин «социальное самочувствие» в отечественной социологии появился в 80-е годы XX столетия. Вместе с тем до сих пор в некоторых исследованиях он употребляется как понятие, не требующее четкого определения, аргументированных индикаторов, критериев типологизации и т.д.

Анализ научной литературы приводит к выводу, что понятие «социальное самочувствие» употребляется во многих значениях. На сегодняшний день отсутствие его общепринятого определения приводит к терминологической неопределенности.

Выделим некоторые из существующих подходов к определению понятия социального самочувствия.

В рамках первого из них, самочувствие определяется через понятие удовлетворенности человека различными сторонами жизни как интегральная характеристика удовлетворенности или неудовлетворенности

человека своим социальным положением, индикатор его настроений и ориентаций.

Другим социологическим подходом к изучению социального самочувствия можно считать концепцию Ж. Т. Тощенко и С. В. Харченко о социальном настроении [8, с. 45]. Авторы придерживаются мнения, что именно сознание и поведение людей в конкретно-исторической обстановке обуславливают появление и функционирование различных социальных структур, процессов и явлений общественной жизни.

Включая в себя актуальное знание, эмоции, чувства, историческую память и общественное мнение социальное самочувствие выступает в качестве фундамента, исходного структурного элемента для формирования социального настроения личности, ее направленности. Зависимые от социального самочувствия переменные образуют надстроечные уровни социального настроения.

Следующая концепция, представленная В. А. Бурко, рассматривает содержание социального самочувствия несколько шире авторов монографии о социальном настроении [1]. Автор определяет самочувствие как форму реального функционирующего общественного сознания и поведения, в котором проявляется эмоциональная оценка индивидом или социальной группой уровня удовлетворения своих социальных потребностей, а также своего положения в сравнении с другими индивидами и социальными группами.

Мы поддерживаем мнение Л. П. Галич, согласно которому социальное самочувствие является ведущим в этой паре пересекающих понятий. Именно оно выступает доминантой общественного сознания, носит интегральный и результирующий характер, в то время как социальное настроение – исходный уровень, эмоциональный фон [2, с. 25]. Автор определяет социальное самочувствие как «эмерджентный уровень индивидуального и общественного сознания, формирующийся в процессе восприятия и оценок состояния социума и собственной жизни с точки зрения настроения и самочувствия, удовлетворенности жизнью и материального благополучия, терпимости и оптимизма, что обуславливает активность его носителей, побуждая к целенаправленным формам социального действия» [2, с. 43]. В рамках другого подхода социальное самочувствие рассматривается как реакция населения на социальные преобразования. Е. И. Головаха и Н. В. Панина исследовали социальное самочувствие в качестве критерия определения направленности общества, интегральной оценки восприятия благополучия в различных сферах жизнедеятельности [3].

Еще одним подходом к определению социального самочувствия, является концепция Л. Е. Петровой, рассматривающая социальное самочувствие как «интегральную характеристику реализации жизненной стратегии личности, отношения к окружающей действительности, субъективных ее сторон». Автор рассматривает данную категорию как «синдром сознания, отражающий соотношение между уровнем притязаний и степенью удовлетворения потребностей субъекта, которые представлены как когнитивные формирования» [7]. В качестве следующего подхода можно рассматривать исследование социального самочувствия в контексте политических и экономических критериев. С точки зрения Л. Е. Душацкого социальное самочувствие может изучаться как ощущения человека, отражающее степень его удовлетворенности своим положением в зависимости от значимости власти и богатства в качестве ценностных критериев индивида [4]. Автор следующей концепции определяет социальное самочувствие как «определенное состояние переживания по поводу комфортности или дискомфорта своего бытия в социуме» [6]. В его основе лежат эмоциональное восприятие своего «Я» и бытия, которое формирует отношение к себе, другим людям, обществу.

Таким образом, множественность разноплановых определений понятия «социальное самочувствие» свидетельствует о том, что оно нуждается в дальнейшей теоретической и методологической разработке. Существующие подходы к изучению и определению социального самочувствия нередко носят фрагментарный характер и не отражают всю его специфику. Исследование социального самочувствия как интегрального показателя адаптированности может рассматриваться как результат успешности и завершенности процесса адаптации.

Литература

1. Бурко, В. А. Интерпретация показателя «социальное самочувствие» / В. А. Бурко // Социология и общество. Тезисы Первого Всероссийского социологического конгресса «Общество и социология: новые реалии и новые идеи». – СПб., 2000.
2. Галич, Л. П. Социальное самочувствие молодежи / Л. П. Галич. – Минск, 2012.
3. Головаха, Е. И. Интегральный индекс социального самочувствия населения Украины до и после «оранжевой революции» / Е. И. Головаха, Н. В. Панина // Вестник общественного мнения. – 2005. – № 6.
4. Душацкий, Л. Е. Материально-властные ресурсы россиян в самооценке и социальном самочувствии / Л. Е. Душацкий // Социс. – 2004. – № 4.
5. Корель, Л. В. Социология адаптаций: Вопросы теории, методологии и методики / Л. В. Корель. – Новосибирск, 2005.
6. Михайлова, Л. И. Социальное самочувствие и восприятие будущего россиянами / Л. И. Михайлова // Социс. – 2010. – № 3.

7. Петрова, Л. Е. Социальное самочувствие молодежи / Л. Е. Петрова // Социс. – 2000. – № 12.
8. Тощенко, Ж. Т. Социальное настроение / Ж. Т. Тощенко, С. В. Харченко. – М., 1996.

Щурок Э. М.

Институт социологии Национальной академии наук Беларуси

К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ В СФЕРЕ НАУКИ

В современных условиях проведение эффективной молодежной политики в научной сфере, направленной на увеличение притока перспективных молодых специалистов в науку и ее закрепление в научных организациях, постоянно наталкивается на объективные трудности, связанные с низким уровнем престижа науки и научной деятельности в обществе. Притоку молодых талантливых кадров в науку препятствует также общая атмосфера нестабильности, сложившаяся в последние годы в научной сфере. В Беларуси значительное внимание уделяется государственной поддержке молодых ученых. Однако современное состояние кадрового потенциала белорусской науки вызывает определенную тревогу как по отраслевой структуре и специализации, так и возрастной структуре.

Задача «омоложения» отечественной науки путем привлечения и закрепления в ней талантливой молодежи, обеспечения научно-профессионального роста молодых ученых – входит в число приоритетных задач государственного уровня. В последние годы благодаря принятым Президентом Республики Беларусь и Правительством страны мерам по улучшению кадровой ситуации в науке, достигнута относительная стабилизация численности научных кадров, наблюдается ежегодное увеличение удельного веса в общей численности исследователей лиц в возрасте до 29 лет: в 2000 году он составлял 16,8 %, а в 2013 году - 24,1 %. Однако значительная доля молодых специалистов, распределяемых в научные организации после вуза, магистратуры и аспирантуры, отработав положенные два года, уходят из науки. Тем самым, следует признать, что реализуемый в стране комплекс государственных мер по привлечению и закреплению талантливой молодежи в научной сфере является недостаточным и не оказывает решающего влияния на позитивное решение кадровых проблем.

Следует также отметить, что закреплению перспективной молодежи в научной сфере в значительной мере препятствует отсутствие действенной системы социально-профессиональной адаптации молодых специалистов в научных организациях.

Проблемы профессиональной адаптации молодых специалистов в научной сфере стали предметом социологического исследования, проведенного Институтом социологии НАН Беларуси в апреле-мае 2012 г.

Как показывают данные данного социологического исследования, эффективность профессиональной адаптации молодых специалистов в научной сфере обеспечивается комплексом социально-экономических условий и факторов, влияющих на результативность их профессиональной социализации и социально-профессиональной адаптации. К ним можно отнести – размер заработной платы, оснащение современным научным оборудованием; доступность научной информации по теме исследования, наличие компьютерной базы, научные коммуникации, объективность оценки научной работы, возможность зарубежных стажировок и научных командировок, возможность публикации результатов научных исследований, отношения с непосредственным руководителем и коллективом, перспективы профессионального роста и научной карьеры.

Размер заработной платы из всего перечня условий научной деятельности вызывает у молодых специалистов наибольшую неудовлетворенность – 84,7 % респондентов не удовлетворены оплатой своего труда. Вторым условием, вызывающим у молодых специалистов неудовлетворение, является оснащенность современным научным оборудованием. Так, только 21,2 % респондентов удовлетворены наличием современного оборудования на своих рабочих местах. Вместе с тем значительная доля опрошенных молодых специалистов довольна имеющейся компьютерной базой – 56,4 % респондентов дали положительные оценки.

Для успешного осуществления научной деятельности необходимым условием являются научные коммуникации. И хотя доступностью научной информации по теме исследования довольны 74,1 % респондентов все же следует отметить, что 38,2 % участников опроса не удовлетворены имеющимися научными коммуникациями и только 44,0 % респондентов устраивает вышеназванный фактор. Большинство молодых ученых не удовлетворены возможностью зарубежных стажировок и научных командировок (68,2 % и 54,1 % соответственно). Ограниченность зарубежных научных командировок и активных международных коммуникаций в научной среде негативно сказывается на процессе профессиональной адаптации молодых ученых.

Важными условиями, оказывающими влияние на эффективность профессиональной адаптации молодых специалистов, являются возможность профессионального роста, перспективы научной карьеры и объективность оценки научной работы. Как показало исследование, более половины респондентов удовлетворены возможностью профессионального роста (57,6 %). Вместе с тем только 35,3 % опрошенных исследователей видят перспективу своей научной карьеры и уверены в правильности своего профессионального выбора. Вместе с тем молодых ученых в це-

лом устраивает объективность оценки их исследовательской работы. Больше половины опрошенных молодых ученых удовлетворены объективностью оценки своей научной работы.

Большое влияние на успешность профессиональной и социальной адаптации оказывает морально-психологический климат в первичном научном коллективе. Данные опроса показывают, что в целом в научных организациях сложился благоприятный климат по отношению к молодым специалистам.

По мнению опрошенных молодых специалистов, успешному процессу профессиональной адаптации в определенной мере препятствует сложная ситуация, сложившаяся в научной сфере. Общая атмосфера нестабильности, характерная для научной сферы, приводит к формированию у части молодых специалистов чувства неопределенности в своем профессиональном выборе, а также низкую мотивацию к занятию научной деятельностью. Согласно результатам исследования, только 47,1 % молодых специалистов планируют и дальше заниматься научной деятельностью; 18,8 % – планируют уйти в другую сферу деятельности; 32,9 % затруднились ответить на вопрос о своих планах профессиональной деятельности на ближайшую перспективу. Основной причиной желания уволиться с работы молодыми специалистами была названа низкая заработная плата. Неудовлетворенность своим материальным и социальным положением вынуждает молодых специалистов искать различные пути их улучшения. Анализ структуры вторичной занятости молодых ученых показал, что она не связана с научной деятельностью, что негативно влияет на профессиональную адаптацию молодых специалистов.

Данные проведенного исследования в очередной раз подтвердили, что неудовлетворенность условиями труда и своим материальным положением, а также отсутствие перспективы научной карьеры являются главными причинами того, что у части молодых специалистов процесс профессиональной адаптации приобретает кризисный характер и ведет к пересмотру ранее сделанного профессионального выбора. По данным опроса только 51,7 % опрошенных молодых ученых уверены в своем профессиональном выборе.

Проведенное исследование позволило сделать важный вывод о том, что слабая мотивация молодежи на научную деятельность и профессию ученого во многом определяются имеющимися противоречиями, которые препятствуют профессиональной социализации и социально-профессиональной адаптации молодых ученых: между декларируемой заботой об ученом и реальным положением дел в научной сфере (низкий уровень заработной платы, низкий престиж профессии исследователя в

обществе). Исходя из этого, не менее важной задачей является сегодня развитие социологических исследований проблем молодых ученых и социально-экономических факторов эффективной кадровой политики в науке, что, несомненно, будет работать на создание более действенного механизма профессиональной адаптации молодежи в сфере науки.

Яковлева С. В.

Научный центр здоровья детей (Москва)

ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.

Актуальность: В последнее время интерес к проблеме социальной адаптации детей младшего дошкольного возраста к новым условиям среды чрезвычайно велик. Однако такой аспект психолого-педагогического обследования как изучение готовности ребенка к поступлению в детское дошкольное учреждение в методической литературе раскрыт недостаточно, в связи с чем, на практике во время диагностики психического развития ребенка специалисты практически не изучают уровень его социальной компетенции [1; 6].

Материалы и методы исследования:

В НЦЗД было комплексно обследовано состояние здоровья и психического развития 17 детей в возрасте от 36 до 39 месяцев жизни не имеющих трудностей психологической адаптации к государственному дошкольному образовательному учреждению, которое они посещали. Использовались следующие методы: психолого-педагогическое изучение познавательного развития детей 2-3 лет проводилось по методике Е.А. Стребелевой [4]; анкеты для родителей «Карта готовности к поступлению в ДООУ [5]; проективная методика «Картинки» (Е.О.Смирнова, Е.А. Калягиной) [3], методика Е.И. Морозовой [2], анализ медицинской документации для получения сведений о состоянии детского здоровья.

Все дети с быстрой адаптацией в новых социальных условиях были рождены в срок, молодыми матерями, возраст которых не превышал 35 лет. Акушерско-гинекологический анамнез матерей был не отягощён, в течение беременности у всех отмечались те или иные функциональные отклонения здоровья. Период родов протекал без особенностей, в 11 случаях применялись акушерские пособия, 6 детей были рождены с помощью «кесарево сечения», оценка по шкале АПГАР составляла от 7 до 9 баллов. Все дети воспитывались в благоприятных условиях среды, созданных с учетом их возрастных психологических потребностей. Родители детей имели среднее или высшее образование. С целью сохранения и укрепления здоровья ребенка родители проходили регулярные консультативные осмотры профильных специалистов в детской районной поликлинике, соблюдали рекомендации врача, режим дня, соответствующий возрасту ребенка, тщательно определяли педагогическую и физическую нагрузку. Близкие старались поддерживать с ребенком теплые непрерывающиеся эмоциональные отношения, создавали дома развивающие ус-

ловия среды, помогали ему устанавливать психологические отношения с внешним миром.

Со слов близких с первых дней жизни у детей наблюдалась высокая потребность в общении, интерес к сенсорным стимулам и действиям с предметами. Все дети очень рано начали посещать общественные места, имели возможность контакта со сверстниками и другими взрослыми, за счет чего у них достаточно динамично формировались привычка и механизмы приспособления к новым социальным условиям, способы коммуникации и взаимодействия с разными людьми. Специфических трудностей по уходу и воспитанию детей родители не испытывали. В процессе непосредственного эмоционально-развивающего и обучающего взаимодействия специалиста с детьми было выявлено следующее. В незнакомых условиях среды все малыши с удовольствием включались в совместную предметно-игровую деятельность с новым взрослым, проявляли инициативу в общении, демонстрировали высокую познавательную активность и потребность в самостоятельности. Ими были усвоены некоторые социальные нормы поведения и навыки самообслуживания, навык опрятности был сформирован стойко. Именно знание и умение придерживаться элементарных социальных норм без напоминания взрослого являлось свидетельством их произвольности и важным психологическим достижением, которое обеспечивает возможность продуктивного взаимодействия с новым взрослым и сверстниками.

Еще одним показателем готовности к включению в детский коллектив стал их уровень речевого развития. Все они без труда поддерживали вербальный контакт с новым взрослым, задавали ему простые вопросы, понимали ответ и действовали согласно заданным правилам. Дети проявляли интерес к сотрудничеству с новым взрослым, умели подражать действиям взрослого. Они были способны выполнять цепочку знакомых действий по речевой инструкции и восстанавливать заданную взрослым схему/последовательность путем практических проб, что следует считать еще одним из важных показателей готовности к усвоению нового в групповой форме обучения, которая широко используется в дошкольном образовательном учреждении. Полученные нами показатели психического развития подтвердили данные ученых о том, что третий год жизни детей является переходным этапом от практического способа ориентировки в окружающем к наглядно-действенному мышлению, усвоению нового с помощью речи, т.е. знаков. Наличие наглядно-действенного мышления обеспечивает возможность последовательного накопления ребенком нового практического опыта, знаний и умений, а также усвоения программного материала в групповой форме обучения.

Выводы:

- потребность, опыт и навыки социального взаимодействия с окружающим миром, наглядно-действенное мышление и элементарная социальная компетентность определяют и влияют на процесс адаптации ребенка в дошкольном образовательном учреждении;

- психолого-педагогическая диагностика детей при достижении ими возраста 3-х лет как неотъемлемая часть профилактического комплексного обследования состояния их здоровья должна установить: характерное эмоциональное состояние, отношение к контакту, мотивы и формы общения со взрослыми и сверстниками; способы мышления, усвоения нового и коммуникации, в том числе речи как психологического средства; актуальный уровень владения навыками опрятности и самообслуживания;

- имея информацию о готовности ребенка к посещению дошкольного образовательного учреждения, мы сможем прогнозировать характер возможных трудностей и определить направления комплексной медико-психолого-педагогической помощи по их предупреждению или устранению;

- результаты психолого-педагогического обследования детей перед поступлением в ДОУ обеспечат специалистов и родителей данными, которые могут быть использованы при составлении индивидуальной программы воспитания и обучения с целью повышения их социальной компетентности и обеспечения успешной адаптации в новых социальных условиях.

Литература

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб.: Питер, 2007. - 400 с.
2. Морозова, Е. И. Психологические аспекты адаптации к новым условиям воспитания детей раннего возраста с психофизическими нарушениями: автореф. дис. канд. психол. наук / Е. И. Морозова. – М., 1999.
3. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — М., 2005.
4. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: Методическое пособие с приложением альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Под ред. Е.А. Стребелевой. – М., 2014.
5. Печора, К. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина. – М., 2002.
6. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 21 декабря 2012 г. № 1346 н «О порядке прохождения несовершеннолетними медицинских осмотров, в том числе при поступлении в образовательные учреждения и в период обучения в них».

Якубовска В.

Университет Константина Философа (г. Нитра, Словакия)

ЭСТЕТИКО-ФИЛОСОФСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ТЕЛА И ТЕЛЕСНОСТИ

Проблема человеческой телесности является одной из самых сложных и парадоксальных. На протяжении многих веков вплоть до современности телесность в самых разных ее проявлениях привлекала внимание множества философов, культурологов, антропологов, психологов и исследователей других направлений. Проблема тела и телесности является одной из основных проблем в истории европейской культуры. Кроме того, феномен тела сформировал свою собственную историю обсуждения как историю понятий, посредством которых она репрезентировалась в культуре. Также можно утверждать, что тело формирует и историю экономических и социальных структур. Понимание тела и телесности, их роль и значение в обществе, в повседневной жизни менялось от эпохи к эпохе. История демонстрирует различные, порой диаметрально противоположные, подходы к данной проблеме. С одной стороны, явное осуждение тела и телесности, с другой стороны, новые подходы к феномену. Попробуем тезисно представить основные исторические формы этой репрезентации.

Отправной точкой европейской мысли был греческий дуализм тела (сомы) и души (психики). Философы исследовали природу души, и, следовательно, ее отношение к телу, физиологические характеристики психической жизни, а также разнообразия интеллектуальной деятельности и их взаимоотношения. Уже в предклассическом периоде греческой философии мы находим спекуляции о теле у Парменида, Эмпедокла и Демокрита. Демокрит считал, что человеческое тело – мозаика, состоящая из психических и физических атомов [3]. В центре их внимания было тело. Философы были сосредоточены на мышлении о теле, его рассмотрении в целом, а также отдельных частей, а именно, на анатомию и физиологию организма. Платон отделил идеи, дух от материи, тела. Основную роль у него играла душа, которая была божественного происхождения. Тело стало тюрьмой для нее. С другой стороны, он понял, что тело имеет важное значение для человека. Аристотель обсудил человеческое тело с точки зрения жизненно важных функций, как вопрос, который может быть рассмотрен всегда в третьем лице. Он исследовал отношения между телом и душой, подлинной природой и сущностью души, и ее свойствами. Душу он понимал как нечто, что формирует тело и дает ему форму живых существ, и не признает ее божественное происхождение. Человек не только душа, и не только тело, он включает в себя тело и

душу. Человек как единство души и тела стоит на границе между материальным и духовным миром. Тело своим «растительным характером открывает» биологический мир и своей спонтанностью и творчеством становится частью культурного мира. Аристотель считал душу энтелехией (греч. *entelecheia* – завершение) тела. [2].

В средневековой традиции проявляются сложные взаимоотношения тела (*Sarx*) и души (*Anima*). Они входят в состав человеческой личности и играют центральную роль в психофизиологической традиции и проходят через все средневековье. Душа и тело представляют собой объект неограниченных богословских и нравственных оппозиций, потому что соотношение души и тела раскрывают всю драму человеческого существования [7]. В отличие от античности в средние века, отношения души и тела развивались на основе дихотомии. Тело становится "переломным моментом спасения" в универсальном масштабе для каждого человека. Тело человека в течении земного существования становится не только возможностью падения, но также средством спасения.

Смерть каждого человека означает отделение тела от души. Тело было предопределено медленно распадаться. Больше внимание было уделено душе, чем телу, ее спасению. Тело будет очищено от всех бед и изнашиваний временем, как тело Адама до грехопадения. В средние века тело тематизируется в контексте страха, тревоги, ужаса и т.д., обнаруживается персональное измерение нашего тела, но не как центр ориентации. Тело понималось как то, что выставляет недостатки, греховность.

Таким образом, в Средние века в силу воздействия христианской религии возникло много противоречий вокруг человеческого тела. В этот период величие тела, столь популярное в античности, сменилось аскетизмом, который характеризовался презрением к телу и телесным удовольствиям. Через все средневековье проходит мысль отношения духа к телу: «Дух бодр, плоть же немощна» (От Матфея 26:41). Вместе с тем, Средневековье характеризуется различными видами празднеств. Карнавал и его антипод – пост, порождает противоречие в отношении тела в средневековой культуре [6].

В эпохе Возрождения тело стало способом выражения внутренних движений души, психических состояний, а также самого мышления. Так на картине Мазаччо (эпоха квадраченто) «Изгнание Адама и Евы из рая», Адам и Ева уже в естественном состоянии (ногие). Это не деформированный, но реалистичный взгляд на восприятие мира. Мазаччо отказался от готического средневекового вертикализма и средневекового украшения. Эмоции тела у него выражены непосредственно через открытый рот Евы и запрокинутую голову, выражение лица и т. д., что делает нас не-

посредственными соучастниками телесности. Как художник он отобразил отчаяние и страх Адама и Евы. По их лицам можно сделать вывод, что они не хотят мириться с их судьбой. Спонтанными и физическими проявлениями тела раскрывается состояние их души через слезы, покраснение лица молодой женщины. Все это рассматривается как проявление человеческого тела, которое включает в себя как тело, так и душу. Слезы, связанные с сильными эмоциями – потеря близкого, сожаление, сочувствие.

Некоторые современные авторы рассматривают моральные и физические практики, существующие в Средневековье и в эпоху Возрождения, а через них, пытаются понять, «процессы современной цивилизации». В начале XXI века сложилась своеобразная антропологическая парадигма видения, предполагающая необходимость обсуждения проблемы телесности наряду с понятием психики, сознания, памяти и прочее. Функции телесности организма поднимают на уровень социокультурных предметов. Люди часто не понимают, что их жизнь несется в границах существующих конкретных дискурсов их тел. Например, Н. Л. Пушкарева [1] анализирует женское тело в средние века и особое внимание уделяет рту женщин. Отмечает, что использование женского рта на другие цели, чем прием пищи, считается затем неприемлемым. Негативный оттенок «несанкционированного» применения рта был связан с криком, плачем, смехом. «Хорошая» женщина в иконографии появляется с маленьким ртом или ртом плотно сжатым. Напротив – «плохая» женщина, чей рот не закрывается, кричит, дискредитирует, представляет собой угрозу для общества и семьи. В итоге визуализация тела человека (мужчины/женщины) является привлекательной для художников, философов, культурологов, психологов в различные исторические периоды [5]. В духе канонов, которые возникают в результате эстетических, художественно-исторических, социальных и философских контекстов человек исследуется, как единство физических и психологических характеристик.

Таким образом, в современном философско-культурологическом анализе телесности, как и в прежних представленных образцах европейской культуры Античности и Средневековья, актуализированы вопросы взаимоотношения тела и души, границы телесности и человеческого тела, диалектика внешнего и внутреннего уровней телесности, свободы и детерминированности телесной организации человека. И как справедливо заметил М. Мосс, «три измерения человеческой телесности – физиологическое, социологическое, психическое – не только сосуществуют, но и образуют уникальное взаимодействие физического, социального и инди-

видуального в человеческом теле как посреднике их существования» [4, s. 72].

Литература

1. Пушкарева, Н. Л. «Мед и молоко под языком у нее». Женские и мужские уста в христианских светских дискурсах / Н.Л.Пушкарева // Тело в русской культуре. – Москва, 2005.
2. Aristoteles. O duši / Aristoteles. – Praha, 1995.
3. Demokritos a iní grécki atomisti. – Bratislava, 1952.
4. Mauss, M. The techniques of the Body / M. Mauss. – London, 1973.
5. Mistrik, E. Dobrý život a kult tela / E. Mistrik, L. Sejcova. – Bratislava, 2008.
6. Schmitt, J.-C. Telo a duše / J.-C. Schmitt, J. Le Goff // Encyklopedie středověku. – Praha, 1999.
7. Truong, J. Tělo vo středověké kultuře / J. Truong. – Praha, 2006.

Янчук В. А.

Академия последипломного образования (г. Минск)

**ЧЕТЫРЕХМЕРНЫЙ КОНТИНУУМ ПОНИМАНИЯ
ФЕНОМЕНОЛОГИИ БИОПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ:
СОЦИОКУЛЬТУРНО-ИНТЕРДЕТЕРМИНИСТСКАЯ
ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ПЕРСПЕКТИВА**

Характеризуя общую ситуацию в вынесенной на обсуждение конференции проблемной области, следует отметить возрастание интегративных, междисциплинарных тенденций как в теоретическом осмыслении, так и эмпирических исследованиях феноменологии человеческой адаптации.

В наиболее широком значении под адаптацией понимается процесс приспособления или подчинения окружению посредством поведенческих или психических изменений, способствующих достижению оптимального уровня функционирования. В зависимости от области знания термин обладает специфическими значениями: (1) в физиологии – регуляция телесного органа к условиям конкретного окружения, (2) в эволюционной биологии – приспособление видов к окружению, в котором они развиваются, и (3) в психологии – процесс, посредством которого индивид достигает наилучшего баланса между конфликтующими потребностями [8].

Человеческая адаптация происходит на различных уровнях. Посредством генетической и культурной адаптации (социальные нормы, табу, социальные системы и т.п.) люди обретают способность приспособляться к изменениям в окружающем их природном и социальном мире, приобретающим все более динамичный характер [11].

В нашем понимании следует говорить не психосоциальной, а о биопсихосоциальной адаптации, тем самым интегрируя психосоциальное с биологическим, телесным, без коего она не возможна в принципе. Она представляет собой социокультурно-интердетерминистский диалогический процесс согласования природных, биологических и психологических состояний, социокультурных диспозиций, направленный на достижение баланса (физиологического, психологического, экзистенциального) во взаимодействии с непосредственным и опосредованным социальным и природным окружением. Причем, ситуация рассматривается нами в контексте комплексного интердетерминационного взаимодействия биопсихо-социального или природного, психического и социального. Подтверждением чему является подход «исторической экологии», развиваемый С. L. Crumley, подчеркивающий зависимый от обстоятельств и обладающий потенциально широким спектром возможностей характер че-

ловеческого приспособления к ограничениям окружающей среды. В нем утверждается, что не только человек адаптируется и регулирует свое поведение по отношению к внешней среде, но, одновременно, он прилагает усилия к изменению этой среды в целях достижения состояния устраивающего равновесия. Причем интердетерминистский характер такого рода взаимодействия сопровождается постоянным изменением условий достижения достигнутого компромисса, что и выступает одним из ведущих условий развития. Еще одним свидетельством этому являются получившие популярность в последние годы исследования возможностей биопсихосоциальной модели в медицине, в частности, проведенное под моим руководством кросс-культурное исследование переживания хронической боли иранскими и белорусскими пациентами [1].

Представляя своего рода компромисс, биопсихосоциальная адаптация лишь в относительной степени может соотноситься с понятием оптимальных решений. Скорее можно говорить лишь о нахождении некоторой медианы учета особенностей, интересов и возможностей взаимодействующих сторон, обеспечивающей минимально достаточный уровень взаимоприемлемости [3].

Осознание разноприродности и многомерности психологической феноменологии поставило проблему нахождения соответствующих методологических решений, одним из которых является социокультурно-интердетерминистский подход, разрабатываемый автором на протяжении последних лет [2–5; 12]. В основе подхода лежит авторское определение предмета психологического знания как «бытия-в-мире самости как био-психо-социальной социокультурно-интердетерминированной диалогической сущности во взаимодействии с социальным и природным окружением в осознаваемо-неосознаваемо-экзистенциальном измерениях» [4, с. 204]. Категория «бытие-в-мире» акцентирует внимание на экзистенциальном аспекте бытия человека, подчеркивающего «вотканность» человека в свою жизнь, переживание ее. Категория «самость» концентрируется на аспекте взаимосвязи внутреннего и внешнего, проявляющегося во взаимосвязи человека с его внешним окружением, историей и т.п. Трехмерный био-психо-социальный континуум фокусируется на сложности взаимодействия трех разнокачественных природ – биологической, психической и социальной. Социокультурный интердетерминизм подчеркивает аспект взаимодетерминации личности, активности и ее ситуативного контекста, проявляющейся в том, что любое изменение в одном из них приводит к изменению в двух других. Наконец, психологическая феноменология исторически анализируется в измерениях осознаваемого, неосознаваемого и экзистенциального.

Обозначенное многоаспектное содержание предмета психологии, с моей точки зрения, и должно задавать рамки психологического изучения, объяснения и понимания феноменологии социальной психологии личности и акмеологии, предполагающего нахождение согласований, предоставляющих относительную определенность (упорядоченность) в само- и мироотношении. Такого рода качественная разноприродность требует и особого типа объяснения психологической феноменологии, предполагающего, во-первых, исходную толерантность, плюралистичность и рефлексивность сознания исследователя; во-вторых, процессуальность; в-третьих, социокультурную интердетерминированность и конструируемость; в-четвертых, сосуществование качественно разнородных природ; в-пятых, экзистенциальную бытийность; наконец, в-шестых, механизмов особого типа интеграции как разнокачественных природ, так и знаний, накопленных в альтернативных традициях и подходах.

Решение такого рода задачи предполагает наличие и иного типа логики – диалогической, выдвигающей в качестве альтернативы классическому «или/или» диалогическое «и/и», при котором альтернативные подходы начинают рассматриваться не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие. Целью же развития научного знания становится выработка путей и средств налаживания продуктивного междисциплинарного и междисциплинарного диалога, направленного на взаимообогащение и взаиморазвитие в области углубления понимания психологической феноменологии.

Реализация диалогической логики «и/и» требует разработки принципиально нового методологического подхода, позволяющего создать основания для подлинного диалога, по своей сути исходно предполагающего взаимное принятие и выработку совместных решений консенсуального типа. социокультурно-интердетерминистского диалогического дополнения, предлагающего ряд условий углубления понимания психологической феноменологии:

- плюралистичность и толерантность по своей сути, реализующиеся в исходном осознанном принятии факта возможности и полезности существования альтернативных объяснений природы анализируемых феноменов;
- согласованность исходных онтолого-эпистемологических оснований, определяющих отношение к наиболее фундаментальным вопросам, связанным с познаваемостью изучаемой и объясняемой реальности, сопровождаемой констатацией совпадения и рассогласования позиций;

- социокультурная интердетерминированность, выражающаяся в признании взаимовлияния и взаимообусловленности всех факторов, присутствующих в процессе функционирования изучаемого феномена;
- диалогичность, проявляющаяся в способности созидания совместного знания с учетом индивидуальных и культуральных различий, основанной на логике взаимообогащения и взаиморазвития [4; 5].

В основании интердетерминации лежит принцип реципрокного детерминизма А. Бандуры [6; 7] в соответствии с которым личностная, активностная и ситуативная детерминанты поведения находятся в отношении взаимообусловленности.

В рамках социокультурно интердетерминистского диалогического подхода представлена трансформация широко известной формулы Левина, описывающей поведение как функцию от личности и ситуации $B=f(P, S)$. Активность (поведение), личность и ситуация как находящиеся в состоянии интердетерминации или взаимодействия и взаимовлияния. Любое изменение одного из элементов обозначенной триады с неизбежностью приводит к изменениям в двух других и наоборот. Наконец, вся триада рассматривается в контексте социокультурной интердетерминации, акцентирующей внимание на взаимовлиянии культуры личности, активности и ситуации. Общая формула социокультурной интердетерминации представлена на рис. 1.

$$\left\{ \begin{array}{l} A=f(P, S, C) \\ P=f(A, S, C) \\ S=f(P, A, C) \end{array} \right.$$

Рис. 1. Формула социокультурной интердетерминации, где А обозначает активность; Р – личность; S – ситуация; С – культурный контекст

Принцип интердетерминации акцентирует внимание не только на состоянии взаимодейстования, но и взаиморазвития в социокультурном контексте. Изменение в ситуативном контексте неизбежно отражается как на особенностях личности, так и на характере ее активности и наоборот. Применительно к проблематике психосоциальной адаптации речь идет о необходимости включения в плоскость изучения интердетерминационных отношений ситуативной, личностной и активностной или природной, психической и социальной интердетерминант поведения в более

широком культурном контексте, создающих возможность как расширения представлений об изучаемой феноменологии, так и углубление понимания ее природы, представленного на рис. 2.

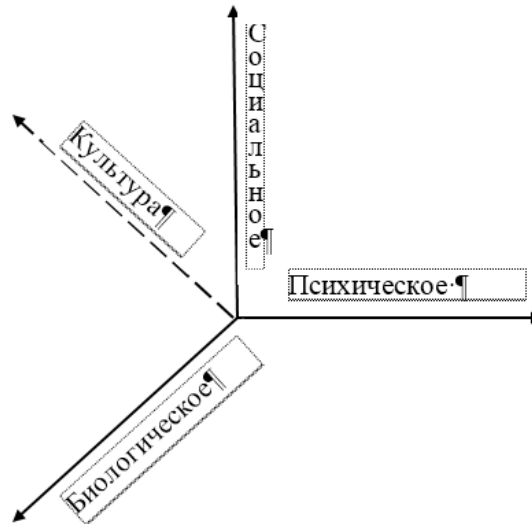


Рис. 2. Четырехмерный континуум биологическое-психическое-социальное (символическое)

С учетом авторского прочтения предмета психологического знания представленный четырехмерный континуум дополняется континуумами биологическое-психическое-социальное (символическое) и осознаваемое-неосознаваемое-экзистенциальное, представленных на рис. 3.

Реализация социокультурно-интердетерминистского диалогического подхода в методологическом аспекте предполагает прояснение ряда связанных проблемных областей: теоретического доказательства и метода исследования. Становится очевидной ограниченность эксплицитно структурированного доказательства (основывающегося на необходимости эмпирического подтверждения любого элемента теории) и необходимость повышения роли имплицитно структурированного доказательства (основывающегося на меньшей зависимости от эмпирического подтверждения и акцентировании на логической последовательности и непротиворечивости, убедительности и принятия заинтересованным и квалифицированным читателем) [2].

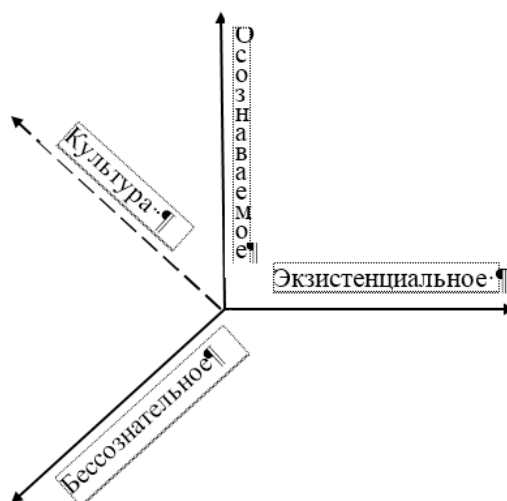


Рис. 3. Четырехмерный континуум осознаваемое-неосознаваемое-экзистенциальное.

В области метода исследования осуществляется поиск оптимального сочетания возможностей количественных и качественных методов. Примером чего является методологическая триангуляция и ее авторская модификация интегративной эклектики путем триангуляции [2, с. 321–331]. Реализуя идеи диалога по отношению к методам исследования, предлагаются диалогические методологии, завоевывающие все большую популярность в последние годы. Примером чему является альтернативный демократический подход, предложенный К. R. Howe и обозначенный им как интерпретативизм смешанных методов [10]. Данный подход изменяет роль количественных методов исследования, придавая им вспомогательную роль. Интерпретативизм смешанных методов провозглашает понимание личности в ее собственных понятиях. Он вовлекает заинтересованные стороны посредством принципов включения и диалога. Принцип включения представляет демократическое измерение, обеспечение, насколько это возможно, слышания всех участвующих голосов. Принцип диалога устанавливает необходимость вовлечения всех заинтересованных сторон и предоставление им возможности обсуждения того, почему что-то происходит и что должно происходить. Совместный критический диалог предполагает привнесение экспертного знания в рассмотрение ситуации и посредством этого достижение возможности выхода за пределы данного за счет объединения профессиональных возможностей исследователя и доступа к реальности информанта.

Литература

1. Голи, З. Сравнение представлений, копинг-стратегий и способов регулирования боли у иранских и белорусских пациентов, испытывающих хроническую боль. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук / З. Голи. – Минск, 2014.
2. Янчук, В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эkleктический подход / В. А. Янчук. – Минск, 2000.
3. Янчук, В. А. Методолого-психологические основания проблемы адаптации: от описания к пониманию / В. А. Янчук // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе: проблемы и перспективы: Материалы междунар. науч. конф. – Минск, 2003.
4. Янчук, В. А. Постмодернистский, социокультурно-интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии / В. А. Янчук // Методология и история психологии. – 2006. – Т. 1.
5. Янчук, В. А. Социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива формирования межкультурной компетентности / В. А. Янчук // Известия Саратовского университета. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Выпуск 3(11).
6. Bandura, A. Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory / A. Bandura. – Englewood Cliffs, 1986
7. Bandura, A. Toward Psychology of Human Activity / A. Bandura // Perspectives on Psychological Science. – 2006. – Vol. 1, № 2.
8. Bhatia, M. S. Dictionary of psychology and allied sciences / M. S. Bhatia. – New Age International, 2009.
9. Crumley, C. L. Historical ecologycultural knowledge and changing landscapes / C. L. Crumley. – Santa Fe, 1994.
10. Howe, K. R. A critique of experimentalism / K. R. Howe // Qualitative Inquiry. – 2004. – Vol. 10.
11. Jill, M. Human Adaptations / M. Jill // 21st Century Anthropology: A Reference Handbook. – London, 2010.
12. Yanchuk, V. Sociocultural-Interdeterminist Dialogical Perspective of Intercultural Mutual Understanding Comprehension Deepening / V. Yanchuk // Open Journal of Social Sciences. – 2014. – Vol. 2.

ОГЛАВЛЕНИЕ

АБИТОВ И. Р.

Модель психологической дезадаптации (на примере психосоматических и невротических расстройств)..... 3

АЗАРНЫХ Т. Д.

Стрессы и депрессивные состояния в юношеском возрасте..... 6

АКМАЛДИНОВ Р. Р.

Проблемы психосоциальной адаптации военнослужащих 10

АКСЁНОВА О. Е.

Причины социальной и семейной дезадаптации у детей младшего школьного возраста 13

АКСЮЧИЦ И. В.

Психосоциальная адаптация в вузе студентов, склонных к употреблению наркотиков . 17

АМБАРОВА П. А.

Темпоральное измерение социализации 20

АНДРЕЕВА И. Н.

Особенности социально-психологической адаптации у лиц с высоким уровнем инструментального и индивидуально-личностного эмоционального интеллекта 23

АФОНИНА М. С., БУСЛАЕВА А. С., СВИРИДОВА Т. В., РТИЩЕВА М. С., ЛАЗУРЕНКО С. Б., ВЕНГЕР А. Л.

Направления психологической помощи детям с тяжелыми хроническими заболеваниями в условиях круглосуточного медицинского стационара 27

БАБКИНА Н. В.

Жизненные компетенции как фактор социализации ребенка с задержкой психического развития..... 31

БАЗЫЛЬЧИК С. В.

Компьютеризированное кратковременное вмешательство по профилактике злоупотребления алкоголем среди молодежи 34

БЛАГЕНКОВА Н. П.

Личностные детерминанты совладающего поведения у индивидов в период перехода к ранней взрослости 38

БОБРОВА Е. П.

Теоретические аспекты социализации дошкольников с общим недоразвитием речи 42

БОГДАН Е. Г., ГЛЫЦЮК М. А., МИРОНЧУК И. С.

Типы переживания кризисной ситуации у пациентов до и после трансплантации органов..... 45

БОДРЕНКОВА Л. Г.

Подготовка ребенка с нарушением зрения к посещению детского сада 49

БОЛОТОВА А. К.

Временные перспективы психосоциальной адаптации в профессиональной деятельности 53

БОРОДКИН В. И.

Динамика потребностно-мотивационной сферы студента при адаптации к учебному процессу 56

ВАЙНШТЕЙН Л. А.

Адаптация человека и научное обеспечение человеческого фактора в различных технологических укладах научно-технического прогресса 60

ВАЛИТОВА И. Е.

Внутренняя картина болезни у детей с психосоматическими заболеваниями 64

ВАРНЕР Е. С., КОСТЮЧЕНКО Е. В., СЕМЧУК Л. А.

Особенности трудовой адаптации молодых сотрудников 68

ВАШНЁВА В. И.

Досуговая деятельность как фактор социализации подростков 72

ВЕРБОВА К. В.

Карьерные ориентации студентов, 76

ВЕРГЕЙЧИК А. О.

Ядро установок коммуникативных реакций на ситуацию ревности 80

ВЛАСОВА Е. И.

Актуальные вопросы теории социализации современного человека 84

ВОДОПЬЯНОВА Н. Е.

Ресурсная модель противодействия профессиональному выгоранию специалистов «субъект-субъектных» профессий 87

ВОДОПЬЯНОВА Н. Е., ЛЕБЕДЕВА Г. Г.

Динамика психологического благополучия студентов медицинского вуза в процессе их профессионализации 91

ВОРОШЕНЬ О. Г.

Профессиональная идентичность молодых ученых в контексте их профессиональной адаптации 94

ВЫРОДОВА А. И.	
Музыка в системе ранней помощи	97
ГАВРИЛУЦА Е. В.	
Возрастные особенности социальных установок по отношению к людям с психофизическими отклонениями.....	100
ГАРКУША Е. С., СОРОКА Н. А.	
Групповые позиции студентов в образовательном процессе	104
ГАУРИЛЮС А. И.	
Формирование нравственного сознания у младших школьников с особенностями психофизического развития	107
ГИЖУК Т. В.	
Типология профессиональной успешности педагогов	111
ГОЛУБ В. И., КУРПАТОВ В. И, ГОЛУБ Я. В., ЛИТВИНЦЕВ С. В., ИГУМНОВ С. А., ГОЛУБ И. В., ИГНАТЬЕВ Д. М., ЛИТВИНЕНКО О. А.	
Комплексная многоуровневая диагностика и коррекция психофизиологического и личностного адаптационного потенциала человека	115
ГОЛУБЕВА С. А.	
Модель оценки психологической адаптации курсантов первого курса к условиям обучения на военных факультетах	117
ГОРБАЧЕВ А. И.	
Психосоциальная адаптация ветеранов боевых действий в трансформирующемся обществе.....	121
ГОРОНИНА Т. П.	
Особенности речевого развития детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра в контексте социализации.	124
ГРИНЕВИЧ Е. В.	
Интернет-зависимость как фактор развития асоциального поведения у молодежи .	127
ГРИПИЧ А. И.	
Индекс человеческого развития как индикатор качества жизни.....	130
ГРИЩЕНКОВА А. Е.	
Динамика уровня агрессивности и атрибуции враждебности школьников после просмотра сюжетов насильственного содержания в мультфильмах	134
ГУЛИС И. В.	
Взаимосвязь агрессии в служебных отношениях и удовлетворенности трудом.....	138

ДАНИЛОВА Е. А.

Социокультурная идентичность и социализация современной молодежи Беларуси 142

ДЕДОЛКО Ю. В.

Влияние современных информационных технологий на формирование социального капитала и процессы социализации личности..... 145

ДЕНИСКИНА В. З.

Выявление детей с нарушением зрения, обучающихся в условиях стихийной интеграции 149

ДРОВНИНА Е. Г.

Экономическая социализация в условиях трансформирующейся экономики Беларуси ... 153

ДУДКО Е. А.

Философско-методологическая подготовка иностранных студентов в постдипломный период обучения: социально-психологическая и социокультурная адаптация 157

ЖАВНЕРКО А. П.

Социализация эмоций: направления и механизмы 160

ЖЕРЕБЦОВ С. Н.

Способность к игровому переживанию как цель психологической помощи 163

ЗБОРОВСКИЙ Г. Е.

Социальные факторы и механизмы социализации 167

ЗНАМЕНСКАЯ И. И.

Нравственное отношение к “чужим” как способ адаптации субъекта к социокультурной среде..... 170

ИГНАЦКАЯ О. Е.

Эмпатия в структуре просоциального развития личности..... 174

КАЗАРЕНКОВ В. И., КАЗАРЕНКОВА Т. Б.

Межкультурная адаптация студентов: резервы высшей школы 178

КАСПЕРОВИЧ Г. И.

Современная интеллектуальная культура как фактор социализации субъекта управления в трансформирующемся обществе..... 181

КАЧАН Е. П., КУЛАК А. И.

Значение исследования ВКБ в клинике соматических заболеваний 184

КВАСОВА А. С.

Социальные представления о психологической помощи у студентов гуманитарных специальностей..... 186

КИСЛЯКОВСКАЯ В. В.

Особенности взаимосвязи телесности и самоидентификации у слабовидящих подростков 189

КЛЬШЕВИЧ Н. Ю.

Взаимосвязь оценки качества жизни и локуса контроля в ранней взрослости..... 193

КОМАРОВА Т. К.

Психологические защиты сотрудников правоохранительных органов с разным уровнем переживания вины 196

КОРОЛЕВА С. А.

Методика «авторская киноанимация» в психотерапевтической работе с группами старшеклассников и студентов 200

КОСТИН И. А.

Психологическое сопровождение подростков и взрослых с расстройствами аутистического спектра 203

КОТОВА Н. В.

Жестокое обращение в детской среде (буллинг) как значительное изменение в жизни детей, приводящее к психическому дистрессу..... 206

КРЮКОВА Т. Л.

Роль романтических отношений в совладании с субъективным одиночеством у молодежи..... 209

КСЕНДА О. Г., МЕТЛИЦКИЙ И. Е.

Проявление виктимного поведения у студентов-психологов..... 213

КУДРИНА Т. П.

Особенности взаимодействия матерей и слепых младенцев 216

КУЗМИЦКАЯ Ю. Л.

Агрессивное поведение как форма социально-психологического взаимодействия, складывающаяся в ситуации дисциплинирования 219

КУКУШКИН И. И.

Формирования профессиональных компетенций в области специальной психологии и коррекционной педагогики средствами информационных технологий 223

КУЛАК А. И., КАЧАН Е. П.

Особенности психологической адаптации студентов I курса к обучению в ВУЗе ... 227

КУТАС Э. А.

Компьютерная игра как средство социализации личности..... 229

ЛАПКИНА Е. В.	
Защитное и совладающее поведение взрослой личности: возрастная динамика	232
ЛАХВИЧ Ю. Ф.	
Психологическое благополучие родителей в семьях усыновителей	235
ЛЕБЕДЕВА Е. И.	
Предикторы развития модели психического в дошкольном возрасте	239
ЛЕБЕДЕВА Я. Е.	
Мотивационные и когнитивные факторы агрессивного реагирования в ситуации фрустрации	243
ЛЕОНТЬЕВ А. И.	
К проблеме осмысления здоровья растущего человека	246
ЛУКАШЕВ Г. А.	
Психологические аспекты адаптации военнослужащих нового пополнения	249
ЛЮБИМОВ А. А.	
Социализация лиц с нарушением зрения средствами пространственной ориентировки и мобильности	253
ЛЮБИМОВА М. П.	
Использование рельефно-графических пособий как инструмента социализации слепых детей	256
МАЗИЛОВ В. А.	
Проблема адаптации и психологическое сообщество	260
МАЛЬЦЕВА О. Е.	
Ценности обучающихся на этапе первичной профессиональной социализации	266
МАРКЕВИЧ О. В., КАЛЕНИК А. Г.	
Творческая деятельность как средство развития воображения детей младшего школьного возраста с ОНР	270
МАХНАЧ Л. М.	
Личностные характеристики и механизмы психологической защиты у онкологических пациентов	273
МАШЕДО А. А., КУТАС Э. А.	
Особенности учебной мотивации курсантов младших курсов	277
МЕДВЕДСКАЯ Е. И.	
Представленность академических компетенций в обыденном сознании	280
МЕТЛИЦКИЙ И. Е.	
Социально-психологическая матрица девиаций	284

МИРИМАНОВА М. С.	
Социализация младших школьников и проблема профилактики образовательной среды.....	288
МИХАЙЛЮК Ю. В.	
Проблема коммуникативного взаимодействия в системе «врач-пациент»	292
МУЗЫЧЕНКО Д. С.	
Проблема общего и различного в личностном профиле агрессора и жертвы	295
НАВИЦКАЯ-ГАВРИЛКО В. М.	
Нейропсихология аутизма: теория и практика.....	299
НЕМЦОВА Н. А.	
Взаимосвязь субъективной оценки качества медицинской помощи беременным женщинам и послеродового стресса.....	302
НЕПОЧЕЛОВИЧ О. В.	
Особенности личности людей, предпочитающих разные виды риска	306
НЕЧАЕВА К. В.	
Динамика качества жизни лиц, страдающих шизофренией	309
НИКУЛИНА Ю. В.	
Международные критерии и показатели оценки качества жизни.....	312
НОВИКОВ В. Т., ЛЕГЧИЛИН А. А.	
Экзистенциалы бытия человека как факторы его социализации	316
НОВИКОВА О. В.	
Цивилизационная идентичность человека как форма его социализации.....	320
ОГЛОБЛИНА И. Ю.	
Особенности развития чувства юмора у детей дошкольного и младшего школьного возраста	324
ОДИНОКОВА Г. Ю.	
Признаки нарушения развития общения с матерью у ребенка раннего возраста с синдромом Дауна	328
ОСТАПЧУК С. В.	
Психологическое насилие в семье.....	332
ПАВЛОВА А. Т.	
Женщина в роли руководителя в XXI веке.....	336
ПАЩЕНКО С. Ю.	
Развитие социальных компетенций как фактор образовательной социализации студента.....	339

ПЕРГАМЕНЩИК Л. А.	
Мужество быть как этический акт.....	343
ПИСАРЕВА О. Л.	
Психотерапевтические подходы в работе с психологической травмой	347
ПОГОРИЛЬСКА Н. И.	
Отношение родителей к ребенку как фактор формирования физического я.....	349
ПОКРОВСКАЯ С. Е., КРИНЧИК Д. Н.	
Мотивация профессиональной деятельности в условиях неопределенности рынка труда	352
ПОЛИКАРПОВ В. А.	
Структурные элементы мышления homo imitanda (нетворческое мышление).....	355
ПОЛЯКОВ А. М.	
Проблема изучения символической функции сознания у детей с задержкой психического развития.....	359
ПЫЛИЩЕВА И. А.	
Психокоррекция агрессивного поведения в младшем школьном возрасте	363
РАДИОНОВА В. И.	
Индивидуализация обучения на компетентностной основе детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью	366
РАКИЦКАЯ А. В.	
Взаимосвязь и влияние семейного положения на проявление личностной и ситуативной агрессии у педагогов.....	370
РОГАЧЕВА Т. В., ПЛЕЩЕВ Н. А.	
Гендерные особенности здоровья мужчин	373
РОНГИНСКАЯ Т. И.	
Психосоциальная адаптация в контексте психического здоровья субъекта	377
РУБАНОВ А. В.	
Игровая зависимость: степень распространения, причины, преодоление	381
РУДЁНОК З. Г., СТРУНИНА Н. Н.	
Социализация личности в контексте моделей культурной компетентности	384
САФОНОВА Ю. М.	
Специфика способов поведения неслышащих подростков: коммуникативный и социальный аспекты.....	386

СЕМЕНОВ В. Н.	
Оценка риска криминального насилия у лиц с диссоциальным расстройством личности	389
СИВУХА С. В.	
Соответствие между структурами личности и социальных сообществ	392
СИДОРЕНКО И. Н.	
Функциональность насилия в концепции «жертвенного кризиса» Р. Жирара	395
СИЛЬЧЕНКО И. В.	
особенности агрессивности и враждебности у студентов с психосоматическими заболеваниями	399
СИНИЦА Т. И.	
Социальный компонент компенсации вторичных отклонений у детей с особенностями психофизического развития	402
СКВОРЦОВА Л. Л.	
Представления о личностной зрелости в обыденном сознании	405
СКЛЯДНЕВА В. М., ПАВЛОВА Н. Н., КИРИЛЛОВА Л. И., АКИМОВА Е. А.	
Организация коррекционно–педагогической помощи детям младенческого возраста с нарушением зрения	408
СЛЕПКОВА В. И.	
О привязанности ребенка к отцу.....	411
СЛЕПОВИЧ Е. С., ПОЛЯКОВ А. М., СИНИЦА Т. И.	
Проблема построения практикоориентированного знания в современной специальной психологии	415
СЛОБОДИЧ С. Ю.	
Родительское дифференцированное отношение как предпосылка нарушения психосоциальной адаптации у детей	419
СМИРНОВА Ю. С.	
Предубеждения современного общества в восприятии студентов	423
СОКОЛОВА Э. А.	
Психологические проблемы взаимоотношений в группах студентов и учащихся и их психическое здоровье	426
СОЛОДУХО А. С., ФОФАНОВА Г. А.	
Ассоциативный эксперимент как инструмент исследования воздействия скрытой рекламы на поведение потребителя	430

СТЕПАНОВА Л. Г.	
Нарративная практика – современное направление психологической помощи.....	434
СТОЛЯРСКАЯ Е. В.	
Феномен самореализации в гуманитарных дисциплинах	438
СТОЛЯРЧУК Е. А.	
Гендерные аспекты социально-психологической адаптации и особенности совладающего поведения сотрудников коммерческих организаций	442
СЫС Л. А.	
Формирование коммуникативного поведения у подростков и взрослых с заиканием как фактор их успешной социальной адаптации	446
ТИМОФЕЕВА А. Н., СВИРИДОВА Т. В., БУСЛАЕВА А. С.	
Психологические особенности младших школьников, страдающих бронхиальной астмой	449
ТОЛОЧЕК, В. А., ЖУРАВЛЕВА, Н. И., БЕЛИК, В. В.	
Динамика актуализации ресурсов в становлении профессионала	453
ТРОФИМОВ А. Ю.	
Увлеченность работой как личностный ресурс организационной лояльности	457
ТРУХАН Е. А.	
Взаимосвязь ролевых переживаний и профессионального выгорания	460
ФАБРИКАНТ М. С.	
Адаптация индикаторов качества жизни к путь-зависимым факторам субъективного благополучия	462
ФИЛИПОВИЧ В. И.	
Жизнестойкость и осмысление будущего при пограничных психических расстройствах.....	466
ФОФАНОВА Г. А.	
Особенности организации автобиографических нарративов представителей различных образовательных субкультур	470
ФРОЛОВА Ю. Г.	
Популярная наука и онлайн-коммуникация по вопросам здоровья: результаты контент-анализа тематических форумов.....	473
ФУРМАНОВ И. А.	
Коммуникативные реакции на ревность в период ранней взрослости	477

ФУРМАНОВА Н. В.	
Психосоматический компонент адаптации личности в период ранней взрослости..	480
ХАЙДАРПАШИЧ М. Р.	
Жизненный опыт ребенка как основа формирования его представлений о мире	483
ХОЛЕЦКАЯ Н. М.	
Социально-психологическая работа в группах поддержки с онкобольными.	487
ХОНСКИЙ С. И.	
Особенности эмоционального интеллекта у юношей и девушек с адаптивными и дезадаптивными категориями юмора	491
ШЕВЧЕНКО-САВЛАКОВА Н. М.	
Психологическое сопровождение карьерной ориентации учащихся в учреждениях профессионального образования	495
ШЕРГИЛАШВИЛИ Ю. К., ИЛЬНИЧ Н. В., ИВАНОВА И. Р.	
Профилактика невротических расстройств у детей-логопатов с помощью средств психокоррекции	498
ШИДЛОВСКИЙ С. О.	
Дворянское поместье в системе социализации привилегированного сословия Беларуси	502
ШИРКО С. М.	
Эффективная организация деятельности куратора как фактор успешной адаптации студентов-первокурсников	505
ШЛОМА Д. В.	
Представления о взаимоотношениях с противоположным полом у подростков с глубокими нарушениями зрения как фактор их успешной социализации	509
ШУЛЬГА О. К., ЁДА А. Т.	
Факторы жестокого обращения с ребенком в семье	512
ЩЕЛКОВА Т. В.	
Социальное самочувствие как критерий оценки адаптационного процесса.....	515
ЩУРОК Э. М.	
К вопросу профессиональной адаптации молодых ученых в сфере науки	519
ЯКОВЛЕВА С. В.	
Показатели социальной адаптации детей младшего дошкольного возраста.	523
ЯКУБОВСКА В.	
Эстетико-философская репрезентация человеческого тела и телесности.....	526

ЯНЧУК В. А.

Четырехмерный континуум понимания феноменологии биопсихосоциальной адаптации: социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива 530

Научное издание

**ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ
В ТРАНСФОРМИРУЮЩЕМся ОБЩЕСТВЕ**

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТА
НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОНТОГЕНЕЗА**

МАТЕРИАЛЫ

IV Международной научной конференции
Минск, 21—22 мая 2015 г.

В авторской редакции

Ответственный за выпуск *Н. Г. Щербакова*
Компьютерная верстка *Ю. Г. Фроловой*

Электронный ресурс 22,7 Мб.
Тираж 175 экз. Заказ 209.

Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского государственного университета».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/159 от 27.01.2014.
Ул. Красноармейская, 6, 220030, Минск.