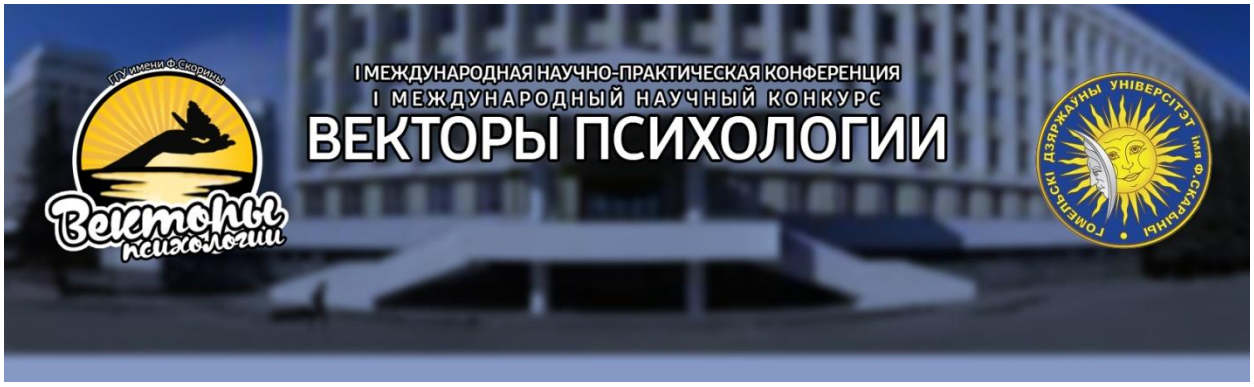


ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГИИ-2019

Гомель
2019

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины»

ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГИИ-2019

Международная научно-практическая конференция

(Гомель, 27 июня 2019 года)

Сборник материалов

Научное электронное издание

Гомель
ГГУ имени Ф. Скорины
2019

ISBN 978-985-577-601-8

УДК 159.9(082)

Векторы психологии-2019 [Электронный ресурс] : междунар. науч.-практ. конф. (Гомель, 27 июня 2019 г.) : сборник материалов / Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол.: Т. Г. Шатюк (гл. ред.) [и др.]. – Электрон. текст. дан. (объем Mb). – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2019. – Систем. требования: IE от 11 версии и выше или любой актуальный браузер, скорость доступа от 56 кбит. – Режим доступа : http://conference. gsu.by. – Загл. с экрана.

ISBN 978-985-577-601-8

В сборнике материалов конференции, организованной кафедрой социальной и педагогической психологии факультета психологии и педагогики Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины, помещены сообщения и доклады, в которых рассматриваются проблемы психолого-педагогического сопровождения личности в образовательной и профессиональной среде, формирования здорового образа жизни, психологии семьи и эффективного родительств; приводятся результаты междисциплинарных исследований в сферах психологической безопасности, кризисной психологии, психологии гендера и сексуальностии, менеджмента и корпоративной культуры и др.

Сборник адресуется научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, студентам, магистрантам.

Сборник издается в соответствии с оригиналом, подготовленным редакционной коллегией, при участии издательства.

Редакционная коллегия:

Т. Г. Шатюк (главный редактор),
Н. Г. Новак (заместитель главного редактора),
О. А. Короткевич (ответственный секретарь), Е. В. Одиночкина,
О. В. Маркевич, М. В. Терещенко, Н. И. Колтышева, Ю. А. Шевцова

ГГУ им. Ф. Скорины
246019, Гомель, ул. Советская, 104
Тел.: 50-49-03, 57-94-79
http:// conference.gsu.by

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины», 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Била И. Н. Средства активизации творческого мышления в условиях образовательной среды…… 11
Ваганова Н. А. Юмор как индикатор творческого мышления и средство психологической защиты…… 15
Василевич Н. А. Содержательный аспект проблемы формирования у младших школьников логических умений в учебной деятельности…… 21
Латыш Н. М. Особенности творческого конструирования в младшем школьном возрасте…… 26
Маховицкая Т. П. Психолого-педагогическая интерпретация результатов исследования проблем адаптации студентов к условиям обучения в вузе…… 30
Новак Н. Г., Шаец А. И. Взаимосвязь иррациональных убеждений и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте…… 34
Певнева А. Н. Развитие творческого потенциала музыкально одаренных младших школьников средствами ансамблевого музицирования…… 38
Шатюк Т. Г. Особенности проектной и волонтерской деятельности студентов…… 43
Швацкий А. Ю. Условия развития самооценки младшего школьника…… 48

Студенческие доклады

Адамовская В. А. Страхи и фобии студентов и младших школьников: сравнительный аспект…… 53
Буй А. В. Типы просоциального поведения у студентов технического и гуманитарного профилей обучения…… 58
Бычкова Е. А. Взаимосвязь психосоматических проявлений и составляющих социально-психологической адаптации подростков…… 63
Выходцева Е. А. Интернет-зависимость и психологическое здоровье взрослого человека…… 66
Гавриленко А. А. Социальная поддержка и копинг-поведение у студентов с риском суицидального поведения…… 70
Драенкова М. А. Уровень развития коммуникативных навыков как коррелят адаптации первоклассников…… 73
Заяц А. Д. Особенности развития личности в подростковом возрасте…… 77
Короткевич А. В. Школьная тревожность и коммуникативная компетентность у младших школьников…… 80
Кутас А. В. Психолого-педагогическое сопровождение старшеклассников при переживании одиночества…… 84
Лукашев А. И. Взаимосвязь проявлений депрессивной симптоматики и составляющих социально-психологической адаптации подростков…… 88
Мельникова А. А. Особенности аддиктивного поведения в юношеском возрасте…… 90
Мисько А. А. Влияние почерка на характер человека…… 95
Морозова Е. Е. Эмоциональный интеллект как коррелят социально-психологической адаптации…… 98

Прокопенко А. Г. Особенности словесного и невербального творческого мышления подростков…… 102
Ракицкая С. М. Особенности вторичной адаптации младших школьников к группе продленного дня…… 107
Сафьяник Е. А. Изучение межличностного взаимодействия в системе «преподаватель – студент»…… 111
Строкова А. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития студента в спортивно-образовательной среде…… 115
Тихиня А. Е. Структура психологического благополучия студентов-сирот…… 119
Хиоарэ И. И. Коммуникативная компетентность студентов разных специальностей…… 124
Шаец А. И. Особенности эмоционального интеллекта юношей и девушек…… 129
Шарников Е. С. Исследование алекситимии у студентов IT-специальностей…… 134
Шугай М. В. Межличностные отношения как коррелят социальной тревожности у студентов…… 137
Юдина Т. А. Особенности стиля воспитания детей без попечения родителей в приемной семье…… 143

СЕКЦИЯ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Колтышева Н. И., Шеметова М. В. Психологические особенности пациентов фтизиатрического профиля…… 147
Короткевич О. А. Реализация профилактического проекта среди студентов как средство формирования здорового образа жизни…… 149
Новак Н. Г. Психологические механизмы формирования никотиновой зависимости…… 155
Певнева А. Н. Безопасность жизнедеятельности в контексте здорового образа жизни молодежи…… 158

Студенческие доклады

Борисенко Д. Н. Особенности жизнестойкости у юношей и девушек с различным уровнем эмоционального интеллекта…… 162
Будник Е. П. Эмпирическое исследование особенностей совладающего поведения девушек со склонностью к пищевым аддикциям…… 165
Ведьгун А. А. Взаимосвязь проявлений обсессивно-компульсивного расстройства и перфекционизма личности…… 169
Геренцева Ю. В. Здоровый образ жизни учащихся и студентов…… 171
Гребельная А. С. Особенности психического здоровья у современной молодёжи…… 174
Драпп Н. С. Изучение взаимосвязи симптоматики посттравматического стрессового расстройства и социальной поддержки…… 177
Короткевич В. Н. Психологические особенности склонности к аддиктивному поведению юношей и девушек…… 179
Пискун С. В. Социально-психологические факторы развития аддиктивного поведения личности…… 184
Степченко В. С. Особенности переживания одиночества юношами и девушками с различным уровнем жизнестойкости…… 188
Счастная Е. А. Психологические характеристики самоотношения личности и склонности к саморазрушению в юношеском возрасте…… 192

Чуянова Д. А. Психологические особенности отношения к здоровью юношей и девушек с разным уровнем жизнестойкости…… 195

СЕКЦИЯ 3. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СЕМЕЙНОМ СОЦИУМЕ

Короткевич О. А. Психологические особенности доверия к себе и к миру юношей и девушек из алкогольных семей…… 201
Москаленко В. В. Социально-психологическое пространство семьи как фактор социализации личности…… 206
Пылишева И. А. Работа психолога с неблагополучной семьей…… 211
Терещенко М. В. Эмпирическое исследование некоторых составляющих образа семьи старших дошкольников…… 216
Шевцова Ю. А., Ефремова Д. И. Особенности гендерных установок в юношеском возрасте…… 222

Студенческие доклады

Бычкова О. В. Связь социальной тревожности с нарушениями в интерперсональных отношениях в юности…… 225
Гусейнова Л. З. Особенности ценностных ориентаций супругов с различным уровнем удовлетворенности браком…… 228
Жигарь М. К. Профилактика психологической несовместимости молодоженов в некомплементарных браках…… 232
Зильберт В. И. Эмпирическое исследование особенностей привязанности к родителям у юношей и девушек из неполных семей…… 237
Зыблева О. А. Различия в доверительных отношениях с родителями в разных возрастах…… 241
Клещёнок М. И. Удовлетворенность браком и эмоциональный труд женщин в семье…… 247
Миронюк Н. А. Психологические особенности отношения к деньгам подростков с различным уровнем самооценки…… 252

СЕКЦИЯ 4. ПСИХОЛОГИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РОДИТЕЛЬСТВА И КУЛЬТУРЫ СЕМЬИ

Лупекина Е. А. Портрет приемного родителя: социальные и психологические требования…… 258
Попрядухина Н. Г. Влияние родительских позиций на развитие личности подростка…… 263
Цагельская Д. Е. Атрибуция как фактор формирования вины в детско-родительских отношениях…… 268
Ярмолинская М. М., Косенюк Р. Р. Взаимодействие учреждения дошкольного образования и семьи в интересах развития ребенка…… 273

Студенческие доклады

Абышова Р. И. Изучение семейных установок в рамках проекта «Клуб молодой семьи»…… 279
Жеребятьева Е. Н. Взаимосвязь стиля семейного воспитания с социальной и когнитивной линиями развития личности старших дошкольников…… 284
Кисилевская Ю. В. Психологическая готовность к родительству у молодежи…… 289

Князева Т. А. Влияние детско-родительских отношений на представления о семейной жизни у подростков…… 292
Колесник А. В. Половые различия в структурно-содержательных характеристиках образа отца у созависимой личности в юношеском возрасте…… 296
Куксо С. А. Креативность и толерантность к неопределенности у женщин в зависимости от их семейного положения…….. 300
Якушева М. Т. Психологические особенности переживания страхов детьми дошкольного возраста из семей с различным воспитательным потенциалом…….. 305

СЕКЦИЯ 5. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Корсак Н. В. Управление энергопотенциалом студентов в процессе усвоения иностранного языка…….. 311
Одиночкина Е. В. Особенности адаптации иностранных студентов к обучению в высшем учебном заведении……..…….. 316

СЕКЦИЯ 6. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ПСИХОЛОГИИ БЕЗОПАСНОСТИ

Студенческие доклады

Бардон Н. Д. Личностные особенности склонных к рискованному поведению юношей и девушек……..……. 320
Зарецкая Е. А. Психологические особенности отношения к опасностям юношей и девушек с разным уровнем доверия к себе…… 325
Кохно Ю. Ю. Психологические особенности отношения к рекламе подростков с разным уровнем качества жизни…… 330
Кривозуб Ю. В. Субъективное благополучие студентов с разным уровнем экологического сознания…….. 335
Лопухов С. И. Программа по коррекции агрессивности, конфликтности, склонности к риску у студентов с разным типом отношения к опасности…… 340
Свило Я. В. Ролевое виктимное поведение студентов…….. 347

СЕКЦИЯ 7. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ В СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Журавлева А. Е., Китаева К. С. Особенности эмоциональной сферы беременных женщин с угрозой прерывания беременности…….. 353
Крестьянинова Т. Ю., Ганкович А. А. Самооценка личности у лиц с алкогольной аддикцией в условиях групп взаимопомощи……..…….. 358
Маркевич О. В. Развитие коммуникативных умений у подростков-сирот…… 362
Моляко В. А. Творчество и личность М. А. Врубеля……... 365
Певнева А. Н. Динамика и детерминанты психического состояния……..… 378
Санина М. В. Влияние социума на личность и ее склонность к социальному паразитизму…….. 383
Третяк Т. Н. Творчество в усложненных условиях…….…… 386

Студенческие доклады

Авсиевич В. В. Копинг-поведение склонных к суицидальному поведению подростков……..…….. 392
Бондаренко О. Е. Психологические особенности удовлетворенности жизнью нарко- и алкоголезависимых…… 396

Жесткая Е. В. Взаимосвязь степени суицидального риска и уровня доверия личности к себе, к миру, к другим людям в юношеском возрасте…… 402
Ковалева А. В. Проблема переживания одиночества в юношеском возрасте…… 407
Курашова М. А. Социально-психологические характеристики военнослужащих срочной военной службы…… 412
Куцепалова А. С. Диагностика стратегий когнитивной регуляции эмоций в стрессовой ситуации автомобильной аварии у начинающих водителей…… 416
Лагодич Т. Ю. Особенности адаптивности медицинских работников с синдромом эмоционального выгорания…… 421
Мельникова К. Н. Социальная поддержка как предиктор суицидального поведения подростков…… 427
Парфёнова Е. С. Копинг-поведение у социально тревожных студентов…… 431
Рябуха Т. П. Психологические особенности агрессивного поведения юношей и девушек с разным уровнем доверия…… 434
Товкань И. В. Образ отца у младших школьников из семей, признанных находящимися в социально опасном положении …… 440
Трудкова В. С. Проблема жизнестойкости и стрессоустойчивости у лиц трудоспособного возраста…… 444
Усович К. С. Проявление стилей психологической защиты и акцентуаций характера у студентов педагогического университета…… 447

СЕКЦИЯ 8. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Исманова Р. Ж., Ашимова М. А. Система инклюзивного образования в Республике Казахстан…… 450
Селезнёва И. Н. Индивидуально-психологические свойства личности педагогов в зависимости от имплицитных представлений об образе ребенка с особенностями психофизического развития…… 453
Шестиловская Н. А. Особенности саморегуляции и копинг-стратегий спортсменов с нарушениями слуха…… 457

Студенческие доклады

Ерохова Е. С. Направления психопрофилактики эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями…… 460
Романова Д. А. Особенности социализации подростков с ДЦП…… 465

СЕКЦИЯ 9. ПРИКЛАДНЫЕ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИИ

Гулько Ю. А. Развитие творческого мышления дошкольников в ситуациях морально-нравственной неопределенности…… 470

Студенческие доклады

Павленок Е. А. Коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста средствами сказкотерапии…… 475

СЕКЦИЯ 10. ПСИХОЛОГИЯ ГЕНДЕРА И СЕКСУАЛЬНОСТИ

Медвецкая Н. М. Формирование гендерной психологии у студентов университета…… 481

Шевцова Ю. А., Прокопенко М. М. Особенности гендерных установок лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы…….…….. 485

Студенческие доклады

Виливченко И. В. Особенности симпатий и антипатий у младших школьников: гендерный аспект……. 489
Владымцева А. А. Особенности спортивной мотивации девушек с разным гендером…….…… 494
Ефремова Д. И. Особенности гендерных установок в период ранней взрослости…… 498
Жарков А. В. Виды и факторы аутоагрессивного и аутодеструктивного поведения девушек, обучающихся в среднем специальном учреждении образования……..……. 503
Зубкова С. Н. Гендерные особенности в проявлении агрессии…….. 508
Прокопенко М. М. Гендерные особенности агрессивного поведения женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы по статье 328 Уголовного кодекса Республики Беларусь…..……..…. 512
Смирнова А. В. Особенности копинг-стратегий юношей и девушек……. 514
Сущ А. В. Гендерные различия в установках к сексу и в сексуальном поведении в юношеском возрасте…… 518

СЕКЦИЯ 11. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Андриенко О. А. Агрессивность студентов учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по различным направлениям подготовки…….. 522
Бакунович М. Ф., Зайцев П. В. Саморегуляция поведения обучающихся как предиктор эффективного профильного обучения……..……... 525
Виноградова С. А. Формирование толерантности к неопределенности у будущих специалистов-психологов……..……. 529
Гапанович-Кайдалова Е. В. Представления слушателей ИПК и ПК о профессионально значимых качествах тренера……..……..….. 533
Дунай В. И., Шестиловская Н. А. Психическая саморегуляция профессиональных спортсменов различных видов спорта……..….. 537
Конаш О. В. Структура ценностно-смысловых ориентаций у представителей профессии деонтологического статуса на разных этапах профессиональной идентификации ……. 542
Марищук Л. В., Яценко И. В. К вопросу о моральном регулировании поведения…….. 547
Труханович М. Э. Развитие способностей педагогов учреждений дошкольного образования к самоанализу как условие профессионального самосовершенствования: теоретический аспект…… 552
Шепелёва М. В. Психологические особенности художественной деятельности студентов…….. 557
Щекудова С. С. Виды лжи у студентов психологического и медицинского профилей обучения……... 562

Студенческие доклады

Герасимова Н. В. Взаимосвязь мотивации профессионального саморазвития и жизненных ценностей студентов……..….. 566

Кошелькова А. В. Профессионально обусловленные психологические последствия у работников железной дороги……..... 571
Лихоманова Я. С. Изучение профессиональной мотивации работников пищевой промышленности…….……. 574
Сыч И. А. Неконструктивное копинг-поведение как коррелят эмоционального выгорания у медицинских работников……... 577
Чуешков М. А. Стрессоустойчивость и эмоциональное выгорание пажарных-спасателей …….……... 581
Чуешкова В. С. Эмоциональный интеллект как компонент психологической подготовки в спортивной деятельности……. 586

СЕКЦИЯ 12. ПСИХОЛОГИЯ МЕНЕДЖМЕНТА И КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Костюченко Е. В. Корпоративная культура в основе успешности креативного менеджмента…….…….. 589
Маркова Т. Л. Руководитель – эффективный менеджер…….……..…….. 594

СЕКЦИЯ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

УДК 159.955:37.026.9

И. Н. Била, д-р психол. наук, профессор
Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины,
г. Киев, Украина

СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье представлены дефиниции и характеристики задачи как средства развития творческого мышления субъекта. Рассматриваются критерии и классификации типов задач, выясняется психологическая структура задачи. Отмечается важность использования творческих задач в образовательном процессе. Описываются условия организации задачной ситуации. Предлагаются примеры творческих задач и критерии оценки качества их выполнения. Анализ результатов решения задач, развития мыслительной, творческой деятельности позволяет оценить степень ее развития: от простого, репродуктивного, продуктивного до творческого уровня. Подчеркивается значение и роль творческих задач в творческой деятельности субъекта, ее изучении и развитии творческого мышления.

Ключевые слова: творческое мышление, задача, творческая задача, активизация творческого мышления.

Необходимость решения сложных социально-экономических проблем выхода страны из кризисной зоны предусматривает осуществление специальных разработок, способствующих интенсификации, стимулированию человеческой деятельности, успешному развитию и реализации творческого потенциала личности. В связи с этим главной целью, в конечном итоге, должен стать анализ реальных психологических детерминант творческого поведения индивида и разработка психологических программ его активизации, в частности, в условиях современных образовательных учреждений.

Ученые и практики с уверенностью утверждают, что ключевыми навыками для многих профессий в ближайшее время станут: критическое мышление, эмоциональный интеллект, умение анализировать и делать выбор из огромного количества информации, коммуникация с людьми и машинами, креативность. Неудивительно, что в мировом образовательном процессе появился новый тренд – обучение критическому и креативному мышлению. И это действительно чрезвычайно полезные умения для человека. Осознание этого направляет внимание ученых на изучение проблем творчества на почве педагогической и возрастной психологии.

Поиск эффективных средств развития творчества индивида, стимулирования его творческого мышления в образовательном пространстве является важным для самореализации и становления жизненной компетентности субъекта, формирования творческой личности.

Заметим, что наши образовательные учреждения традиционно требуют, чтобы молодые люди изучали, запоминали, эффективно усваивали информацию, успешно адаптировались, умели решать задачи, но, к сожалению, сегодня не найдены эффективные средства решения этих задач.

Согласно наблюдениям, важной предпосылкой успешности их решения выступает самостоятельное творчество, которое в основном направлено на решение творческих задач, преодоления неопределенности проблемной ситуации (Д. Б. Богоявленская, А. Н. Матюшкин, А. И. Савенков, М. М. Подьяков). В процессе самостоятельного решения задач у субъекта накапливается опыт самостоятельного поиска, формируются психические структуры, навыки творческого мышления, необходимые для успешной адаптации, эффективной деятельности. Решение творческой задачи составляет для субъекта определенную сложность, требует поиска особых средств решения (новых способов, методов). В случае, когда субъект не имеет таких готовых средств, он вынужден в процессе решения самостоятельно определять, проектировать путь и способ нахождения решения.

В целом, под задачей, как правило, понимают заданную или сформулированную самостоятельно проблему, требующую от субъекта определенных действий или нахождения ответа на тот или иной вопрос, который содержится в условии. Часто задача рассматривается как некий внешний фактор и предопределяет активность субъекта. Задача с поставленной целью и отсутствием средств ее достижения называется творческой, а мышление определяется как процесс решения творческих задач [7, с. 13].

По мнению С. Л. Рубинштейна, мыслительная задача – это задача всегда творческая, в результате решения мыслительной задачи возникает новое знание, которое удовлетворяет необходимую видоизмененную ситуацию [10, с. 317]. В процессе решения мыслительной задачи или проблемы объект познается, включается в новую систему отношений и благодаря этому оказывается в новом качестве. Все это сразу же открывает перспективу или направляет мышление на поиск и открытие до сих пор неизвестных, но существующих свойств объекта [2, с. 135]. Именно этот момент позволяет рассматривать процесс решения творческой задачи как модель творческой деятельности.

Психологическая структура задачи, проблемной ситуации содержит три главных компонента (А. Н. Матюшкин, О. К. Тихомиров): а) познавательную потребность, которая побуждает человека к интеллектуальной деятельности; б) неизвестное знание или способ действия; в) интеллектуальные возможности человека, включающие его

творческие способности и прошлый опыт, которые определяют диапазон возникновения познавательной потребности [6, с. 34].

В процессе поиска решения задачи субъект оперирует не только усвоенными знаниями и предыдущим опытом, но и видоизменяет отдельные признаки понятий, раскрывает содержание, обогащает их новыми качествами, изменяет и развивает саму задачу, в значительной степени творит новую информацию и ее активно перерабатывает. Если удачно применены процедуры и методы поиска, творческий поиск приводит к решению.

Ученые различают задачи по определенным критериям. Г. С. Костюк, учитывая достаточно широкий круг задач, которые приходится решать человеку в процессе его деятельности, особое внимание уделяет учебным. Из системы учебных задач он вычленяет проблемные и не проблемные, познавательные, коммуникативные и практические. В этой классификации находит свое отражение и дифференциация по уровню сложности и проблемности [4, с. 423]. Глубокий анализ структуры, основных типов задач, способов и процессов их решения предлагает Г. А. Балл. В своих исследованиях он выделяет рутинные и не рутинные задачи. Для первых характерным признаком является наличие алгоритма решения, которым располагает субъект, для других – отсутствие такого алгоритма. Типичным примером нерутинных задач являются «проблемные ситуации» в проблемном или развивающей обучении [1, с. 65]. В. А. Моляко рассматривает педагогические ситуации-задачи и творческие задачи, решение которых происходит в усложненных (и даже кризисных, экстремальных) условиях. «Творческой задачей» он называет «такую, которая вся целиком является новой, незнакомой для субъекта, или же, по крайней мере, содержит значительную новизну, что и определяет значительные умственные усилия, специальный поиск, нахождение нового способа ее решения» [5, с. 207]. Раскрывая особенности творческой задачи, Д. Пойя пишет: «Задача, которую вы решаете может быть скромной, но она бросает вызов вашей любознательности и заставляет вас быть изобретательным и, если вы решаете ее собственными силами, то вы сможете почувствовать напряжение ума, который ведет к открытию и наслаждению радостью победы [8, с. 5]. Таким образом, решение творческой задачи должно привести к чему-то новому, к открытию. Аналогичные взгляды высказываются в трудах А. Ф. Есаулова, Т. В. Кудрявцева, А. Н. Матюшкина. Так, А. Н. Матюшкин называет проблемной (творческой) задачей такую, которая требует выявления новых отношений, не данных в условии задачи, или способов преобразования условий, неизвестных субъекту [9]. В свою очередь Я. А. Пономарев считает, что творческие задачи можно разделить на два класса. К первому принадлежат задачи, которые могут быть решены посредством планомерного использования субъектом осознаваемых способов и приемов. Второй класс задач включает те задачи, противоречия которых более глубокие и решения их обязательно опосредуется неосознаваемыми

сначала находками. Существенный признак данного класса задач – обязательное привлечение тех уровней, которые находятся в сфере неосознаваемого. Знания, полученные в результате решения творческой задачи второго класса, можно интерпретировать как скачок в развитии; знания, полученные в результате решения творческих задач первого класса, – как постепенность в развитии [9]. То, что существует два вида мышления, два пути решения задач доказывают и исследования лауреата Нобелевской премии (2002) Д. Канемана. Протагонистом сознательного, рационального мышления он называет эмоциональное, интуитивное мышление, которое не поддается алгоритмизации. Управление этим процессом строится по принципу создания условий, способствующих возникновению интуитивного решения [3].

Сейчас лучшим средством развития мыслительной деятельности на всех этапах онтогенеза являются эвристические, проблемные, исследовательские, творческие задачи, при решении которых субъект не только самостоятельно использует имеющиеся знания, умения, навыки, но и отыскивает новый для них способ реализации. Именно эти задачи могут стать эффективным развивающим и диагностическим инструментарием определения качественной оценки творческой мыслительной деятельности.

Согласно обобщенным критериям, сформированных разными авторами (Дж. П. Гилфорд, А. Н. Матюшкин, В. А. Моляко, А. И. Савенков и др.). Основными критериями оценки успешности решения задач нами определены: производительность (легкость), оригинальность, вариативность, гибкость. Анализ результатов решения творческих задач, развития мыслительной, творческой деятельности субъекта позволяет оценить степень ориентировочной иерархической последовательности ее становления: от простого, репродуктивного, продуктивного до творческого уровня.

Для успешной мыслительной деятельности важно правильно поставить задачу. Задача должна соответствовать задачам обучения, развития, интересам и стремлениям субъекта, быть в «зоне ближайшего развития», то есть учитывать его умственные, возрастные, индивидуальные потенции. В этих условиях психический процесс поиска и определения искомого, неизвестного может стать соответствующим этапом умственного развития индивида.

Важно отметить, что обобщенные умения решения задач успешно формируются при таких способах руководства, которые оставляют место для самостоятельного анализа условий задачи, нахождения наиболее целесообразных путей ее решения. Учась преодолевать трудности, возникающие при этом, и решая противоречия, субъект овладевает гибкими умениями, которые он легко переносит в новые ситуации. Все это способствует развитию критического отношения к результатам своей деятельности, стремления к постоянной рационализации и совершенствованию объектов, что создает благоприятные условия для

выявления всестороннего развития творческих способностей, мышления субъекта деятельности.

Очевидно, что один из эффективных способов стимулирования познавательной активности, повышения эффективности обучения состоит в том, чтобы выработать у субъекта навыки решения творческих мыслительных задач. Этот метод предусматривает использование таких задач, проблемных ситуаций, которые ставят его в положение исследователя, экспериментатора, который приобретает новые знания, творчески преодолевая трудности, возникающие при решении специально подобранных задач. Именно творческие задачи, которые представляют собой форму творческой деятельности, являются действенным методом изучения и источником развития творческого мышления.

Список использованных источников

1 Балл, Г. А.Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.

2 Брушлинский, А. В. Мышление и прогнозирование: (Логико-психологический анализ) / А. В. Брушлинский – М.: Мысль, 1979. – 230 с.

3 Канеман, Д. Мислення швидке і повільне / Д. Канеман. – К.: Наш формат, 2017. – 480 с.

4 Костюк, Г. С. Навчально-виховний процес І психічний розвиток особистості. К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

5 Кульчицкая, Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая, В. А. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.

6 Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.

7 Петухов, В. В. О двух определениях мишления / Психология критического мишления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

8 Пойа, Д. Как решить задачу / Д. Пойа – М.: Учпедгиз, 1961. – 207 с.

9 Пономарев, Я. А. Психология творения / Я. А. Пономарев. – М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 1999. – 480 с.

10 Рубинштейн, С. Л., Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.

УДК 159.923.375:37.026.9

Н. А. Ваганова, канд. психол. наук, старший научный сотрудник
Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины,
г. Киев, Украина

ЮМОР КАК ИНДИКАТОР ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ

Статья посвящена психологической характеристике юмора как показателя творческого мышления и как одном из способов психологической защиты личности.

Рассматриваются функции юмора, предпосылки возникновения чувства юмора в дошкольном возрасте, а также результаты исследования психологических особенностей восприятия и понимания детьми юмористических картинок.

Ключевые слова: юмор, творческое мышление, функции юмора, психологическая защита, понимание, особенности восприятия юмора.

Юмор. Он нужен и оправдан для касания душ, для снятия напряжения в общении. Кроткой шуткой можно ободрить оробевшего, смягчить тяготу напраслин, приготовить душу к испытаниям и даже укрепить надежду на спасение. В этом созидательная сторона юмора.
Иеромонах Роман (Матюшин А И.) // Наш современник. – 2007. – №4 – С. 7.

Формирование чувства юмора связано с развитием интеллектуальной и эмоциональной сферы ребенка, его общего психического развития. Большинство психологов-исследователей считают чувство юмора одним из важнейших показателей не только творческого мышления, но и одаренности. Именно поэтому кажется бесспорно важным проследить за генезисом этого показателя, начиная с дошкольного возраста.

Выдающиеся педагоги А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский придавали большое значение в воспитании и обучении юмору, проявления которого активизируют творческие способности детей, стимулируют творчество, помогают им лучше запоминать и познавать окружающий мир. В. А. Сухомлинский называл юмор «обратной» стороной мышления, а его проявление – как необычное видение окружающего мира – чертой творчески одаренной личности.

Отсутствие или недостаточная выраженность юмора может свидетельствовать как о сниженном эмоциональном уровне, так и о недостаточном интеллектуальном развитии личности. О наличии или отсутствии чувства юмора можно судить по тому, как человек понимает шутки, шаржи, карикатуры; способен ли смеяться не только над другими, но, и, если сам становится объектом шутки. Юмор по отношению к себе является признаком развитого самосознания и зрелости личности [5].

Следовательно, юмор – это выражение доброжелательного и шутливого отношения к событиям, ситуациям, поведению других людей и к самому себе. Чувство юмора – это способность человека замечать в явлениях, событиях их комичные стороны, эмоционально на них реагировать, а также умение «видеть» противоречия в окружающей действительности, например, замечать противоположность позитивных и отрицательных черт в каком-либо человеке, несоответствие поведения и т.д.

Рассматривая проблему понимания юмора в дошкольном возрасте, можно считать, что чувство юмора у детей является признаком их одаренности и вместе с тем эффективным средством психологической защиты, которая помогает ребенку перебороть чувство страха, неуверенности или усталости в сложных и конфликтных ситуациях. И, напротив, неспособность ребенка понимать юмор, шутить, смеяться вместе со всеми

может свидетельствовать о ее тревожном состоянии или хронической усталости и нуждается в большем внимании со стороны психологов и педагогов [7].

Исследователи выделяют в юморе такие функции, как: 1) информационную: когда юмор, как средство познания мира, углубляет представление об окружающем, заостряет внимание на том, на что раньше не обращали внимания; 2) коммуникативную: «настоящий» юмор всегда вносит атмосферу позитивных эмоций, жизнерадостности, поэтому формирует такие качества личности как откровенность, доверчивость и помогает установить дружеские отношения с окружающими; 3) развивающую: когда юмор, как способность обнаруживать противоречия в окружающей действительности, содействует развитию интеллекта, критического мышления, развивает тонкость ума, лаконичность, наблюдательность [3, 6].

Изучением роли юмора и особенности восприятия комического детьми дошкольного возраста ученые занимаются еще с 60-х годов прошлого века (Р. И. Жуковская, О. А. Бондаренко, Р. А. Садыкова, О. Г. Тулина и др.). Так у детей дошкольного возраста различают неосознанный и осознанный юмор, где последний выступает признаком креативности и конструируется по тем же законам, что и юмор взрослых [8]. Неосознанный юмор возникает в раннем возрасте (приблизительно с 2-х лет) как следствие еще недостаточного словарного запаса ребенка и интенсивного развития его речи, когда активно происходит детское словообразование за аналогиями, необычными звуковыми соединениями (известное исследование К. Чуковского «От 2 до 5»).

Предпосылкой чувства юмора является способность видеть вещи под другим (неожиданным) углом зрения. Понимание юмора появляется тогда, когда ребенок уже усвоил нормы и правил поведения, и он знает «как должно быть» и потому несоответствие этим нормам может вызывать его смех и улыбку.

К. И. Чуковский отмечал, что замечать такое несоответствие приносит ребенку огромное удовольствие, ему нравится осознавать, что он знает, как «правильно»: поэтому небылицы и бессмыслицы так привлекают интерес и внимание детей. Через восприятие несоответствий ребенок более «крепко» утверждается в своем знании о реальности, действительности. О. А. Бондаренко, А. А. Грибовская и другие исследователи, анализируя особенности восприятия комического детьми старшего дошкольного возраста, отмечали, что 5-7-летние дети не только с интересом ищут и находят смешное в путаницах, небылицах, художественных произведениях, но и любят составлять их сами, выдумывать смешное в своих рассказах и изображать комическое на рисунках [2; 3; 4].

Дети с присущим для них естественным оптимизмом, начинают воспринимать, выделять и понимать смешное в самых простых его формах: сказках, стихотворениях, скороговорках и др. Так, например, младшие дошкольники хорошо воспринимают клоунаду, комичные движения, жесты;

сами делают попытки показать или нарисовать юмористические движения, выдумывать смешные игры, стихотворения, звукосочетания. Маленькие дети воспринимают смешное, комическое еще только с внешней стороны (в мимике, жестах, несоответствии в поведении, одежде и т.п.); а уже в старшем дошкольном возрасте дети могут понимать иронический характер шуток, скрытое значение, басен, юморесок. Старшие дошкольники все больше накапливают знаний об окружающем мире, шире становится круг их представлений, повышается их эмоциональная чувствительность – все это позволяют им замечать более тонкие несоответствия, чувствительнее реагировать на них.

Настоящее чувство юмора проявляется и развивается с 6-7 годов, когда начинают формироваться высшие чувства (эстетичные, чувства прекрасного, красоты природы, живописи, музыки и т.п.), когда детей уже привлекает юмор не только «внешний» (в поведении, каких-то наглядных ситуациях), но и в поступках или отрицательных чертах характера (например, в жадности, лености, трусости) [4]. Анализ исследований показал, что в старшем дошкольном возрасте дети, которые легко воспринимают и понимают юмор, отличаются от своих сверстников более высоким показателем умственного развития.

Рассмотрим теперь, как дети старшего дошкольного возраста решали экспериментальные задания, связанные с пониманием юмористических картинок. Учитывая то, что юмор является совсем непростым для понимания, особенно в дошкольном возрасте, мы отобрали для детей сравнительно простые серии юмористических рисунков (Х. Бидструпа и др. художников), а также предлагали им самим нарисовать что-то смешное по их собственным представлениям. В целом, к предложению нарисовать смешное дети относились вполне положительно, с определенной заинтересованностью, за исключением лишь немногих, пытались что-то нарисовать.

В основном, старшие дошкольники видят смешное в том, что они видят (на улице, по телевизору, в цирке), особенно в проявлениях движений. Так на детских рисунках изображены именно смешные движения. Дети уже видят определенное несоответствие того, что происходит, смешное для них – то, что чем-то выходит за пределы «привычного». Об этом свидетельствуют их рисунки – определенная динамика, экспрессия, гиперболизация обычного.

Представленные рисунки и объяснения детей дают основания утверждать, что у них уже есть чувство юмора, которое направлено на отдельные объекты, предметы, живые существа (люди, животные). Как правило, детский юмор более всего связан с гиперболизацией объектов, экспрессивностью движений, некоторыми парадоксами в комбинировании отдельных частей, на которые направлено внимание ребенка.

Как было отмечено выше, нами также предлагались юмористические рисунки, и детей просили рассказать, что на них изображено. В частности, были предложены две серии юмористических рисунков Х. Бидструпа о маленьком мальчике: первая серия – «кормление»; вторая – «приключения»

мальчика, который остался дома в одиночестве и искал, чем заняться. (Вообще, рисунки Х. Бидструпа можно использовать как для исследования понимания юмора, так и для исследования логического мышления, выделяя последовательность в сюжете: каждая серия включала свыше десяти сюжетно связанных рисунков).

Прежде всего можно было отметить, что в восприятии представленных рисунков дети проявляли те же особенности, которые мы выделили, когда исследовали восприятие старшими дошкольниками картин разного жанра [1]. Так, восприятие детьми этого возраста картин в целом еще поверхностное и несовершенное, имеет свои особенности и трудности: старшие дошкольники не всегда умеют правильно «читать» изображение, понимать его смысл; передавать свое личностное отношение к изображенному. Как показали наши исследования, не все дети могут самостоятельно воспринимать и понимать сюжеты картин, большинство ограничивается простым перечислением изображенных фигур, предметов. В зависимости от подготовки детей к восприятию картин, их интеллектуального развития нами были выделены три уровня понимания:

1) низкий уровень, когда понимание сводилось к узнаванию и называнию изображенных объектов, предметов, их перечисления и представляло собой ответ на вопрос «Что это?»;

2) средний уровень, когда дети уже не только узнавали, правильно называли предметы, явления, но и пытались описать изображенное, дать короткую характеристику;

3) высокий уровень понимания, когда дети уже выделяли главное и второстепенное, способны были к интерпретации и пониманию замысла художника. Рассказы детей передавали также их личностное отношение, эмоции.

При исследовании восприятия старшими дошкольниками юмористических картин мы выделили два специфических подхода, которые мы назвали условно «логический» и второй – фантазирование. Условно логический подход связан с использованием в первую очередь тех знаний, которые есть в распоряжении субъекта: понимание воспроизводит композицию картины, основные ее элементы, названия изображенных предметов, их формы, цвет и т.д.

Другую категорию составляют дети, которые склонны к фантазированию: понимание-импровизация с предоставлением своего смысла, приписыванием, фантазированием к объективному содержанию картины; наличием ассоциаций, которые возникают в связи с картиной, в большей или меньшей мере связанных с ее характером и содержанием. Некоторые дети начинают фантазировать уже с самого начала ознакомления с картиной – именно такое фантазирование позволяет им осуществлять понимание, по крайней мере, на первых этапах. Этот подход явно отображает наклон детей к творчеству, к внесению чего-то нового: дети обогащают сюжет своими дополнениями, фантазиями, иногда создают целый рассказ,

намного богаче по объему и подробностям, чем это можно было сделать из представленных рисунков. В этом мы видим яркий вариант творческого проявления, переход в ассоциативное пространство образов, которыми владеет ребенок. Такое явление наблюдалось во многих случаях, особенно часто дети ссылались на образы, которые сложились под воздействием телепередач, мультфильмов, того, что им читали или рассказывали взрослые.

Следует подчеркнуть, что важную роль играли вопросы, которые задавались детям во время рассмотрения рисунков. В данном случае существенным было, когда мы спрашивали: «Что тебе кажется смешным?», «Что здесь смешное на рисунке?», «Кто самый смешной?». Такие вопросы вроде бы провоцировали соответствующую реакцию, усиливали комичный характер того, что происходило, или же создавали соответствующую установку у детей, и они сами в дальнейшем начинали отыскивать смешное. Отметим, что не у всех дошкольников на рисунки Х. Бидструпа наблюдались юмористические реакции; но у большинства детей серии рисунков вызывали улыбки, смех, соответствующие комментарии, которые свидетельствовали о достаточно полном и адекватном понимании как сюжета в целом, так и отдельных его составляющих, рисунков.

Таким образом, мы можем говорить о том, что дети старшего дошкольного возраста способны воспринимать юмор, иронию, давать эстетичную оценку изображаемому на картине, «схватывать» настроение художника. Понимание старшими дошкольниками юмора, имея в процессуальном аспекте много общего с пониманием других видов информации, имеет свою специфику и определяет наличие у детей именно чувства юмора, которое не является характерным для каждого ребенка, но выступает одним из важных показателей творческого мышления и одаренности. Развитие чувства юмора у детей происходит от внешнего, «поверхностного» восприятия комического в мимике, жестах к пониманию юмора в поступках, поведении или чертах характера. Как правило, детский юмор более всего связан с гиперболизацией объектов, экспрессивностью движений, определенными парадоксами с точки зрения детей.

Список использованных источников

1 Ваганова, Н. А. Как дети старшего дошкольного возраста воспринимают и понимают картины разного жанра / Н. А. Ваганова // Одаренный ребенок. – 2009. – №8. – С. 14-20.

2 Васильева, О. В. Чувство юмора у дошкольников / О. В. Васильева // Детский сад. – 2007. – №33 (417). – С. 3-4.

3 Грибовская, А. А. Юмор в изобразительной деятельности дошкольников / А. А. Грибовская. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 208 с.

4 Ермолаева, М. В. Практическая психология детского творчества / М. В. Ермолаева. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 194 с.

5 Козинцев, А. Г. Человек и смех / А. Г. Козинцев. – СПб.: Алтея, 2007. – 236 с.

6 Прокопенко, В. А. Возможности юмора / В. А. Прокопенко // Народное образование. – 2000. – №8. – С. 21-27.

7 Станкин, М. И. Юмор как средство психолого-педагогического воздействия: От смешного до серьезного – один шаг / М. И. Станкин. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 256 с.
8 Черемухин, А. Г. Конструирование юмора / А. Г. Черемухин. – М., 2004. – 45 с.

УДК 373.3.034:922.2.032.367.2

Н. А. Василевич, магистр педагогических наук, исследователь
УО «Барановичский государственный университет»,
г. Барановичи, Беларусь

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Актуальность проблемы формирования у младших школьников логических умений обусловлена необходимостью повышения качества образования и подготовки младших школьников к непрерывному образованию. В статье рассмотрен содержательный аспект формирования у обучающихся младшего школьного возраста данной группы умений в учебной деятельности.

Ключевые слова: умение, общеучебные умения, логические умения, учебная деятельность.

Одной их первостепенных задач первой ступени общего среднего образования выступает формирование у обучающихся учебно-познавательных умений, представляющих собой компоненты учебной деятельности школьников. Важная роль в системе формируемых у младших школьников умений учиться принадлежит логическим умениям, поскольку данная группа умений даёт учащимся возможность рационально учиться по всем учебным дисциплинам, осуществляя различные виды деятельности, предусмотренные образовательным процессом общеобразовательной школы.

Под логическими умениями мы понимаем способы выполнения логических операций, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний по учебной дисциплине. Данная группа умений формируется в учебной деятельности обучающихся в процессе решения ими учебных задач, даже если педагог не ставит это своей целью. Формирование логических умений всегда осуществляется на учебном материале. При этом, если в процессе обучения специально сделать акцент на формирование логических умений, то они выступают в качестве цели, а учебный материал, на котором они формируются, рассматривается как средство. Таким образом, становиться очевидным, что содержание учебного материала обуславливает эффективность формирования у обучающихся логических умений.

Для определения условий формирования в учебной деятельности младших школьников логических умений нами были проанализированы учебники и учебные пособия для 1- 4 классов.

Результаты количественного анализа учебных пособий на предмет наличия заданий, способствующих формированию логических умений и навыков, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Задания, способствующие формированию у младших школьников логических умений и навыков

№ п.п.	Учебный предмет	Количество заданий, %			
		1 класс	2 класс	3 класс	4класс
1.	Русский язык	—	6,8	6,5	7,3
2.	Русское литерат. чтение	—	11,5	12,7	13,6
3.	Белорусский язык	—	6,5	6,7	7,1
4.	Белорусское литерат. чтение	—	2,8	6,8	7,2
5.	Математика	18,4	14,7	12,3	11,9
6.	Человек и мир	10,3	13,8	16,3	—
7.	Мая Радзіма – Беларусь	—	—	—	—

Результаты, представленные в таблице 1, свидетельствует о том, что в учебниках и учебных пособиях для начальной школы содержится недостаточное количество заданий, способствующих формированию у младших школьников логических умений и навыков.

Актуальной задачей начального образования на современном этапе является также развитие у младших школьников основ критического мышления и творческого потенциала, что требует умения рассуждать, анализировать, выделять главное, делать выводы и обобщения, применять полученные знания в нестандартных ситуациях. Однако далеко не все из выявленных нами заданий в полной мере содействуют реализации данной задачи.

Анализ упражнений и задач в учебных пособиях для начальной школы в данном аспекте позволил нам условно разделить все задания на три группы:

- задания, в которых применение логических умений внешне оформлено, диктуется самим условием и требует репродуктивной учебной деятельности, связанной с усвоением готовых знаний и их воспроизведением в заданных условиях (4,2 % от общего числа заданий);

- задания на поиск скрытых закономерностей, причинно-следственных связей и т.п., что требует от младших школьников продуктивной учебной деятельности, связанной, в первую очередь, с глубоким усвоением знаний и переносом их в относительно новую ситуацию (3,2 % от общего числа заданий);

- задания, требующие нестандартного творческого подхода к решению задачи (0,7 % от общего числа заданий).

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что содержание начального образования не может в полной мере способствовать формированию у младших школьников логических умений и навыков, что связано, во-первых, с недостаточным объемом заданий и упражнений подобного вида, во-вторых, с преимущественно репродуктивным характером учебной деятельности младших школьников при их выполнении. Количество заданий, требующих применения логических умений в нестандартных ситуациях составляет всего 0,7 %; при этом большинство из них относиться к заданиям повышенного уровня сложности, то есть не требуют обязательного выполнения всем контингентом учащихся и, соответственно, не могут в полной мере способствовать формированию исследуемой нами группы умений. Попутно заметим, что имеющиеся в учебниках задания зачастую требуют от учащихся применения уже сформированных логических умений. В учебниках отсутствуют рекомендации, алгоритмы, отражающие суть того или иного умения, его структуры и способа применения. Это, на наш взгляд, приводит к тому, что, если умения и формируются при помощи подобного рода заданий, то происходит это стихийно, неуправляемо и неосознанно как со стороны учащихся, так и со стороны педагогов.

Результаты проведенного нами исследования уровня сформированности у младших школьников логических умений показали, что основная часть обучающихся имеет средний уровень сформированности логических умений. Вместе с тем мы отмечает достаточно большой процент (19 %) учащихся с низким уровнем сформированности логических умений, а число учащихся с высоким уровнем сформированности логических умений составило всего 22 % от общего числа школьников, принимавших участие в эксперименте.

Проведенные исследования позволили предположить, что недостаточное количество заданий, направленных на формирование логических умений, отрицательно сказывается на овладении младшими школьниками данной группой умений. В связи с вышеизложенным очевидной становится необходимость совершенствования содержания начального образования в направлении его обогащения учебным материалом, способствующим формированию логических умений и навыков.

С этой целью, во-первых, были определены разделы и темы по учебным дисциплинам, при изучении которых наиболее успешно реализуется процесс формирования интеллектуальных умений и навыков; во-вторых, подобран дополнительный теоретический и практический материал, который является опорным к знаниям и умениям обязательной программы.

Разработанный нами цикл заданий позволяет целенаправленно и последовательно реализовывать процесс формирования логических умений и навыков у младших школьников. Младшим школьникам был предложен

цикл заданий, не нарушающих структуру и содержание традиционных учебных курсов.

Ниже приведены примеры таких упражнений и заданий.

Упражнения по выделению признаков предмета (например, «Расскажи все о слове «Школа»; «Расскажи все о числе 25490»).

Упражнения по выделению общих признаков (например, «Найди общее в словах «среда» и «краска»; «Чем похожи числа 85642 и 45264?»).

Упражнения по выявлению существенных признаков (например, «Род, спряжение, число, падеж. Какие из названных признаков присущи имени существительному?»).

Упражнения по восстановлению понятия по его существенным признакам (например, «Назови четное число, имеющее в своей записи три цифры, количество единиц второго разряда в четыре раза больше количества единиц первого разряда, а цифра сотен этого числа – 3»).

Упражнения на осознание относительности существенности признака в разных ситуациях (например, «Даны слова: снеговик, зима, весна, снег, снежный, зимний, зимовать. Я выбираю из них по некоторому признаку слова: снеговик, снег, снежный. По какому признаку выбраны эти слова? Как изменится этот признак, если из выбранных слов убрать слово «снежный», а добавить слова «зима», «весна»?») [1].

Решению задач по формированию у учащихся умений выделять существенные признаки предметов способствуют игры «в определение», которые можно использовать на учебном материале по любому предмету. Суть данной игры заключается в следующем: детям раздаются карточки со словами. Отдельным учащимся необходимо в течение одной минуты рассказать о своём объекте так, чтобы другие поняли, что они имеют ввиду. При этом нельзя называть своё слово, жестикулировать. Чтобы помочь младшим школьникам описать предмет, предлагалось правило: сначала необходимо обозначить, к какому классу принадлежит объект, а затем дать отличительные признаки этого объекта от других объектов данного класса. Также учащимся предлагались задания, обратные вышеописанному, когда необходимо было назвать два-три предмета, которые могут сочетать два (а позже и более) названных признака, например, яркий, желтый (*свет, солнце, лампа).*

Большое внимание на уроках нами уделялось формированию умения устанавливать причинно-следственные связи. Так, на уроках математики решению данной задачи будут способствовать математические диктанты, требующие осознания зависимости между предлагаемыми объектами. (Например, «Как изменится сумма, если одно из слагаемых увеличить на 15?»). Уже в начальной школе можно активно использовать в учебной деятельности задания на построение умозаключений и формулирование выводов (например, «Если красный карандаш в 3 раза длиннее синего, то синий …?»).

Формированию логических умений в курсе математики будут способствовать нестандартные задачи разных уровней сложности, решение задач с недостающими данными, решение обратных задач, моделирование текста задач, составление обратных задач и задач по аналогии.

На уроках литературного чтения учащимся можно предлагать задания, предусматривающие работу с деформированным, неполным планом, картинками к тексту; составление учащимися вопросов к тексту, начинающихся со слов «почему?», «зачем?», «для чего?»; задания с использованием приёма антиципации; анализ образов героев, их поступков, выявление возможных причин поведения и вариантов выхода из трудной ситуации; использование приёма словесного рисования с обязательным использованием опорных конструкций *(«потому что», «поэтому», «в результате этого», «для того, чтобы», «если бы, то»);* задания на моделирование связей и отношений по опорным словам; задания на пересказ текста от другого лица.

При изучении курса «Человек и мир» формировать у учащихся логические умения можно посредствам таких заданий как: составление или дополнение логических схем; формирование логической цепочки событий; решение познавательных задач. С целью формирования умений сравнивать, обобщать, классифицировать можно использовать такие игры и упражнения, как «Лишнее слово», «Назови отличие», «Поиск общего», «Группировка слов», «Поиск аналогов», содержание которых можно варьировать в соответствии с учебной дисциплиной и программным материалом.

Динамика формирования у младших школьников логических умений и навыков в ходе реализации формирующего эксперимента представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Динамика формирования логических умений у младших школьников

Уровень сформированности логических умений	**До начала экспериментальной работы, %**	**После завершения экспериментальной работы, %**
Низкий	16	2
Средний	60	64
Высокий	24	34

Данные таблицы свидетельствуют о том, что в результате проведённой нами экспериментальной работы количественные показатели степени сформированности у младших школьников логических умений существенно изменились в сторону увеличения количества учащихся со средним и высоким уровнем сформированности исследуемой нами группы умений за счет существенного уменьшения учащихся с низким уровнем.

Проведенный мониторинг показал положительные изменения, которые произошли у обучающихся экспериментальной группы, а именно:

- отмечено первичное овладение младшими школьниками содержанием и структурой отдельных логических умений; осознание необходимости овладения данного группы умений для успешного дальнейшего обучения;

- у обучающихся фиксируется личностно-значимое отношение к обучению, к себе как субъекту образовательного процесса, стремление к поисковой деятельности;

- сформировалось умение анализировать, обобщать, формулировать выводы, оценивать результаты собственной учебной деятельности.

Таким образом, формирование у младших школьников логических умений связано с содержательной стороной обучения. Наличие специальных заданий в содержании учебных пособий и учебников для начальной школы, направленных на выработку данного умения, выступает не только предпосылкой, но и источником его формирования. Эффективность этой работы повышается, если содержательная сторона учебно-познавательной деятельности учащихся начальных классов будет дополняться еще и специальной ее организацией.

Список использованных источников

1 Улендеева, Н. И. Формирование общеучебных умений младших школьников средствами математики и языка – Н. И. Улендеева. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – т. 11, 4 (5). – С. 1162-1165.

УДК 159.9:922.7: 922.75

Н. М. Латыш, канд. психол. наук
Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины,
г. Киев, Украина

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются особенности творческого конструирования и описываются преобладающие мыслительные тенденции аналогизирования и комбинирования в творческой деятельности младших школьников. Анализируется динамика процесса решения учениками конструктивных задач. Определены трудности, которые встречались при решении задач на конструирование, когда в качестве стимульного материала выступал конструктор из геометрических фигур. Описаны типы конструктивной активности школьников при решении экспериментальных заданий.

Ключевые слова: творческая деятельность, творческое конструирование, конструктивная задача, стратегии аналогизирования, комбинирования.

Уровень развития творческой личности во многом зависит от уровня развития творческого восприятия. Ведь в зависимости от того, насколько адекватно субъект воспринимает новую информацию, тем успешнее будет решение им творческой задачи. Традиционно восприятие относят к познавательным психическим процессам. Восприятие, определяя практическую деятельность субъекта, вместе с тем зависит в своем развитии от условий и характера этой деятельности, особенности практической деятельности ребенка и его возрастные изменения влияют на развитие восприятия. Развитие как деятельности в целом, так и перцептивных процессов в частности, которые входят в ее состав, определяется условиями жизни и обучения, в процессе которого ребенок усваивает опыт предыдущих поколений, выработанных обществом систем сенсорных эталонов.

Основу творческого мышления составляет процесс решения конструктивных задач в широком понимании этого слова. Важным является вопрос о сущности организации и регулирования творческой деятельности со стороны субъекта, начиная зарождением идеи и заканчивая различными формами ее осуществления. Разработанная В. А. Моляко концепция стратегиальной организации творческой деятельности предполагает наличие у субъекта целенаправленных действий, которые позволяют актуализировать знания, необходимые для понимания задачи, направить поиск решений, отыскать механизмы решения, использовать их в условиях новой задачи и оценить достигнутый результат. Творческое восприятие ученый понимает, как процесс (и его результат), конструирование субъективно нового образа, который в более или менее значительной степени видоизменяет, своеобразно модифицирует предметы и явления объективной действительности.

В своем исследовании мы исходили из определения конструктивного мышления, что оно, как и всякое другое мышление, направлено на решение творческих задач и предполагает преобразование актуальной информации согласно условиям и требованиям задачи, но целью которого, в отличие от других видов мышления, является создание конструкции соответственной формы или функции. Оно направлено на отображение, изучение, исследование определенной ситуации или структуры на основании структурно-функционального анализа элементов этой системы с целью ее трансформации в соответствии внешних и внутренних условий. К внешним условиям относятся условия задачи и разнообразные влияния на человека со стороны внешней среды. К внутренним условиям относится творческий потенциал человека, его фантазия, знания, умения, навыки и уровень их организации.

Задача исследования состояла в том, чтобы выявить основные мыслительные тенденции в конструктивной деятельности младших школьников. Ученикам предлагались задания, как на свободное конструирование, так и на построение конструкции согласно определенным условиям. Теоретическую основу разработанных нами средств исследования составляет концепция творческой деятельности, разработанная В. А. Моляко,

а также положения, которые выдвигаются в научных исследованиях Я. А. Пономарева, Т. В. Кудрявцева, Е. А. Милеряна, А. Ф. Эсаулова, Э. А. Фарапоновой.

Сущность основополагающего принципа построения исследования состоит в организации творческой деятельности посредством решения специально разработанных творческих заданий, требующих творческого подхода, преодоления разного рода трудностей и которые ориентируют детей не просто на выполнение деятельности, а на ее качественное выполнение.

На первом этапе нами был использован тест «Танграмм» (разрезанный квадрат). Ученикам предлагалось ознакомиться с элементами конструктора, построить конструкцию по собственному замыслу и назвать ее. В состав конструктора входил набор геометрических фигур (параллелограмм, квадрат, треугольники двух размеров) из картона. На втором этапе детям предлагалось сконструировать что-то из конструктора, в состав которого входят геометрические фигуры (квадраты, треугольники, кружечки разного размера и цвета) и назвать сконструированное изображение. На третьем этапе детям предлагалось, используя этот же конструктор, создать несуществующее животное и дать ему название.

Особенностью предложенных задач на конструирование есть то, что решаются они графически. Введение же текстового представления условия задачи способствовало тому, что решающий задачу концентрировал внимание на анализе структурных и функциональных особенностей элементов конструирования.

К трудностям, которые встречались при решении задач на конструирование, когда в качестве стимульного материала выступал конструктор из геометрических фигур, мы отнесли следующие: необходимость представления конструкции посредством объединения геометрических форм, которые входят в состав конструктора; необходимость трансформации пространственного изображения на плоскости; необходимость использования заданных форм в трансформированном виде (используя прием наложения).

Анализ результатов исследования позволил выделить такие особенности динамики протекания процесса решения конструктивных задач: возникновение замысла берет свое начало в изучении условия задачи. Сначала ученик пытается «доопределить» условие задачи, заданные условия трансформируются в поисковые и относительно этих условий осуществляется целеустремленный поиск элементов конструирования, которые соответствуют условиям задачи. Эта работа выполняется в образном плане, задействуется интеллектуальный и практический опыт решающего задачу, создается образ-ориентир. На следующем этапе осуществляется переход от созданных в образном плане замыслов к изображению геометрических форм на плоскости. Дальнейшее уточнение и усовершенствование замысла происходит в ходе практического конструирования и характеризуется все большей конкретизацией и

развитием начального образа-ориентира, в результате чего возникает идея решения, которая включает общие представления о конечном продукте деятельности. Сопоставление полученного результата с предполагаемым стимулирует мыслительную деятельность детей, активизирует детское воображение.

Полученные результаты дают основания для выделения трех основных типов конструктивной активности учеников при решении экспериментальных заданий. *Первый тип* конструктивной активности характеризуется тем, что замысел решения задачи выстраивается, исходя из специфики предложенных элементов конструктора (формы, цвета). *Второй тип* конструктивной активности характеризуется тем, что в процессе его реализации замыслы решения задачи строятся, исходя из опыта и мотивационной сферы решающего задачу. Заданные условия задачи трансформируются в поисковые под воздействием конкретных информационных влияний на ребенка. *Третий тип* конструктивной активности характеризуется тем, что замысел решения задачи выстраивается исходя из специфики структуры имеющихся в наличии элементов конструктора и под воздействием тех или иных мотивов.

Начальный замысел будущей конструкции в процессе практического конструирования может изменяться. Эти изменения могут происходить по таким причинам: 1) в процессе конструирования выявляется, что для создания наметившейся конструкции нет соответственного материала; 2) в процессе работы возникает новый образ конструкции; 3) содержание конструкции заведомо не определяется и путем случайных подстановок вырисовывается определенный образ-ориентир будущей конструкции. В этом случае содержание конструкции определяется не задачами деятельности, а выкристаллизовывается спонтанно.

На третьем этапе нашего исследования мы предложили ученикам построить конструкцию, которая должна отвечать определенным условиям. Характерной особенностью такого вида деятельности является то, что ученики не просто изображают предмет, а создают его с учетом требований условий, которым должна соответствовать конструкция. При таком конструировании ни содержание, ни способы деятельности по созданию конструкции перед детьми не раскрываются. Ученики самостоятельно формируют конструктивный замысел. По условиям, заданными экспериментатором, они должны сначала создать воображаемый образ будущей конструкции, а затем найти средства его воплощения.

Анализ результатов решения предложенных заданий младшими школьниками свидетельствует о том, что в учеников этого возраста формируются умения искать аналоги (близкие и отдаленные), комбинировать структуры и функции, находить оригинальные варианты решения задания, самостоятельно принимать решения, умения удерживать зрительный образ будущей конструкции. Причем конструирование тем успешнее, чем более детально и точнее ученик представляет, из каких частей эта конструкция

состоит, как эти части связаны между собой, чем и определяется их уровень конструктивного мышления. Исследование показывает, что замысел у младших школьников формируется с опорой на два основные ориентира: структуру и функции как конструируемого объекта или явления, так и заданных элементов конструктора.

УДК 159.9:331.101.3

Т. П. Маховицкая, старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт»,
г. Донецк, ДНР

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассмотрены педагогические и социально-психологические аспекты исследования адаптации студентов в процесс обучения, обоснована необходимость создания центра психолого-педагогической помощи студентам.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, психолого-педагогическая поддержка, программа адаптации студентов.

Проблема адаптации студентов к условиям обучения в вузе, трудностям первого года обучения является одной из важнейших проблем высшего образования. Процесс этот, как правило, сопровождается ломкой динамического стереотипа и образа мышления, часто болезненной [5, с. 103].

Социально-психологическая адаптация рассматривается как результат или процесс взаимодействия личности и социальной среды, который приводит к установлению оптимального соотношения целей и ценностей личности и группы. Наиболее распространенными трудностями для студента на первых порах обучения является отсутствие навыков самостоятельной учебной работы. Студент как самостоятельная личность еще не сформировался, ему понадобится время, чтобы адаптироваться к новым условиям вузовского обучения.

Психологическая адаптация является процессом психологической включенности личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных отношений.

Различают три формы адаптации студентов первокурсников:

1) формальная адаптация, касается познавательного и информационного приспособления студентов к его новому окружению, к структуре высшей школы, к требованиям и своим обязательствам;

2) общественная адаптация – это процесс объединения групп студентов и первокурсников;

3) дидактическая адаптация, она касается подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы.

Следовательно, можно полагать, что адаптация – это процесс взаимодействия человека с окружающей средой, в результате которого у него возникают модели и стратегии поведения [2, с. 28].

Эффективность процесса адаптации и создание благоприятного адаптационного периода является важнейшей задачей всего образовательного процесса вуза и педагогического состава, вовлеченного в работу с первокурсниками [4, с. 48].

В настоящее время деятельность образовательной системы Донецкой Народной Республики направлена на реализацию государственных требований качественной подготовки педагогических кадров для потребностей республиканского социума, что определяет актуальность данного исследования.

Законом «Об образовании» устанавливаются функции образовательных учреждений и организаций в области охраны здоровья. «Организации, осуществляющие образовательную деятельность, при реализации образовательных программ создают условия для охраны здоровья обучающихся, в том числе обеспечивают… проведение санитарно-гигиенических, профилактических и оздоровительных мероприятий, обучение и воспитание в сфере охраны здоровья граждан в Донецкой Народной Республике» [1].

С целью изучения прохождения первокурсниками адаптационного периода было проведено психолого-педагогическое исследование методом анкетирования. В анкетировании приняли участие 65 студентов-первокурсников ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт» очного отделения специальностей «Специальное дефектологическое образование», «Дошкольное образование», «Начальное образование». Возраст респондентов – 16-19 лет.

Первые вопросы были посвящены мотивации выбора студентами вуза и, соответственно, будущей профессии. Решение избрать своей специальностью педагогику 15,6 % студентов приняли в старших классах школы, в течение года – 36,8 %, за несколько месяцев до поступления – 27,4 %, за несколько дней – 20,2 %. Факторы, повлиявшие на выбор профессии, распределились следующим образом: интерес к профессии педагога – 35,3 %, влияние знакомых (в основном, студентов предыдущего года поступления в ДонПИ) или беседы по профориентации – 25,7 %, стремление иметь высшее образование – 15,7 %, воздействие родителей – 23,3 %.

Затем диагностировалось изменение образа жизни по субъективным ощущениям студентов: 41,2 % студентов утверждают, что их образ жизни полностью изменился, 28,5 % – что изменился незначительно и 30,3 % – что практически не изменился. То есть, более чем две трети поступивших в вуз столкнулись с проблемой адаптации.

Согласно полученным ответам 61,5 % студентов с желанием идут на занятия, 25,3 % – в зависимости от ситуации, то есть от степени выполнения домашних заданий и наличия в расписании тех или иных дисциплин, и 13,2 % затрудняются ответить на этот вопрос.

В качестве трудностей были обозначены:

- проблемы в учебной деятельности (61,9 %),
- проблемы во взаимодействии с преподавателями (7,8 %),
- материальные трудности (21,5 %),
- бытовые проблемы (8,8 %).

Относительно усвоения учебного материала констатировалось:

- наличие незначительных трудностей по отдельным предметам (52,8 %),
- наличие нервного напряжения и переутомления (28,2 %),
- значительные трудности по всем предметам (8,7 %),
- отсутствие трудностей (10,3 %).

Основные причины появления данных проблем студенты связывают с низким качеством школьной подготовки (45,7 % по отдельным предметам и 25,6 % практически по всем предметам программы).

В результате указанные проблемы проявляются в виде:

- отсутствия навыков самодисциплины и самоорганизации в процессе как учебной, так и внеучебной деятельности (55,3 %),
- несформированности навыков и умений самостоятельной работы (40,5 %),
- неготовности к новым формам учебной деятельности (62,5 %).

В итоге, в качестве основных проблем студенты называют следующие:

- недостаток свободного времени;
- перегруженность учебными занятиями;
- недостаточный уровень довузовской подготовки;
- отсутствие навыков самоорганизации;
- материально-бытовые проблемы;
- отсутствие привычного круга общения и домашней обстановки;
- сложности привыкания к новым знакомым и новой обстановке.

При ответах на итоговый вопрос студенты утверждают, что после периода первого семестра обучения и сдачи первой сессии 67,3 % чувствуют себя полностью адаптировавшимися к учёбе в вузе, 22,6 % – частично адаптировавшимися и 14,6 % считают, что процесс адаптации у них затруднён.

По мнению В. А. Романенко, успешность адаптации напрямую зависит от такого психофизиологического показателя как адаптивность.

Адаптивность, то есть способность приспосабливаться к изменяющимся условиям природной, производственной и социальной среды, пропорциональна общей психической активности и обратно пропорциональна эмоциональности [3, с. 55]. Адаптивность не связана с

соматическими признаками. Адаптивные учащиеся превосходят неадаптивных по физическому состоянию, работоспособности и аэробной производительности. Организм адаптивных студентов реагирует на стандартную нагрузку менее выраженной интенсификацией кровообращения, и поэтому к её окончанию сохраняет повышенный резерв этой функции.

Одним из путей решения проблемы является разработка программы адаптации студентов первого курса с учётом специфики профессионального образования, поскольку уровень овладения навыками будущей профессии напрямую зависит от успешности обучения. Особое значение приобретает создание психологического комфорта, а, следовательно, выявление психологических состояний, возникающих на начальном этапе обучения. Целью такой программы должно являться осуществление системных педагогических и социально-психологических мероприятий, благоприятствующих успешной адаптации студентов-первокурсников к новой образовательно-воспитательной среде, учебному процессу и внеучебной деятельности.

Важнейшую роль в адаптации студентов-первокурсников может сыграть психолого-педагогическое сопровождение, а именно создание центра социально-психологической помощи. Имеет смысл с начала первого года обучения проводить психофизиологическое тестирование, включающее определение таких качеств как темперамент, адаптивность, интро-экстравертированность, нейротизм, тревожность, агрессивность, психическая и интеллектуальная активность, так как все эти характеристики прямо или опосредованно влияют на привыкание к новой обстановке и создание устойчивого динамического стереотипа. Полученные данные целесообразно использовать как в процессе обучения, так и во внеучебной деятельности с целью уменьшения психологических травм во время адаптационного периода.

Список использованных источников

1 Закон ДНР «Об образовании». № 55-IНС от 19.06.2015. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://dnrsovet.su.

2 Кусакина, С. Н. Психологическая готовность к обучению в вузе / С. Н. Кусакина // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2011. –№ 8. – С. 24-37.

3 Романенко, В. А. Психофизиологический статус студенток / В. А. Романенко. – Донецк: Изд–во ДонНУ, 2013. – 195 с.

4 Шайденко, Н. А. Воспитание студенческой молодежи в педагогическом вузе / Н. А. Шайденко, З. Н. Калинина // Педагогика. – 2010. – №6. – С. 44-50.

5 Шолохова, Г. П. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и её психолого-педагогические особенности / Вестник ОГУ – 2014. – №3 (164). – С. 103-107.

УДК 159.922:034-8.942.22

Н. Г. Новак, канд. психол. наук, доцент, **А. И. Шаец**
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ УБЕЖДЕНИЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье иррациональные убеждения понимаются как иррациональные установки, которым принадлежит негативная роль в социальной адаптации молодых людей. Представлены результаты исследования взаимосвязи иррациональных убеждений и эмоционального интеллекта юношей и девушек.

Ключевые слова: иррациональные убеждения, эмоциональный интеллект, юноши, девушки, личность, юношеский возраст.

Важность обращения к вопросу об иррациональных установках в юношеском возрасте связана с тем, что иррациональные убеждения с позиций рационально-эмотивного подхода приводят к отрицательным эмоциям (депрессия, тревожность, гнев, чувство вины), препятствуют постановке цели и ее достижению, ведут к непродуктивным формам поведения (откладывание, избегание, саморазрушающее поведение). Иррациональным установкам принадлежит негативная роль в социальной адаптации молодых людей. От характера установок и убеждений, преобладающих в юношеском возрасте, во многом зависит успешность функционирования юношей и девушек, адаптации к проблемам окружающего мира.

В отечественных и зарубежных исследованиях показана роль эмоционального интеллекта в адаптации к новым социальным условиям, в совладании со стрессом (Р. Бар-Он, Е. В. Ерохина, Т. С. Киселева, Т. А. Панкова), в межличностном взаимодействии, межличностных отношениях (Р. Бар-Он, М. Мейер), в управленческой деятельности (О. В. Белоконь, Т. С. Киселева, А. К. Кравцова, А. С. Петровская). На сегодняшний день разработан целый ряд моделей эмоционального интеллекта (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д. Карузо, Н. В. Коврига, Д. В. Люсин, М. А. Манойлова, Дж. Мэйер, Э. Л. Носенко, П. Сэловей и др.), проведены исследования его влияния на успешность в отдельных видах деятельности (С. П. Деревянко, И. Е. Егоров, А. С. Петровская и др.), определена структура эмоционального интеллекта (И. Н. Андреева, Т. П. Березовская, О. И. Власова, Н. В. Коврига, Д. В. Люсин, М. А. Мануйлова, Э. Л. Носенко, И. В. Плужников, В. Д. Шадриков и др.). Однако в психолого-педагогической литературе отсутствуют исследования, направленные на изучение взаимосвязи иррациональных убеждений и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте, что обусловило выбор темы нашего исследования. В нашем

исследовании эмоциональный интеллект определяется как вид социального интеллекта, направленный на анализ эмоциональной информации, и обеспечивающий успешное понимание эмоций и управление ими.

Эмоциональному интеллекту отводится существенная роль в развитии личности. Эмоциональный интеллект определяет понимание эмоций, испытываемых другими людьми, по их вербальному и невербальному поведению, позволяет дифференцировать проявления чувств людей, способствует умению определять источник и причину возникновения эмоции, ее назначение и возможные последствия развития, степень ее полезности в конкретной ситуации, в соответствии с этим при необходимости найти способ регуляции эмоции.

Высокоразвитый эмоциональный интеллект (прежде всего, внутриличностный) выступает как фактор самоактуализации в творческой деятельности, связанной с общением и взаимодействием с другими людьми. В сфере эмоциональных переживаний эмоциональный интеллект играет регулирующую роль, способствуя повышению уровня психологического комфорта, в то время как в сфере межличностных отношений эмоциональный интеллект играет стимулирующую роль, побуждая к безусловному принятию себя и других.

В исследовании с целью изучения взаимосвязи иррациональных убеждений и эмоционального интеллекта в юношеском возрасте приняли участие 100 человек, из них 52 юноши и 48 девушек. Возраст испытуемых – 17 - 20 года. Исследование проходило на базе УО «Гомельский государственный профессионально-технический колледж бытового обслуживания» и УО «Гомельский государственный профессионально-технический колледж электротехники».

Методики исследования: методика диагностики иррациональных установок (А. Эллис); опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д. В. Люсин).

В результате корреляционного анализа установлено, что в группе лиц юношеского возраста выявлены следующие взаимосвязи: положительная связь по показателям между шкалами «Долженствование в отношении других» и «Межличностный интеллект», положительная связь по показателям между шкалами «Оценочная установка» и «Понимание чужих эмоций». Данные взаимосвязи свидетельствуют о том, что лица юношеского возраста, предъявляющие адекватные требования к другим, обладают способностью вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций; лица юношеского возраста, оценивающие не отдельные черты или поступки людей, а личность в целом, обладают способностью понимать эмоциональное состояние другого человека на основе внешних проявлений эмоций и/или интуитивно; проявлять чуткость к внутренним состояниям других людей.

Нами были подсчитаны корреляционные связи в группе юношей и в группе девушек. Выявлены корреляционные связи по следующим параметрам: положительная связь по показателям между шкалами «*Катастрофизация» и «Управление своими эмоциями»* ($r=0,49$; $p\leq0,05$)

означает, что юноши, оценивающие каждое неблагоприятное событие как событие, которое можно преодолеть, обладают развитой способностью и потребностью управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные; отрицательная связь по показателям между шкалами «*Долженствование в отношении себя» и «Внутриличностный эмоциональный интеллект»* (r=-0,45; p≤0,05) означает, что юноши, предъявляющие чрезмерно высокие требования к себе, не обладают способностью к пониманию собственных эмоций и управлению ими; отрицательная связь по показателям между шкалами «*Долженствование в отношении других» и «Управление чужими эмоциями»* (r=-0,41; p≤0,05) означает, что юноши, предъявляющие чрезмерно высокие требования к другим, не обладают способностью вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций; положительная связь по показателям между шкалами «*Долженствование в отношении других» и «Межличностный интеллект»* (r=0,43; p≤0,05) означает, что юноши, предъявляющие адекватные требования к другим, обладают способностью вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций; положительная связь по показателям между шкалами «*Оценочная установка» и «Понимание чужих эмоций»* (r=0,42; p≤0,05) означает, что юноши, оценивающие не отдельные черты или поступки людей, а личность в целом, обладают способностью понимать эмоциональное состояние другого на основе внешних проявлений эмоций и/или интуитивно; проявлять чуткость к внутренним состояниям других людей; отрицательная связь по показателям между шкалами «*Фрустрационная толерантность личности» и «Контроль экспрессии»* (r=-0,46; p≤0,05) означает, что юноши, обладающие низкой степенью переносимости различных фрустраций, слабой стрессоустойчивостью, не способны контролировать внешние проявления своих эмоций; отрицательная связь по показателям между шкалами «*Рациональность мышления» и «Понимание своих эмоций»* (r=-0,44; p≤0,05) означает, что юноши, обладающие рациональным мышлением, не способны к осознанию своих эмоций: их распознаванию и идентификации, пониманию причин, способности к вербальному описанию.

Таким образом, в результате корреляционного анализа выявленные взаимосвязи свидетельствуют о том, что юноши, оценивающие каждое неблагоприятное событие как событие, которое можно преодолеть, обладают развитой способностью и потребностью управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные; юноши, предъявляющие чрезмерно высокие требования к себе, не обладают способностью к пониманию собственных эмоций и управлению ими; юноши, предъявляющие чрезмерно высокие требования к другим, не обладают способностью вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций; юноши, предъявляющие адекватные требования к другим, обладают способностью вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций; юноши, оценивающие не отдельные черты или

поступки людей, а личность в целом, обладают способностью понимать эмоциональное состояние другого на основе внешних проявлений эмоций и/или интуитивно; проявлять чуткость к внутренним состояниям других людей; юноши, обладающие низкой степенью переносимости различных фрустраций, слабой стрессоустойчивостью, не способны контролировать внешние проявления своих эмоций; юноши, обладающие рациональным мышлением, не способны к осознанию своих эмоций: их распознаванию и идентификации, пониманию причин, способности к вербальному описанию.

Можно заключить, что выявлены корреляционные связи по следующим параметрам: отрицательная связь по показателям между шкалами «*Катастрофизация» и «Управление своими эмоциями»* ($r=-0,39$; $p\leq0,05$) означает, что девушки, оценивающие каждое неблагоприятное событие как ужасное и невыносимое, не обладают способностью и потребностью управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные; положительная связь по показателям между шкалами «*Долженствование в отношении себя» и «Внутриличностный эмоциональный интеллект»* ($r=0,44$; $p\leq0,05$) означает, что девушки, предъявляющие адекватные требования к себе, обладают способностью к пониманию собственных эмоций и управлению ими; положительная связь по показателям между шкалами «*Долженствование в отношении других» и «Управление чужими эмоциями»* ($r=0,47$; $p\leq0,05$) означает, что девушки, предъявляющие чрезмерно высокие требования к другим, обладают способностью вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций; положительная связь по показателям между шкалами «*Долженствование в отношении других» и «Межличностный эмоциональный интеллект»* ($r=0,41$; $p\leq0,05$) означает, что девушки, предъявляющие адекватные требования к другим, обладают способностью вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций; положительная связь по показателям между шкалами «*Оценочная установка» и «Понимание чужих эмоций»* ($r=0,48$; $p\leq0,05$) означает, что девушки, оценивающие не отдельные черты или поступки людей, а личность в целом, обладают способностью понимать эмоциональное состояние другого на основе внешних проявлений эмоций и/или интуитивно; проявлять чуткость к внутренним состояниям других людей; положительная связь по показателям между шкалами «*Фрустрационная толерантность личности» и «Контроль экспрессии»* ($r=0,51$; $p\leq0,05$) означает, что девушки, обладающие высокой степенью переносимости различных фрустраций, стрессоустойчивостью, способны контролировать внешние проявления своих эмоций; положительная связь по показателям между шкалами «*Рациональность мышления» и «Понимание своих эмоций»* ($r=0,45$; $p\leq0,05$) означает, что девушки, не обладающие рациональным мышлением, способны к осознанию своих эмоций: их распознаванию и идентификации, пониманию причин, способности к вербальному описанию.

Таким образом, в результате корреляционного анализа выявленные взаимосвязи свидетельствуют о том, что девушки, оценивающие каждое

неблагоприятное событие как ужасное и невыносимое, не обладают способностью и потребностью управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные; девушки, предъявляющие адекватные требования к себе, обладают способностью к пониманию собственных эмоций и управлению ими; девушки, предъявляющие чрезмерно высокие требования к другим, обладают способностью вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций; девушки, предъявляющие адекватные требования к другим, обладают способностью вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций; девушки, оценивающие не отдельные черты или поступки людей, а личность в целом, обладают способностью понимать эмоциональное состояние другого на основе внешних проявлений эмоций и/или интуитивно; проявлять чуткость к внутренним состояниям других людей; девушки, обладающие высокой степенью переносимости различных фрустраций, стрессоустойчивостью, способны контролировать внешние проявления своих эмоций; девушки, не обладающие рациональным мышлением, способны к осознанию своих эмоций: их распознаванию и идентификации, пониманию причин, способности к вербальному описанию.

Список использованных источников

1 Карпович, Т. Н. Социальный интеллект и пути его развития у учащихся юношеского возраста // Псіхалогія. – 2002. – № 3. – С. 78–86.

2 Овчинникова, Н. Ф. Эмоциональный интеллект молодежи / Н. Ф. Овчинникова // Человеческий фактор. Социальный психолог. – 2016. –№ 1. – С. 178–181.

УДК 159.923.2:159.954-057.874:159.928.236:784.96

А. Н. Певнева, канд. психол. наук
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ

В статье обосновывается использование ансамблевого музицирования для развития творческого потенциала музыкально одаренных детей младшего школьного возраста. Обосновывается актуальность проблемы и проведения экспериментального исследования, описываются и анализируются полученные данные, предлагаются рекомендации к практическому использованию полученных результатов.

Ключевые слова: творческий потенциал, одаренный ребенок, младший школьник, ансамблевое музицирование.

В последние десятилетия в Республике Беларусь в процессе поисков путей преодоления кризиса образования происходят радикальные изменения в данной сфере и формирование новой образовательной системы. Отечественная система образования обновляется на основе гуманистических принципов и принципов личностно-ориентированного обучения. Новая концепция предусматривает индивидуализированный характер образования, который позволяет учитывать возможности каждого конкретного человека, способствовать его самореализации и развитию. Изучение вопросов развития и обучения одаренных детей имеет большое значение для системы образования Республики Беларусь и ориентировано на поддержку одаренности, самостоятельных, творческих начал в развитии личности [1, с. 5]. При этом в настоящее время существует противоречие, возникающее между необходимостью создания благоприятной среды для развития музыкально одаренных детей и отсутствием научного обоснования, связанного с педагогическими условиями и методической направленностью процесса их обучения.

В связи с вышеописанной важнейшей задачей образовательного процесса в учреждении общего среднего образования на современном этапе является создание условий для развития творческого потенциала музыкально одаренной личности, готовой к диалогу, сотрудничеству, сотворчеству, саморазвитию и самореализации в различных сферах жизни. Творческое развитие учащегося, развитие его эмоциональной сферы, интеллекта, зарождение и формирование эстетических чувств, становление нравственной позиции является целью эстетического образования. Достижению цели способствуют занятия по специальному предмету «Игра на музыкальном инструменте (цимбалы)», что позволяет развить у учащихся творческий потенциал средствами музыкального исполнительского искусства.

Практический опыт показывает, что учебная деятельность, организуемая по схеме «учу, как меня учили», отношение учащихся к музыке как к второстепенному предмету, а также личностные особенности каждого учащегося приводят к затруднениям в образовательной практике. В связи с этим возрастает потребность в поиске таких форм музыкального образования, которые способствовали бы развитию музыкальной культуры одаренных учащихся, формированию устойчивой мотивации к музыкально-исполнительской деятельности, реализации общих и специальных творческих способностей. Одной из таких форм музыкального образования младшего школьника является ансамблевое музицирование, которое рассматривается как одно из наиболее важных и целесообразных методов музыкального воспитания, способного вызвать подлинную увлеченность и настоящий интерес к музыке.

Исследованием теории коллективного исполнительства во второй половине XX века занимались такие российские музыковеды как Л. А. Баренбойм, Г. И. Гинзбург, Я. И. Мильштейм, которые в своих работах представили музицирование как самостоятельный вид творческой

деятельности. Некоторые особенности ансамблевого музицирования были рассмотрены в методических работах известных белорусских педагогов-музыкантов: Л. Л. Дедука, М. Я. Финберга, Р. В. Подойницыной. В работах подчеркивается важность ансамблевого музицирования на начальном этапе обучения, результатом которого является реализация потенциала возможностей и способностей музыкально одаренных учащихся. Ансамблевое музицирование является коллективным видом творческой деятельности, который плодотворно воздействует на развитие креативного, творческого мышления, гибкости мышления, воображения, эмоциональной отзывчивости, способствует приспособлению учащихся к различным ситуациям, а также вырабатывает творческие навыки и тренирует волю.

В основе творческого потенциала лежит креативность, творческое мышление, воображение и эмоциональная отзывчивость. Креативность рассматривается как способность человека к умственным преобразованиям, отказу от стереотипных способов мышления. Творческое мышление проявляется при решении задач, требующих интеллектуальной активности, поиска новых способов действия, видоизменения ранее усвоенных приемов и т.п. В основе развития творческого потенциала учащегося лежит воображение, которое является психическим процессом, заключающимся в создании новых образов, идей, мыслей на основе имеющихся представлений, знаний опыта. Эмоциональная отзывчивость понимается как системное образование, включающее эмоциональное понимание и чувствование в переживании [2]. Развитие творческого потенциала у музыкально одаренных детей способствует становлению таланта.

Целью исследования явилось развитие творческого потенциала музыкально одаренных учащихся младшего школьного возраста средствами ансамблевого музицирования по классу цимбал. Использование ансамблевого музицирования имеет ряд преимуществ и особенностей:

1) игра в ансамбле не требует от исполнителей виртуозности, что способствует концентрации внимания учащегося на характере произведения;

2) игра в ансамбле как совместное творчество создает атмосферу непринужденности, благоприятный климат, способствует развитию внутреннего потенциала учащихся;

3) при игре в ансамбле развивается коллективная ответственность за качество исполнения и предполагает достаточно высокую активность каждого участника, вовлеченность его в совместную творческую деятельность, являющуюся средством развития творческих способностей учащихся;

4) создание систематичности в обучении, то есть беспрерывного последовательного обучения.

Для грамотного построения процесса обучения использовались следующие методы работы:

1) объяснительно-иллюстративный метод – позволяет донести до учащихся необходимые музыкально-теоретические сведения о композиторе,

стиле, характере исполняемого произведения, поставить творческие задачи и указать пути их решения;

2) репродуктивный – является действенным при обучении начинающих музыкантов, способствует формированию навыков ансамблевой игры, при этом необходимо остерегаться копирования учащимися действий учителя, так как это приведёт к формальному усвоению музыкального материала;

3) творческий – способствует формированию образного и ассоциативного мышления, творческого воображения, фантазии и является важным при работе над музыкальным образом;

4) метод сравнения и сопоставления – позволяет оценить и проанализировать с точки зрения музыкального языка исполняемое и прослушанное произведение, что развивает способность к самостоятельному решению в будущем творческих задач.

Условиями развития творческого потенциала музыкально одаренных учащихся младшего школьного возраста средствами ансамблевого музицирования по классу цимбал явились:

1) создание нестандартных педагогических установок для максимальной заинтересованности музыкально одаренных учащихся младшего школьного возраста данным процессом;

2) использование творческих заданий, направленных на вовлечение музыкально одаренных учащихся в активный процесс ансамблевого музицирования и приводящих к прогнозируемым результатам;

3) использование игровых элементов, позволяющих музыкально одаренным учащимся самостоятельно решать различные музыкальные задачи через активное мышление и фантазию;

4) обобщение установок, заданий в понятии «творческий потенциал», развитие этого понятия на практике.

Для того, чтобы процесс развития творческого потенциала музыкально одаренных учащихся на уроках проходил более продуктивно, учащиеся чувствовали себя свободно и раскованно, на уроках создавалась доброжелательная атмосфера, оказывалась дозированная помощь, поддерживалось желание самовыражения, творческие проявления.

Экспериментальное исследование проводилось с 2011 по 2018 год. Выборочную совокупность составили 30 учащихся младшего школьного возраста ГУО «Средняя школа № 28 г. Гомеля им. Э. В. Серегина», занимающихся игрой на цимбалах. Критериями для диагностирования успешности опыта явилось развитие таких особенностей музыкально одаренных учащихся, как креативность, творческое мышление, воображение и эмоциональная отзывчивость. Для определения результативности данного опыта была проведена диагностическая работа в начале и в конце экспериментального исследования. Данные исследования в начале учебного года показали, что учащиеся испытывали определенные трудности в передаче характера музыки в движении, не все из них смогли досочинить

мелодию и передать характер музыкального произведения посредством изобразительного искусства.

Данные повторной диагностики позволяют говорить о том, что учащиеся в процессе занятий с использованием творческих заданий повысили уровень своих способностей: стали более свободно передавать характер музыки в движениях, сами движения стали более разнообразными, без затруднений научились передавать характер произведения в картинках и «досочинять» предложенную им мелодию. В ходе первоначальной диагностики с высоким уровнем творческого потенциала было выявлено 11,2 % учащихся, а на втором этапе – 85,4 %. Со средним уровнем развития творческого потенциала – 65,8 % учащихся, с низким – 1,2 %. Также был исследован уровень эмоционального развития учащихся. Для доказательства результативности использовался метод статистической обработки данных – критерий Манна-Уитни, который показал, что уровень развития творческих способностей у музыкально одаренных учащихся на первом этапе экспериментального исследования отличается от уровня развития творческих способностей на завершающем этапе.

Таким образом, в процессе экспериментального исследования были получены данные, которые позволяют говорить об эффективности и результативности данного опыта по развитию творческого потенциала музыкально одаренных учащихся средствами ансамблевого музицирования.

Данный опыт и полученные результаты могут быть использован в теории и практике:

1. В образовательном процессе: при проведении уроков и внеклассных мероприятий, связанных с реализацией музыкальной активности учащихся.
2. Для повышения профессиональной компетентности учителей музыки, музыкальных работников, педагогов и т.д.
3. В деятельности учителя музыки с целью развития творческого потенциала музыкально одаренных учащихся младшего школьного возраста.
4. В профессиональной деятельности учителей общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования при работе с музыкально одаренными учащимися.

Список использованных источников

1 Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс]: утв. постановлением М-ва образования Респ. Беларусь, 15 июля 2015 г., № 82 // КонсультантПлюс. Беларусь / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. – Минск, 2018.

2 Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Народная асвета, 1996. – 399 с.

УДК 364-32-057.875:005.8

Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ И ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты пилотного исследования отношения студентов к проектной и волонтерской деятельности, дана характеристика личностных особенностей волонтеров-студентов по доминирующему инстинкту, типу отношения к профессии, чертам характера, потребности в достижении и мотивации одобрения.

Ключевые слова: студенты, проектная деятельность, волонтерская деятельность, профессиональная деятельность, практико-ориентированное обучение

Подготовка специалистов, которым предстоит жить и работать в сложном и быстро меняющемся мире, требует создания в период обучения в системе высшего образования специальных условий для развития интеллектуальных способностей и творческого потенциала студентов до уровня, достаточного для их самореализации в профессиональной деятельности. Современные проблемы общества, связанные с увеличением социальной дезадаптации и различных девиаций в поведении детей, подростков, юношества также ставят задачу усиления практико-ориентированной составляющей в процессе профессиональной подготовки педагогов-психологов. Во многом решить такие задачи можно посредством включения студентов в проектную и волонтерскую деятельность.

Волонтерство и проектная деятельность, нацеленные на разрешение локальных кризисных обострений в образовательных процессах и в области социальных отношений, актуальны и в плане повышения устойчивости этих процессов, и в плане разработки методов проведения активных корректирующих мероприятий, и в плане приобщения будущих специалистов к решению наиболее сложных и общественно значимых задач. В частности, накопление такого опыта позволяет студентам глубже освоить главные направления в работе психологической службы: психологическое просвещение, психокоррекцию и психодиагностику.

На кафедре социальной и педагогической психологии реализовывается большое количество проектов, в том числе волонтерских. Большинство студентов в них активно участвует под руководством преподавателей. Представим краткие описания некоторых из них.

Проект «*Я теперь студент*» предназначен для адаптации первокурсников к условиям учреждения высшего образования с целью формирования устойчивой положительной самооценки; обучения способам

саморегуляции, снятия нервного напряжения, улучшения функционального состояния; овладения эффективными способами самопомощи для преодоления кризисной жизненной ситуации.

Целью проекта *«Руки доброты»* является оказание помощи лицам с нарушениями здоровья и нуждающимся в психологическом сопровождении.

«*Психологический клуб*» создан для студентов с целью популяризации и углубления психологических знаний, чтобы стимулировать участников к самопознанию и личностному развитию, повышать уровень их социальной адаптации. В клубе студенты-психологи 2-5 курсов выступают в роли помощников как тренеров, так и участников.

Проект «*Адаптация иностранных студентов*» обеспечивает психологическое сопровождение иностранных студентов на этапе инкультурации и адаптации, направлен на осуществление плавной интеграции в принимающее общество.

Целью проекта *«Я такой же, как и ты»* является психологическое сопровождение детей с особыми потребностями и их родителей.

Проект «*Профилактика вместе*» предназначен для учащихся учреждений среднего специального и профессионального технического образования с целью повышения компетентности подростков и юношей, оказавшихся в различных трудных жизненных ситуациях, улучшения их эмоционального состояния. Основными формами работы являются психопросветительские мероприятия, акции, тренинги, консультирования, а также тематические недели психопрофилактики, которые проводятся волонтерами отряда «*Мы за жизнь!*».

Проект «Молодежь за б*езопасность*» реализуется совместными усилиями Центра пропаганды и обучения при Гомельском областном управлении МЧС и университетом специалистами по предупреждению и ликвидации чрезвычайных ситуаций и кризисными психологами. Целями и задачами проекта являются формирование и развитие культуры поведения личности в чрезвычайных ситуациях.

В рамках «*Психологической мастерской*» проводятся занятия со студентами по песочной, сказко-, драма-, пет-, телесно-ориентированной терапии, ассоциативно-метафорическим картам, системно-векторной психологии и т.п., а также их обучение составлению программ психологического сопровождения, коррекционно-развивающих программ по запросам.

Проект «*За здаровы лад жыцця*» предназначен для профилактики и коррекции различных форм аддиктивного поведения в молодежной среде и минимизация их негативного воздействия; формирование позитивных установок по отношению к здоровому образу жизни, стратегической мотивации (дальних перспектив) и черт совершенствующейся личности, способной самостоятельно справляться с психологическими затруднениями и жизненными проблемами.

Целевой аудиторией проекта ответственного отцовства «*Папа может*» являются, юноши, обучающиеся в университете. В рамках проекта проводится работа по выявлению психологической готовности современных студентов к брачно-семейным отношениям и отцовству; психопросвещение юношей в области обучения и воспитания, правил ухода за ребенком; формирование педагогической компетентности и психологической культуры в сфере детско-родительских отношений; повышение сексуальной культуры и формирование положительных установок на сохранение репродуктивного здоровья. Актуальным направлением деятельности представляется работа по формированию эффективного родительства.

В рамках проекта «*Безопасное детство*» преподаватели и студенты проводят работу по психологическому просвещению педагогов, родителей и детей по вопросам половой неприкосновенности несовершеннолетних.

С целью изучения отношения студентов к проектной и волонтерской деятельности было проведено пилотное исследование, выборку которого составили студенты-психологи 1-й и 2-ой ступеней обучения в количестве 45 человек, средний возраст респондентов составил 22,8 года. Положительное отношение к участию в проектной деятельности высказали 67 % студентов, к волонтерской деятельности – 89%. Часть студентов продемонстрировала нейтральное и негативное отношение к выполнению проектов – 31 % и 2 % соответственно, к волонтерству – только нейтральное отношение у 11%.

Причинами положительного отношения 30-45 % респондентов были названы развитие профессиональных компетенций, практико-ориентированное обучение, возможность приносить пользу, реализовывать свой творческий потенциал, работать в команде, 57 % и 89 % студентов соответственно считают, что проектная и волонтерская деятельность позволяют приносить пользу, 39% считают, что проектная деятельность позволяет организовать коллективную или групповую работу. В качестве отрицательного или нейтрального отношения указывались неумение самостоятельно работать, непонятные правила работы, нечеткие инструкции, сложность самоорганизации и коммуникативные проблемы. Отвечая на данный вопрос, 9 % респондентов дали свои варианты: «не интересно», «бессмысленно», «бесполезно».

Большинство студентов предпочитает волонтерствовать группой (72 %), над проектом же предпочитают работать в группе 51 %, могут работать по-разному 36 % респондентов и 13 % – индивидуально. На вопрос «почему?» 53 % ответили, что «так быстрее и эффективнее работать», 40 % – «так легче работать», 38 % – «так легче распределить обязанности», 36 % – «нравится работа в группе», 36 % – «так продуктивнее работать», 31 % – «чувствую себя увереннее в группе», 29 % – «проще работать одному». При участии в волонтерских проектах были отмечены похожие и, вместе с тем, отличные ответы. Половина респондентов считает, что «так интереснее работать», 48 % – «так продуктивнее работать», 44 % – «так быстрее и

эффективнее работать», 40 % – «так легче работать», 40 % – «чувствую себя увереннее в группе» 37 % – «нравится работа в группе».

Процесс работы над проектом задумывается как групповой, таким и реализовывается у 56 % респондентов, причем подавляющее большинство студентов (84 %) довольны результатами своей работы.

Удовлетворенность процессом проектной деятельности по 10-ти балльной шкале составляет 7,57 балла, удовлетворенность результатом проектирования – 7,64 балла, удовлетворенность процессом волонтерской деятельности – 8,18 балла, удовлетворенность результатом волонтерской деятельности – 8,05 балла.

Половина респондентов не видит трудностей как в проектировании, так и в волонтерстве. Наиболее популярными ответами при определении трудностей проектной деятельности были: «неумение работать сообща», «некачественное выполнение части задания всеми членами группы, их незаинтересованность», «ограниченность времени на выполнение задания»; при определении волонтерской деятельности – «стеснение и неуверенность в себе», «недостаток времени», «эмоциональное выгорание», «нежелание общаться с незнакомыми людьми, «непонятные и нечеткие инструкции».

38 % респондентов не видит пользы в проектировании, 12 % – в волонтерстве. Наиболее популярными ответами при оценке пользы проектной деятельности были названы «развитие и реализация творческого потенциала», «саморазвитие», «работа в команде»; при оценке пользы волонтерской деятельности – «помощь людям» (90 %), «на практике можно применить свои знания и получить новый опыт», «развитие положительных качеств личности».

Таким образом, при выборе типа деятельности большинство студентов-психологов руководствуются как просоциальными мотивами, так и личным субъективным комфортом, нацелены на партнерские отношения. Волонтерская (внеучебная) и социальная проектная деятельности нравится несколько больше, чем учебная проектная деятельность. Не выявлено значимых различий в степени удовлетворенности студентов процессом и результатом проектной и волонтерской деятельности. Вместе с тем, закономерны данные, что степень удовлетворенности процессом и результатом деятельностей выше в группе студентов с положительным отношением к проектированию (8,4 и 8,5 балла соответственно) и волонтерству (9,3 и 8,5 балла соответственно). У студентов с нейтральным и негативным к проектной деятельности эти показатели составили 5,7 и 5,8 балла соответственно, к волонтерской – по 4,7 балла. отношением к проектированию.

Продолжительная работа над социальными проектами и с волонтерскими отрядами показала, что руководителям необходимо четко понимать, каких студентов можно привлекать к сложным формам работы. С этой целью была запланирована вторая часть исследования, в которой были изучены личностные особенности волонтеров и участников социальных

проектов. В качестве психодиагностического инструментария были использованы:

- 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла;
- психогеометрический тест С. Делленгер;
- опросник для выявления доминирующего инстинкта В. Гарбузова;
- дифференциально-диагностический опросник Е. Климова;
- шкалы оценка потребности в достижении и мотивации одобрения.

В исследовании приняли участие респонденты в возрасте от 18 до 24 лет, обучающееся в университетах, их которых были отобраны 78 человек, которые занимаются волонтерской деятельностью, и 78 человек, которые не занимаются волонтерской деятельностью, таким образом выборочная совокупность исследования составила 156 человек, ее части сопоставимы по возрасту и полу.

В ходе исследования было выявлено следующее:

- волонтер обладает такими качествами как, добродушие, легкость в общении, эмоциональному выражению; готовность к сотрудничеству, внимательность к людям, мягкосердечность, доброта, приспособляемость;
- студентам-волонтерам присущи следующие характеристики: жажда изменений, креативность, жажда знаний, великолепная интуиция, одержимость своими идеями, мечтательность, устремленность в будущее, позитивная установка ко всему новому, восторженность, энтузиазм;
- доминирующим инстинктом у студентов-волонтеров является альтруистический;
- волонтеры более склонны к профессии типа «человек-художественный образ, студенты-волонтеры – творческие люди, и в работе предпочитают самовыражаться;
- студенты-волонтеры имеют средний уровень потребности в достижениях и низкий уровень мотивации одобрения.

Студенты-волонтеры характеризуются добродушием, которое проявляется во многих сферах жизни. В личной сфере это легкость в общении, терпение, мягкосердечность, внимательность к окружающим. Они имеют широкий круг знакомых, любят компании, где восполняют высокую потребность в общении. Бесконфликтны, если же конфликт неизбежен – стремятся прийти к консенсусу. В деловой сфере конформисты, не карьеристы, готовы к сотрудничеству, хорошо работают в группе, предпочитают деятельность, где есть занятия с людьми. Занимаясь какой-либо деятельностью, в том числе и волонтерской не стремится получить одобрение окружающих. В различные проекты они включаются охотно и с энтузиазмом, но при возникновении сложностей могут отступать, либо видоизменять первоначальный план. Волонтеры творчески настроены, креативны, поглощены своими идеями, имеют артистические способности, обладают чувством юмора.

Таким образом, полученные результаты пилотного исследования могут стать основой для дальнейшей научной работы. Включение студентов в

социальную проектную и волонтерскую деятельность позволяет формировать у студентов положительную установки помощи и сотрудничества, умение общаться, помогать, заботиться, наслаждаться своей деятельностью, поэтому полученные результаты можно использовать при создании волонтерских отрядов или объединений, при отборе желающих вступить в ряды волонтеров.

Подытоживая вышеизложенное, отметим, что проектная и волонтерская деятельности позволяют обеспечить мягкую адаптацию к профессиональной деятельности, поддерживать и/или максимизировать ее безопасность, сохранение и укрепление психического здоровья специалиста.

УДК 159.923.2-057.874

А. Ю. Швацкий, канд. психол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт,
филиал УВО «Оренбургский государственный университет»,
г. Орск, Россия

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Данная статья посвящена анализу проблемы развития самооценки у детей младшего школьного возраста, в частности, рассмотрены понятие и структура самооценки человека, выделены основные закономерности развития самооценки младших школьников и по результатам экспериментального исследования определены условия развития адекватной самооценки у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: самооценка, младший школьный возраст, условия развития, коррекционная работа

В последнее время в образовательном пространстве все более очевидным становится факт, что полноценное формирование личности школьника не в последнюю очередь определяется его самооценкой и самовосприятием. Неадекватная заниженная или завышенная самооценка может негативно влиять на мотивацию ребенка к учебе, на его способность усваивать учебный материал и вырабатывать полезные навыки, на его уверенность в себе.

Самооценка является одним из наиболее важных факторов успешной жизнедеятельности человека. Исключительное значение в развитии самооценки имеет младший школьный возраст, связанный поступлением ребенка в школу и освоением им новой социальной ситуации развития. В этот период ведущим видом деятельности становится учеба. Включение в учебную деятельность способствует «повороту ребенка на себя», развитию у него рефлексии, что, в свою очередь, обеспечивает успешное формирование таких признаков самооценки, как осознанность и рефлексивность.

С поступлением в школу также связано и активное развитие взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми, приобретение эффективных навыков общения. От построения оптимальных взаимоотношений со сверстниками, положения ребенка или его статуса в группе, от характера оценочного воздействия учителя зависит и становление его самооценки. Ведущую роль в этом процессе играет совместная с другими людьми деятельность и общение. Выполняя любое действие или поступок, человек всегда, часто неосознанно, оценивает ожидания окружающих, рефлексирует их требования, мнения, чувства и на основе этого вырабатывает механизм, позволяющий человеку регулировать его собственное поведение, то есть самооценку.

Проблеме развития самооценки в детском возрасте посвящены работы отечественных авторов (М. М. Абрамова, Т. В. Андрущенко, Т. В. Архиреева, А. И. Липкина, М. И. Лисина, Н. К. Радина, Л. В. Строгонова и др.). Несмотря на разнообразие подходов, в современной психологии распространено следующее определение: «Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. От самооценки зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности» [1, с.436].

Являясь ключевой частью самосознания личности, самооценка выступает как регулятор ее деятельности и поведения. Самооценка человека складывается в процессе сопоставления себя и других: обладая определенными знаниями о себе, он наблюдает за другим человеком, сравнивает себя с ним, определяет его отношение к себе. Такое сравнение становится частью самооценки и выражает психологическое самочувствие личности. Это означает, что личность всегда выделяет для себя реальную или идеальную референтную группу, с которой она разделяет идеалы и ценностные ориентации.

Большинство авторов в структуре самооценки выделяют два компонента – когнитивный и эмоциональный. А. В. Захарова [2] рассматривает еще и третий компонент – поведенческий, который формируется на основе первых двух и связан с выполнением регулятивной функции. Когнитивный компонент самооценки представляет собой совокупность знаний человека о себе, иерархически выстроенных по степени обобщенности – от элементарных представлений до концептуальных понятий. Эмоциональный компонент выражает отношение человека к себе, связанное с тем, насколько он удовлетворен своими поступками и действиями, результатами реализации поставленных целей.

Традиционно выделяют две основные формы самооценки: общая и частная (парциальная). Частная самооценка отражает оценку субъектом своих конкретных проявлений и качеств: поступков, действий, отношений, возможностей, физических данных. Такая самооценка может носить

обобщенный характер, а может выступать в своей ситуативной, оперативной форме, которая предполагает учет изменяющихся условий конкретной ситуации. Общую самооценку можно рассматривать как «одномерную переменную, отражающую принятие или непринятие личностью себя, то есть позитивное или негативное отношение ко всему тому, что входит в сферу «я» [3, с.118]. На наш взгляд, такое определение делает акцент на эмоционально-ценностном компоненте, игнорируя особенности развития и функционирования когнитивного компонента. Некоторые авторы увязывают общую самооценку с уровнем развития волевых качеств и эмоциональной стабильности личности, с уверенностью субъекта в себе. Такую степень уверенности можно обозначать такими характеристиками, как высокий, средний, низкий.

Важным этапом в развитии самооценки человека является младший школьный возраст. Исследования, проведенные под руководством Д. Б. Эльконина [4], позволили определить закономерности развития самооценки младшего школьника. Было установлено, что первоначальный «Образ Я» является результатом преодоления ребенком кризиса семи лет. В этот период складываются психологические предпосылки самооценивания: преодолевается непосредственное ощущение своей личности, а отношения ребенка с самим собой становятся опосредованными. Первоначальный «Образ Я» по своей природе не констатирующий, а предвосхищающий, он носит скорее познавательный, чем ценностно-задачный характер.

Именно в процессе обучения у младшего школьника происходит формирование самооценки. Намного раньше, чем целостная «Я-концепция», проявляется ситуативная самооценка, которая не связана с содержательным представлением о себе. И только в конце младшего школьного возраста самооценка становится устойчивой и внеситуативной.

Развитие самооценки ребенка в младшем школьном возрасте сопровождается постепенным возрастанием критичности, требовательности младшего школьника к себе. Особенностью данного возрастного периода является постепенное превращение конкретно-ситуативной самооценки в обобщенную самооценку, которая имеет высокую степень самостоятельности. Если у первоклассника самооценка строится только на оценках и отношении взрослого, то самооценка ученика четвертого класса становиться относительно устойчивой и самостоятельной и превращается в подлинный мотив деятельности.

Поэтому главной задачей, стоящей перед учителем начальной школы, является обучение ребенка приемам самоконтроля и самооценивания. Учитель должен помочь школьнику осознать, в чем заключается настоящий результат учебной деятельности, и выделить объективные критерии оценки своих знаний и своей личности. Эффективность работы педагога определяется, прежде всего, тем, насколько он может обеспечить основные психологические условия, способствующие развитию оптимальной самооценки учащихся начальных классов. В качестве основных условий можно назвать следующие [5]:

1. Максимальная реализация в работе педагогического коллектива с учащимися возрастных возможностей и резервов развития (сензитивность того или иного возрастного периода, «зоны ближайшего развития» и пр.). Педагоги должны не просто учитывать возрастные особенности, но и активно формировать эти особенности (или новообразования), чтобы они стали основой дальнейшего развития возможностей самих школьников.

2. Развитие в учебно-воспитательном процессе индивидуальных особенностей учащихся: интересов, склонностей, способностей, самосознания (самооценки, полового самосознания и пр.), направленности, ценностных ориентации, жизненных планов и др.

3. Создание в школе благоприятного для развития младших школьников психологического климата, который определяется, прежде всего, продуктивным общением, взаимодействием ребенка и взрослых (учителей, родителей), ребенка и детского коллектива, ближайшего окружения сверстников.

Выполнение этих условий позволит успешно формировать адекватную самооценку младшего школьника.

С целью изучения условий развития самооценки детей младшего школьного возраста нами было проведено экспериментальное исследование, в котором принимали участие учащиеся 2 класса в количестве 20 человек. Изучение уровня самооценки младших школьников и факторов, влияющих на ее формирование, осуществлялось с использованием следующих методик: определение самооценки «Какой я?», определение уровня притязаний и самооценки (методика Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн), оценка стиля общения учителя с учащимися (автор И. Ю. Кулагина), социометрическая методика, предложенная Дж. Морено. Для формирования адекватной самооценки младших школьников нами была разработана и апробирована на практике программа коррекционно-развивающих мероприятий.

Исследование проводилось в три этапа. Результаты констатирующего этапа показали, что из 20 обучающихся половина имеет адекватную самооценку, 45 % учеников имеют завышенную самооценку, у 5 % детей самооценка заниженная. Большинство учеников, характеризующихся высоким уровнем школьной успеваемости, имеет адекватную или немного завышенную самооценку. При этом, младшие школьники с адекватной самооценкой занимают, в основном, высокое статусное положение в группе (предпочитаемые и принятые члены). Дети, имеющие завышенную или заниженную самооценку, имеют низкий социометрический статус (пренебрегаемые и изолированные).

Предпочитаемый стиль общения у педагога, работающего в экспериментальном классе, – авторитарный. Данный стиль предполагает приказную или командную форму распоряжений, единоличные решения, пресечение чужой инициативы. Он не способствует созданию творческой атмосферы в классе, обычно ее исключает. Потребности и особенности личности учеников не учитываются. Используются императивные

воздействия на школьников – жесткий контроль их поведения, направление его в нужное русло, подкрепление "правильных" действий и принуждение. Скорее всего, именно такими отрицательными сторонами стиля деятельности педагога можно объяснить тот факт, что в классе 50 % учеников имеют завышенную или заниженную самооценку.

Коррекционно-развивающая работа на формирующем этапе исследования проводилась в трех направлениях: работа с ребенком; работа с родителями; работа с педагогом. В рамках первого направления была разработана программа коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста, которая была направлена на развитие у детей мотивации на познание самих себя, знакомство со своим внутренним миром, на развитие самоанализа и рефлексии, на формировании уверенности в себе, раскрытие собственных резервов. Программа включала в себя 16 занятий. Занятия проводились 2 раза в неделю по 1 часу.

В рамках второго направления было проведено родительское собрание на тему особенностей самооценки ребенка младшего школьного возраста и предложены рекомендации для родителей по развитию адекватной самооценки у учащихся начальных классов. Третье направление работы предполагало проведение беседы с педагогом, работающим в экспериментальной группе младших школьников, на предмет влияния стиля педагогической деятельности на самооценку учеников и разработку рекомендаций для учителей по формированию положительной самооценки младших школьников.

После завершения коррекционно-развивающих мероприятий было проведено повторное исследование уровня самооценки испытуемых. Обобщение результатов методик контрольного эксперимента позволяет проследить отчетливую положительную динамику изменения уровня самооценки. Уменьшился процент детей с неадекватными формами самооценки: количество детей с завышенной самооценкой снизилось с 45 % до 15 %, если на констатирующем этапе исследования 5 % учеников имели заниженную самооценку, то после проведения коррекционно-развивающей работы таких учащихся не выявлено. Значительно возросло число младших школьников, имеющих адекватную самооценку или близкую к ней – с 50 % до 80 %. Эти результаты позволяют говорить об эффективности разработанной нами и апробированной на практике программы по развитию самооценки детей младшего школьного возраста.

Таким образом, результаты проведенного нами исследования позволяют утверждать, что организация коррекционной работы, направленной на развитие у детей мотивации на познание самих себя, знакомство со своим внутренним миром, на развитие самоанализа и рефлексии, а также повышение компетентности родителей и учителей в вопросах развития самооценки ребенка позволяют формировать оптимальную самооценку у младшего школьника.

Список использованных источников

1 Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина и др. – Р.-н / Д: Феникс, 2012. - 640 с.

2 Захарова, А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / А. В. Захарова // Вопросы психологии. – 1989. - №1. – С. 5-15.

3 Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. - М.: Речь, 2012. – 422 с.

4 Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – 3 изд. – М.: Академия, 2006. – 384 с.

5 Возрастная и педагогическая психология / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – 5 изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 248 с.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ДОКЛАДЫ

УДК 159.942.2:616.89-008.441.1-057.875-057.874

В. А. Адамовская
Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

СТРАХИ И ФОБИИ СТУДЕНТОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В данной работе представлены результаты исследования страхов и фобий студентов с помощью теста «Чего мы боимся» В. Леви (тест С) и страхов у школьников 1-х классов с помощью методики выявления детских страхов «Страхи в домиках» А. И. Захаровой и М. П. Панфилова, проведен сравнительный анализ возрастных особенностей страхов и фобий.

Ключевые слова: «страх», «фобия», студенты, школьники

С точки зрения психологии страх является вполне нормальным эмоциональным процессом, и обычно его причиной становится реальная опасность. Чувство страха предупреждает, а иногда помогает нам уберечься от ненужного риска. Чувство страха к тому же мобилизует организм для радикальных действий во избежание опасности или помогает найти возможность устранить ее.

С одной стороны, страх – это нормальная защитная реакция организма, он предупреждает нас о возникшей угрозе. С другой стороны, есть придуманные страхи, которые также приносят немало волнений и неудобств, от которых и нужно избавляться. К сожалению, от вымышленного, рожденного воображением, страха защититься гораздо сложнее, но, если его распознать, можно ослабить его или вовсе избавиться.

Нельзя забывать, что страх – негативная эмоция, а от всякого жизненного негатива следует избавляться, но сделать это, порой, очень трудно. Страхи обычно запоминаются, иногда усиливаются и прогрессируют. Если не пытаться побороть свой страх, он может перерасти в фобию, которая, в свою очередь, может существенно отравить человеку жизнь.

Большинство детей, начиная с 3-летнего возраста боятся: оставаться одни в комнате, квартире; нападения бандитов; заболеть, заразиться; умереть; смерти родителей; каких-то людей; папу или маму, наказания; сказочных персонажей (Баба Яга, Кощей и т. п.), опоздания в детский сад; страшных снов; некоторых животных (волк, собака, змея, паук и т. п.); транспорта (машина, поезд); стихийного бедствия; высоты; глубины; замкнутого пространства; воды; огня; пожара; крови; уколов; врачей; боли неожиданных резких звуков. Среднее число страхов у девочек выше, чем у мальчиков. Наиболее чувствительны к страхам дети 6-7-летнего возраста [1, с. 11].

Дотрудовая стадия, включающая в себя период жизни, связанный с обучением и освоением профессии, характерная для студентов, может сопровождаться страхами социального характера. Имея небольшой жизненный опыт и, как правило, материальную зависимость от родителей, у большинства современных студентов присутствует высокий уровень притязаний, большие планы на будущее. Но, в связи с этим же, возрастает их внутреннее волнение, появляются новые страхи, которые сужают личностные возможности и, соответственно свободу действий молодых людей. Страхи в этот период быть связаны с угрозой не получить образование, не освоить профессию, которая бы делала труд личности значимым и востребованным в обществе и обеспечила ей достаточный уровень жизни [2].

Теоретическое изучение проблемы страхов, фобий в школьном и в юношеском возрасте актуализировали проведение исследования.

Базы исследования: ГУО «Средняя школа № 21 г. Гомеля», УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины».

Выборка исследования для школьного возраста составили 60 детей 1-х классов, средний возраст которых – 7,2 лет, 60 студентов, средний возраст которых 18,3 года.

Психодиагностический инструментарий: методика выявления детских страхов «Страхи в домиках» А. И. Захаровой и М. П. Панфилова, «Чего мы боимся» В. Леви (С-тест).

Результаты видов страха по методике выявления детских страхов «Страхи в домиках» А. И. Захаровой и М. П. Панфилова представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты видов страха по методике «Страхи в домиках» А. И. Захаровой, М. П. Панфилова

Вид страха	**Кол-во человек**		**Достоверность различий по F-критерию Фишера $\varphi_{кр}$= 1,64 при $p \leq 0,05$ $\varphi_{кр}$= 2,31 при $p \leq 0,01$**
	девочки	**мальчики**	
Медицинские страхи (боль, уколы, врачи, болезнь)	7	8	$\varphi_{эмп}$ = 0,241 при $p \leq 0,05$
Страх с физическим ущербом (транспорт, неожиданные звуки, пожар, война)	4	6	$\varphi_{эмп}$ = 0,614 при $p \leq 0,05$
Страх смерти	5	2	$\varphi_{эмп}$ = 1,137 при $p \leq 0,05$
Боязнь животных	6	2	$\varphi_{эмп}$ = 1,432 при $p \leq 0,05$
Страх сказочных персонажей	0	0	$\varphi_{эмп}$ = 0 при $p \leq 0,05$
Страх темноты и кошмарных снов	3	2	$\varphi_{эмп}$ = 0,44 при $p \leq 0,05$
Социальные страхи	3	2	$\varphi_{эмп}$ = 0,44 при $p \leq 0,05$
Пространственные страхи	6	5	$\varphi_{эмп}$ = 0,286 при $p \leq 0,05$

Согласно результатам, представленным в таблице 1, по F-критерию Фишера не выявлены достоверно значимые различия у девочек и мальчиков по всем видам страха, то есть как девочки, так и мальчики испытывают однотипные страхи. Наиболее выраженными видами страха у девочек являются медицинские страхи (боль, уколы, врачи болезнь), боязнь животных, страх смерти, страх с физическим ущербом, пространственные страхи. У мальчиков – медицинские страхи (боль, уколы, врачи болезнь), пространственные страхи, страх с физическим ущербом (транспорт, неожиданные звуки, пожар, война).

Результаты исследования студентов по тесту «Чего мы боимся» В. Леви (С-тест) представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты по тесту «Чего мы боимся» В. Леви (С-тест)

Вид страха, фобии	**Кол-во человек**		**Достоверность различий по F-критерию Фишера $\varphi_{кр}$= 1,64 при $p \leq 0,05$ $\varphi_{кр}$= 2,31 при $p \leq 0,01$**
	Девушки	**Юноши**	
Танатофибии (страх смерти и болезней)	6	6	$\varphi_{эмп}$ = 0 при $p \leq 0,05$
Страх пространства	10	5	$\varphi_{эмп}$ = 1,242 при $p \leq 0,05$
Социофобии	11	6	$\varphi_{эмп}$ = 1,15 при $p \leq 0,05$
Мистические страхи	8	2	$\varphi_{эмп}$ = 1, 954 при $p \leq 0,05$
Панофобии, общественные страхи	3	3	$\varphi_{эмп}$ = 0 при $p \leq 0,05$

Согласно результатам, представленным в таблице 2, по F-критерию Фишера не выявлены достоверно значимые различия у девушек и юношам по всем видам страха, кроме мистических страхов. Наиболее выраженными видами страха у девушек являются социофобии и пространственные страхи. У юношей – танатофобии (страх смерти и болезней), социофобии и пространственные страхи. Наиболее выраженным видом страха у девушек и юношей является – социофобии (28,3 %).

Результаты различий между девушками и девочками в видах страха, фобий по тесту «Чего мы боимся» В. Леви (С-тест) и методике выявления детских страхов «Страхи в домиках» А. И. Захаровой и М. П. Панфилова представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты различий между девушками и девочками в видах страха

Вид страха, фобии	Кол-во человек		Достоверность различий по F-критерию Фишера $\varphi_{кр}$= 1,64 при $p \leq 0,05$ $\varphi_{кр}$= 2,31 при $p \leq 0,01$
	девушки	девочки	
Танатофобии; медицинские страхи, страх смерти	6	14	$\varphi_{эмп}$ = 1,706 при $p \leq 0,05$
Страх пространства	10	6	$\varphi_{эмп}$ = 0,947 при $p \leq 0,05$
Социофобии, социальные страхи	11	3	$\varphi_{эмп}$ = 2,156 при $p \leq 0,05$
Мистические страхи; страхи сказочных персонажей, темноты и страх снов	8	3	$\varphi_{эмп}$ = 1,495 при $p \leq 0,05$
Панфобии, общественные страхи; страхи с физическим ущербом, боязнь животных	3	10	$\varphi_{эмп}$ = 1,945 при $p \leq 0,05$

Согласно результатам, представленным в таблице 3, по F-критерию Фишера выявлены достоверно значимые различия у девушек и девочек по некоторым видам страхов и фобий, таким как: танатофобии; медицинские страхи, страх смерти, социофобии, социальные страхи, панфобии, общественные страхи; страхи с физическим ущербом, боязнь животных. У девушек по сравнению с девочками наиболее выражены пространственные страхи, социофобии и мистические страхи. У девочек же по сравнению с девушками выражены – медицинские страхи, страх смерти и страхи, с физическим ущербом, боязнь животных. Наиболее выраженным видом страха у девушек и девочек является – танатофобии; медицинские страхи, страх смерти (33,3 %).

Результаты различий между юношами и мальчиками в видах страха, фобии по тесту «Чего мы боимся» В. Леви (С-тест) и методике «Страхи в домиках» А. И. Захаровой и М. П. Панфилова представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты различий между юношами и мальчиками в видах страха

Вид страха, фобии	**Кол-во человек**		**Достоверность различий по F-критерию Фишера $\varphi_{кр}$= 1,64 при $p \leq 0,05$ $\varphi_{кр}$= 2,31 при $p \leq 0,01$**
	Юноши	**Мальчики**	
Танатофобии; медицинские страхи, страх смерти	6	10	$\varphi_{эмп}$ = 0,951 при $p \leq 0,05$
Страх пространства	5	5	$\varphi_{эмп}$ = 0 при $p \leq 0,05$
Социофобии, социальные страхи	6	2	$\varphi_{эмп}$ = 1,432 при $p \leq 0,05$
Мистические страхи; страхи сказочных персонажей, темноты и страх снов	2	2	$\varphi_{эмп}$ = 0 при $p \leq 0,05$
Панфобии, общественные страхи; страхи с физическим ущербом, боязнь животных	3	8	$\varphi_{эмп}$ = 1,495 при $p \leq 0,05$

Согласно результатам, представленным в таблице 4, по F-критерию Фишера не выявлены достоверно значимые различия у юношей и мальчиков в видах страхов и фобий. Исходя из этого, можно сказать, что школьники и юноши практически одинаковы в проявлении своих страхов и фобий. Исключениями являются социальные страхи, с взрослением они увеличиваются в связи с расширением круга общения. Также в школьном возрасте мальчики боятся животных и страхов, с физическим ущербом, в юношеском возрасте этих страхов становится значительно меньше. Наиболее выраженным видом страхам у юношей и мальчиков является – танатофобии; медицинские страхи, страх смерти (26,6 % респондентов).

Сделанный подробный анализ исследования страхов и фобий у школьников начальных классов и студентов юношеского возраста свидетельствует о том, что школьники наиболее подвержены следующим страхам: медицинские (боль, уколы, врачи, болезнь), пространственные и страхи с физическим ущербом (транспорт, неожиданные звуки, пожар, война). Юношам же присущи: социофобии и пространственные страхи. Таким образом, вне зависимости от возраста им присущ пространственный страх, дети и студенты все так же боятся высоты, глубины и др. У девочек выражены медицинские страхи и общественные страхи, которые с возрастом уменьшаются, но увеличиваются социальные страхи и пространственные

страхи. У мальчиков выражены страхи животных и страхи с физическим ущербом, но в юношеском возрасте количество этих страхов становится меньше, однако увеличиваются социальные страхи. Поэтому основными мишенями психологического сопровождения будут являться отколонения в эмоциональной сфере младших школьников и проблемы социализации у юношества.

Список использованных источников

1 Вологодина, Н. Г. Детские страхи днём и ночью. / Н. Г. Вологодина. – Москва: «Феникс», 2006. – 106 с.

2 Захаров, А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А. И. Захаров. – СПб.: Гиппократ, 2005. – 128 с.

УДК 316.627-057.875:62:316.627-057.875:3/.7/.8

А. В. Буй
Научный руководитель: С. С. Щекудова, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ТИПЫ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО И ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена изучению типов просоциального поведения у студентов технического и гуманитарного профилей обучения. Установлено, что наиболее характерным для студентов является «экстренное», «уступчивое», «эмоциональное», а также «анонимное» просоциальное поведение, наименее характерным – «альтруистическое» просоциальное поведение. Студенты гуманитарного профиля обучения чаще студентов технического профиля обучения склонны к проявлению «публичного» и «эмоционального» просоциального поведения.

Ключевые слова: тип просоциального поведения, «уступчивое», «публичное», «анонимное», «экстренное», «эмоциональное» и «альтруистическое», студенты, технический профиль, гуманитарный профиль.

Одной из важнейших целей современного высшего образования является совершенствование нравственно-ценностных качеств личности обучающегося [1]. Вместе с тем важно отметить, что сформированная ценностная картина мира в студенческом возрасте в основе своей остается практически неизменной на протяжении жизни [2].

Согласно «Большому толковому психологическому словарю» термин *«просоциальный»* имеет общее описательное название общественно полезных по своему характеру моделей поведения, то есть направленных на оказание помощи другим людям [3]. В настоящее время в психологической науке феномен просоциальности как детерминация действий,

ориентированных на благо других, остается до сих пор одним из наименее изученных [4].

Развитие у студентов позитивных форм социального взаимодействия является залогом их личностного и профессионального благополучия. Особенно важно развитие просоциальности у студентов помогающих профессий, поскольку в основе их деятельности – ориентация на помощь другому человеку. Отечественный исследователь Н. В. Кухтова отмечает, что частота просоциальных действий в онтогенезе имеет тенденцию к увеличению и с возрастом просоциальные действия могут стать устойчивой моделью поведения [4]. В связи с вышесказанным проблема исследования просоциальных тенденций у студентов особенно актуальна.

Целью исследования являлось изучение типов просоциального поведения у студентов технического и гуманитарного профилей обучения.

В исследовании приняли участие 180 респондентов, из них:

- 83 студента, обучающиеся на II и IV курсах УО «Белорусский государственный университет транспорта» (технический профиль);
- 97 студентов, обучающиеся на II и III курсах УО «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины» (гуманитарный профиль).

Изучение типов просоциального поведения осуществлялось с помощью методики «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б. А. Рэндалла в адаптации Н. В. Кухтовой) [5; 6]. По результатам исследования были получены данные по шести типам просоциального поведения: «уступчивое», «публичное», «анонимное», «экстренное», «эмоциональное» и «альтруистическое». В таблице представлены результаты исследования уровней развития типов просоциального поведения у студентов технического (ТП) и гуманитарного профилей (ГП) обучения.

Таблица – Количественные показатели уровней развития просоциального поведения у студентов технического и гуманитарного профилей обучения (данные в %)

Тип просоциального поведения	Уровни развития							
	высокий		средний		низкий		очень низкий	
	ТП	ГП	ТП	ГП	ТП	ГП	ТП	ГП
«Уступчивое»	31	28	57	54	12	17	0	1
«Публичное»	1	10	38	32	54	52	7	6
«Анонимное»	4	8	60	49	32	39	4	4
«Экстренное»	30	42	62	55	8	3	0	0
«Эмоциональное»	7	22	70	60	23	18	0	0
«Альтруистическое»	0	2	37	39	60	55	3	4

Из таблицы следует, что выражение просоциального поведения преобладает на *среднем* уровне. На *высоком* уровне наиболее выражено «экстренное» просоциальное поведение (у 30 % студентов технического и у 42 % студентов гуманитарного профиля обучения), «уступчивое» (у 31 % студентов технического и у 28 % студентов гуманитарного профиля обучения), «эмоциональное» (у 7 % студентов технического и у 22 % студентов гуманитарного профиля обучения). Достаточно выражен *низкий* уровень, а также *очень низкий* уровень.

Установлено, что на *высоком* уровне студенты технического и гуманитарного профилей обучения в равной мере проявляют «уступчивое» просоциальное поведение. Статистические различия не значимы: $\varphi^*_{эмп} = 0{,}512$ при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}05$). Также на *высоком* уровне студенты технического и гуманитарного профилей обучения в равной мере проявляют «анонимное» просоциальное поведение ($\varphi^*_{эмп} = 1{,}338$ при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}05$)). Студенты гуманитарного профиля обучения чаще студентов технического профиля обучения склонны к проявлению «публичного» ($\varphi^*_{эмп} = 2{,}901$ при $\varphi^*_{кр} = 2{,}28$ ($\rho \leq 0{,}01$)) и «эмоционального» просоциального поведения ($\varphi^*_{эмп} = 2{,}832$ при $\varphi^*_{кр} = 2{,}28$ ($\rho \leq 0{,}01$)). В зоне неопределенности находятся различия в проявлении «экстренного» ($\varphi^*_{эмп} = 1{,}697$ при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}05$) и $\varphi^*_{кр} = 2{,}28$ ($\rho \geq 0{,}01$)) и «альтруистического» просоциального поведения ($\varphi^*_{эмп} = 1{,}927$ при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}05$) и $\varphi^*_{кр} = 2{,}28$ ($\rho \geq 0{,}01$)).

Достоверно, что студенты технического профиля обучения чаще оказывают помощь, проявляя «экстренное» просоциальное поведение в сравнении с «публичным». Зафиксированы статистически значимые различия на *высоком* уровне: $\varphi^*_{эмп} = 6{,}068$ при $\varphi^*_{кр} = 2{,}28$ ($\rho \leq 0{,}01$). Также студенты технического профиля обучения чаще оказывают помощь, проявляя «экстренное» просоциальное поведение в сравнении с «анонимным» ($\varphi^*_{эмп} = 5{,}021$ при $\varphi^*_{кр} = 2{,}28$ ($\rho \leq 0{,}01$)) и «альтруистическим» ($\varphi^*_{эмп} = 7{,}485$ при $\varphi^*_{кр} = 2{,}28$ ($\rho \leq 0{,}01$)). Среди студентов гуманитарного профиля обучения также зафиксированы статистически значимые различия на *высоком* уровне в проявлении «экстренного» просоциального поведения в сравнении с «публичным» ($\varphi^*_{эмп} = 5{,}474$ при $\varphi^*_{кр} = 2{,}28$ ($\rho \leq 0{,}01$)), «анонимным» ($\varphi^*_{эмп} = 5{,}974$ при $\varphi^*_{кр} = 2{,}28$ ($\rho \leq 0{,}01$)), «эмоциональным» ($\varphi^*_{эмп} = 3{,}251$ при $\varphi^*_{кр} = 2{,}28$ ($\rho \leq 0{,}01$)) и «альтруистическим» ($\varphi^*_{эмп} = 8{,}033$ при $\varphi^*_{кр} = 2{,}28$ ($\rho \leq 0{,}01$)). В зоне неопределенности находятся различия в проявлении «экстренного» и «уступчивого» просоциального поведения ($\varphi^*_{эмп} = 2{,}222$ при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}05$) и $\varphi^*_{кр} = 2{,}28$ ($\rho \geq 0{,}01$)).

Установлено, что на *среднем* уровне студенты технического и гуманитарного профилей обучения в равной мере проявляют «уступчивое» просоциальное поведение ($\varphi^*_{эмп} = 0{,}406$ при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}05$)), «публичное» ($\varphi^*_{эмп} = 0{,}758$ при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}05$)), «анонимное» ($\varphi^*_{эмп} = 1{,}586$ при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}05$)), «экстренное» ($\varphi^*_{эмп} = 0{,}923$ при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}05$)), «эмоциональное» ($\varphi^*_{эмп} = 1{,}416$ при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}05$)) и «альтруистическое» ($\varphi^*_{эмп} = 0{,}110$ при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}05$)).

Выявлено, что на *среднем* уровне студенты технического профиля обучения чаще оказывают помощь, проявляя «эмоциональное» просоциальное поведение в сравнении с «публичным» ($\varphi^*_{эмп}$ = 4,282 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq 0,01$)) и «альтруистическим» ($\varphi^*_{эмп}$ = 4,282 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq 0,01$)). Статистически значимого различия не выявлено в проявлении на *среднем* уровне «эмоционального» и «анонимного» просоциального поведения ($\varphi^*_{эмп}$ = 1,305 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$)), а также «экстренного» ($\varphi^*_{эмп}$ = 1,146 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$)). В зоне неопределенности находятся различия в проявлении «эмоционального» и «уступчивого» просоциального поведения ($\varphi^*_{эмп}$ = 1,778 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \geq 0,01$)).

Среди студентов гуманитарного профиля обучения также зафиксированы статистически значимые различия на *среднем* уровне в проявлении «эмоционального» просоциального поведения в сравнении с «публичным» ($\varphi^*_{эмп}$ = 3,944 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq 0,01$)) и «альтруистическим» ($\varphi^*_{эмп}$ = 3,040 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq 0,01$)). Статистически значимого различия не выявлено в выражении на *среднем* уровне «эмоционального» просоциального поведения и «уступчивого» ($\varphi^*_{эмп}$ = 0,870 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$)), а также «анонимного» ($\varphi^*_{эмп}$ = 1,588 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$)) и «экстренного» ($\varphi^*_{эмп}$ = 0,726 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$)). Таким образом, студенты технического и гуманитарного профилей обучения в равной мере проявляют на *среднем* уровне различные типы просоциального поведения, студенты чаще оказывают помощь эмоционально, экстренно и анонимно.

Зафиксировано, что на *низком* и *очень низком* уровнях студенты технического и гуманитарного профилей обучения в равной мере проявляют «уступчивое» просоциальное поведение. Статистические различия не значимы на *низком* уровне: $\varphi^*_{эмп}$ = 1,036 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$); на *очень низком* уровне: $\varphi^*_{эмп}$ = 1,360 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$). Студенты технического и гуманитарного профилей обучения в равной мере проявляют «публичное» просоциальное поведение на *низком* уровне: $\varphi^*_{эмп}$ = 0,358 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$), *очень низком* уровне: $\varphi^*_{эмп}$ = 0,279 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$); «анонимное» просоциальное поведение на *низком* уровне: $\varphi^*_{эмп}$ = 0,928 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$); *очень низком* уровне: $\varphi^*_{эмп}$ = 0,177 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$); «экстренное» просоциальное поведение на *низком* уровне: $\varphi^*_{эмп}$ = 1,577 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$); *очень низком* уровне: $\varphi^*_{эмп}$ = 0,000 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$); «эмоциональное» просоциальное поведение на *низком* уровне: $\varphi^*_{эмп}$ = 0,716 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$), *очень низком* уровне: $\varphi^*_{эмп}$ = 0,000 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$); «альтруистическое» просоциальное поведение на *низком* уровне: $\varphi^*_{эмп}$ = 0,758 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$), *очень низком* уровне: $\varphi^*_{эмп}$ = 0,650 при $\varphi^*_{кр}$= 1,64 ($\rho \leq 0,05$).

Выявлено, что студентов технического профиля обучения, проявляющих «альтруистическое» просоциальное поведение на *низком* уровне больше, чем студентов, проявляющих «уступчивое» просоциальное поведение ($\varphi^*_{эмп}$ = 6,881 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq 0,01$)), а также, чем студентов, проявляющих «анонимное» ($\varphi^*_{эмп}$ = 3,628 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq 0,01$)),

«экстренное» ($\varphi^*_{эмп}$ = 7,652 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq$ 0,01)) и «эмоциональное» просоциальное поведение ($\varphi^*_{эмп}$ = 5,020 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq$ 0,01)). Студентов гуманитарного профиля обучения, проявляющих «альтруистическое» просоциальное поведение на *низком* уровне больше, чем студентов, проявляющих «уступчивое» ($\varphi^*_{эмп}$ = 5,570 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq$ 0,01)), «экстренное» ($\varphi^*_{эмп}$ = 9,129 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq$ 0,01)) и «эмоциональное» ($\varphi^*_{эмп}$ = 5,383 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq$ 0,01)) просоциальное поведение.

Установлено, что студентов технического профиля обучения, проявляющих «публичное» просоциальное поведение на *очень низком* уровне больше, чем студентов, проявляющих «уступчивое» ($\varphi^*_{эмп}$ = 3,507 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq$ 0,01)), «экстренное» ($\varphi^*_{эмп}$ = 3,507 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq$ 0,01)) и «эмоциональное» просоциальное поведение ($\varphi^*_{эмп}$ = 3,507 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq$ 0,01)). Также студентов гуманитарного профиля обучения, проявляющих «публичное» просоциальное поведение на *очень низком* уровне больше, чем студентов, проявляющих «экстренное» ($\varphi^*_{эмп}$ = 3,501 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq$ 0,01)) и «эмоциональное» просоциальное поведение ($\varphi^*_{эмп}$ = 3,501 при $\varphi^*_{кр}$= 2,28 ($\rho \leq$ 0,01)). Следовательно, студенты технического и гуманитарного профилей обучения в равной мере проявляют на *низком* и *очень низком* уровне различные типы просоциального поведения. Чаще проявляется «альтруистическое» и «публичное» просоциальное поведение.

Таким образом, анализ результатов эмпирического исследования просоциальных тенденций у студентов технического и гуманитарного профилей обучения позволяет сделать следующий вывод. Наиболее характерным для студентов технического и гуманитарного профилей обучения является «экстренное» просоциальное поведение, что означает склонность респондентов оказывать помощь преимущественно в чрезвычайных и трудных ситуациях. Также характерным для студентов является «уступчивое» просоциальное поведение – оказание студентами помощи преимущественно в связи с чьей-то просьбой, «эмоциональное» просоциальное поведение – оказание помощи людям, нуждающимся в эмоциональной поддержке и сопереживании, «анонимное» просоциальное поведение, когда оказывающий помощь человек остается верным внутренне принятым им нормативным ценностям и не нуждается в оценке своего поступка. Наименее характерным для студентов технического и гуманитарного профилей обучения является «альтруистическое» просоциальное поведение – оказание помощи другому несмотря на ущерб собственных интересов. Студенты гуманитарного профиля обучения чаще студентов технического профиля обучения проявляют «эмоциональное» и «публичное» просоциальное поведение, что говорит о важности для них оценки действия со стороны других людей или общественное мнение об их поступке в целом.

От эффективности коммуникации личности во многом зависит ее полноценное развитие и нравственное здоровье. Развитие у студентов

позитивных форм социального взаимодействия, таких как формирование чувства ответственности перед другими людьми, привлечение к участию в различных общественных инициативах, волонтерских движениях с целью формирования позитивного отношения к социальному окружению способствует отношению к другому человеку как к ценности в своей неповторимости и уникальности, а также является ресурсной моделью поведения и профилактикой антисоциального поведения.

Список использованных источников

1 Образовательный стандарт высшего образования. Первая ступень. Цикл социально-гуманитарных дисциплин (утвержден Министром образования Республики Беларусь 15.07.2014) [Электронный ресурс] // Белорусский государственный университет: https://www.bsu.by/Cache/ Page/602313.pdf. – Дата доступа: 17.05.2019.

2 Жеребцов, С. Н.Взаимосвязь ценностных ориентаций и значимых событий жизненного пути личности в юношеском возрасте: автореф. дис… канд. психол. наук: 19.00.07 / С. Н. Жеребцов; НМУ НИО МО РБ. – Минск, 2001. – 20 с.

3 Ребер, А. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. / А. Ребер. – Москва: Вече; АСТ, 2001. – Т.2: П-Я. – 559 с.

4 Кухтова, Н. В. Феномен просоциального поведения в психологической науке (некоторые подходы в изучении просоциального поведения) / Н. В. Кухтова // Белорусский психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 60 – 65.

5 Кухтова, Н. В.Адаптация методики «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б. А. Рэндалл) / Н. В. Кухтова // Вестн. ГрГУ. – 2011. – №2 (113). – С. 102 – 107.

6 Просоциальное поведение специалистов, ориентированных на оказание помощи: теоретические основы и методики изучения / авт.-сост.: Н. В. Кухтова, Н. В. Доморацкая. – Витебск: УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. – С. 19–21.

УДК 159.97:159.922.736.4

Е. А. Бычкова
Научный руководитель: А. Н. Крутолевич, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПСИХОСОМАТИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ И СОСТАВЛЯЮЩИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена теоретическому и практическому анализу психосоматических проявлений. В статье рассмотрен термин «адаптация», условия для успешной адаптации личности, значение социльно-психологической адаптации для деятельности человека. Рассматривается проблема психосоматических проявлений, их взаимосвязь с социльно-психологической адаптацией.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, психосоматические проявления, дезадаптация.

Впервые термин «психосоматический» был использован врачом-психиатром Иоганном-Христианом Гейнротом в 1818 г., а позже понятием «соматопсихический» эту область дополнил немецкий психиатр М. Якоби.

На сегодняшний день именно психосоматика (от греч. «ψυχή» – душа и греч. «σομα» – тело) как один из разделов в медицине и психологии представляет современные клинические, психологические, эпидемиологические и лабораторные исследования, в которых освещается: роль стресса в развитии соматических заболеваний, связь патохарактерологических и поведенческих особенностей с чувствительностью или устойчивостью к определенным соматическим заболеваниям, зависимостью реакции на болезнь («поведение» в болезни) от типа личностного склада, влияние некоторых методов лечения (хирургические вмешательства, гемодиализ и т.п.) на психическое состояние и многое другое. Основной предмет психосоматики – психосоматические расстройства, под которыми понимают «соматические заболевания, обусловленные психогенными факторами». Психосоматические расстройства – «есть группа болезненных состояний, возникающих на основе взаимодействия психических и соматических факторов и проявляющихся соматизацией психических нарушений, психическими расстройствами, отражающими реакцию на соматическое заболевание, или развитием соматической патологии под влиянием психогенных факторов» [1, с. 6].

Исследование процесса социальной адаптации в отечественной науке становится одной из самых актуальных проблем, к которой обращаются не только психологи, но и историки, социологи, политики. Это связано с тем, что в настоящее время в связи с резким изменением социальной ситуации, информатизацией наше общество стремительно продолжает меняться [2].

Важнейшим условием успешной адаптации является оптимальное сочетание адаптивной и адаптирующей деятельности, которая варьируется в зависимости от конкретных ситуаций. В основе этого лежит высокоосознанная творческая деятельность, непрерывный содержательный обмен с социальной средой, с обществом, способствующие качественному обновлению среды, личности или группы, а также переходу их на новый более высокий уровень. Это требует осознания себя как деятеля, сочетания разумных потребностей личности или группы с задачами социальной среды, что предоставляется возможным лишь при создании определенных социальных условий.

Успешность социально-психологической адаптации напрямую связана с достижением общественных целей. В тех случаях, когда адаптация личности связана с нарушением закона, с проявлением асоциальных форм поведения, успешная адаптация невозможна.

У человека могут возникнуть девиантные формы поведения, что будет указывать на дезадаптацию социального субъекта [3].

В процессе социально-психологической адаптации происходит поиск баланса между внутренними и внешними условиями жизнедеятельности

человека. Насколько это процесс будет успешным, определяется такими факторами, как требования социальной среды, потенциал личности в плане изменения и приспособления среды к себе, оценка усилий, которые необходимо затратить на изменения среды или себя. Социальная среда включает в себя такие составляющие, как враждебность окружения, степень ограничения личности, дестабилизирующее влияние окружения. Потенциал личности характеризуется свойствами темперамента, способностями личности. Цена усилий предопределяется физическими и психологическими затратами, которая должна нести личность в процессе социально-психологической адаптации. Таким образом, процесс адаптации осуществляется в оценке успешности адаптации при разных типах адаптационной стратегии. А. А. Реан, рассматривая проблематику социально-психологической адаптации, определяет наиболее эффективный ее тип – «вероятностно комбинированный».

Целью данного исследования является изучение взаимосвязи психосоматических проявлений и составляющих социально-психологической адаптации подростков.

В исследовании использовалась методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд [4] и опросник выраженности психопатологической симптоматики (Simptom Checklist-90-Revised – SCL-90-R) [5].

Опросник выраженности психопатологической симптоматики (Simptom Checklist-90-Revised – SCL-90-R) является валидизированным и находит широкое применение в области клинической психологии. Для нашего исследования мы выбрали первую субшкалу – соматизация – Somatization (SOM). Нарушения, называемые соматизацией, отражают дисстрес, возникающий из ощущения телесной дисфункции. Компонентами расстройства являются головные боли, другие боли и дискомфорт общей мускулатуры, а в дополнение – соматические эквиваленты тревожности. Данная шкала включает 12 утверждений. Примерами этих утверждений являются следующие: комок в горле, боли в мышцах, ощущение слабости в различных частях тела и т.д.

Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса–Даймонд предназначена для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности. Для нашего исследования мы выбрали 2 субшкалы – адаптация и дезадаптация.

Исследуемая выборка представляла собой группу учащихся ГУО «Гимназия №46 г. Гомеля имени Блеза Паскаля»: 58 человек в возрасте от 14 до 18 лет. Средний возраст опрошенных – 15 лет. Обработка эмпирических данных расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена была проведена с помощью программы SPSS 18.0.

Слабая отрицательная корреляция (-0,438) между параметрами «соматизация» и «адаптация» на уровне значимости p=0,01 (0,001). Также

была обнаружена средняя положительная корреляция (0,521) параметров «соматизация» и «дезадаптация» на уровне значимости p=0,01 (0,000).

Подведя итог, можем предположить, что психосоматические проявления связаны с социально-психологической адаптацией. Высокие требования социальной среды, низкий потенциал личности в плане изменения и приспособления среды к себе может обуславливать появление психосоматических заболеваний.

Список использованных источников

1 Комина, А. В. Медико-психологические предикторы психосоматической проблемы / А. В. Комина, А. П. Брянцев // Перспективы науки. – 2010. – №. 4. – С. 5–10.

2 Позднякова, О. В. Социальная адаптация как стадия социализации личности // О. В. Позднякова / Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 5. – С. 362–378.

3 Александровский, Ю. А. Состояние психической дезадаптации и ее компенсация. М.: Наука, 1976. – 272 с.

4 Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

5 Тарабрина, Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина – СПб: Питер, 2001. – 272 с.

УДК 37.015.3:[178.9:-004.38]:159.913-053.8

Е. А. Выходцева
Научный руководитель: О. В. Маркевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА

В статье теоретически изучены проблемы интернет-аддикции и психологического здоровья. Анализируются результаты эмпирического исследования психологических характеристик интернет-зависимости и психологического здоровья взрослого человека. Проведенное исследование позволило выявить взаимосвязь между интернет-зависимостью и психологическим здоровьем взрослого человека.

Ключевые слова: психологическое здоровье, аддикция, интернет-аддикция, просоциальный вектор, Я-вектор, творческий вектор, духовный вектор, интеллектуальный вектор, семейный вектор, гуманистический вектор.

Возрастающая компьютеризация и интернетизация современного общества привели к появлению новой психологической зависимости – интернет-зависимости. Все больше людей предпочитают уходить с головой в виртуальный мир, не желая противостоять жизненным трудностям,

выстраивать отношения с окружающим миром и обществом. Сосредотачиваясь на каких-либо видах деятельности в интернете, они получают субъективно приятные эмоции, которые помогают «убежать» от реального мира или, которые можно испытать, находясь только в интернете.

Интернет является мощным аддиктивным средством, а при чрезмерном увлечении им отмечается значительное количество негативных последствий, приводящих, в том числе, к формированию зависимости. Аддикция (патологическая зависимость) начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением психического состояния, начинает доминировать в сознании, становясь центральной идеей, которая, вторгаясь в жизнь, приводит к отрыву от реальности. Негативным следствием неуправляемого использования интернет-технологий является интернет-аддикция – феномен психологической зависимости от сети интернет, при которой процесс навигации по сети в виртуальном мире затягивает субъекта настолько, что он оказывается не в состоянии полноценно функционировать в реальном мире.

Зависимость от интернета, как и любая другая аддикция, ведет к ухудшению психологического здоровья, угрозе социальному статусу, потере собственного «Я», и, в конечном счете, деградации личности.

В проведенном эмпирическом исследовании приняло участие 60 человек в возрасте от 35 до 40 лет (работники УО «ГГУ имени Ф. Скорины», ГУ «Новогрудский зональный ЦГЭ», УО «Новогрудский государственный аграрный колледж»). Были использованы диагностические методики: тест на интернет-зависимость К. Янг (в адаптации В. А. Лоскутовой (Буровой), методика диагностики психологического здоровья А. В. Козлова.

Результаты теста на «Интернет-зависимость» показали, что 37 % взрослых людей можно охарактеризовать как обычных пользователей сети. Они используют компьютер в учебных, профессиональных целях, предпочитают поддерживать в сети уже имеющиеся отношения. Интернет для этих респондентов предоставляет уникальную возможность поиска необходимой информации, использования различных программ.

40 % респондентов чрезмерно увлечены интернетом. Они временами находятся в интернете дольше нужного, обнаруживают у себя мысли, предвкушающие очередной выход в Сеть, замечают, что проводят в онлайне больше времени, чем намеревались. Эти испытуемые указывают, что часто предпочитают пребывание в Сети интимному общению с партнером, а также заводят знакомства с пользователями интернета, находясь в онлайне. Иногда им кажется, что жизнь без интернета скучна, пуста и безрадостна. Так, при неблагоприятных обстоятельствах чрезмерное увлечение интернетом может перерасти в зависимость, что приводит к значительному снижению качества жизни человека и вызывает ряд проблем в социально-психологической адаптации.

У 23 % опрошенных выявлена интернет-зависимость. Временами они испытывает депрессию, подавленность или нервозность, будучи вне Сети и отмечают, что это состояние проходит, как только оказываются в онлайне, от чего чувствуют эйфорию, оживление, возбуждение. Пользователи отмечают, что им требуется проводить всё больше времени за компьютером, чтобы получить те же ощущения. Находясь вне интернета, периодически чувствуют пустоту, раздражение, пренебрегают важными делами. Резкий отказ от интернета или запрет на него вызывают тревогу и эмоциональное возбуждение.

Таким образом, реальное общение в изученной выборке взрослых, в большинстве своём, замещается виртуальным. Обусловлено это тем, что виртуальные социальные контакты устанавливаются легче, чем реальные, чему способствуют анонимность, открытость и лёгкость общения в интернете.

Согласно результатам исследования индивидуальной модели психологического здоровья взрослых людей у большинства респондентов *стратегический вектор* находится на низком уровне развития (выявлен у 50 % опрошенных). Таким людям тяжело настроиться на рабочее состояние, у них отсутствуют навыки целеполагания. Они считают, что в жизни многое зависит от удачи, перекладывают ответственность на других, на дело случая, считают, что им свойственна нервозность и их легко вывести из себя. В нестандартных ситуациях испытывают затруднения при необходимости принятия решения. У 30 % испытуемых стратегический вектор имеет средний уровень развития, у 20 % – высокий уровень развития. Люди с развитым стратегическим вектором ставят конкретные долгосрочные цели и делают все необходимое, чтобы их достичь. Не проявляют нервозности в ситуации ожидания, не считают, что в жизни многое зависит от того, насколько тебе повезет, берут ответственность за происходящие события на себя. Они принимают рациональные решения даже в нестандартной ситуации, рассудительны, спокойны, их тяжело вывести из себя.

У большинства респондентов развитие *просоциального вектора* психологического здоровья находится на среднем уровне (выявлен у 63 % опрошенных). У 17 % выявлен высокий уровень развития данного вектора. Эти взрослые отличаются просоциальным поведением, соблюдают принятые в обществе правила, даже если они им и не нравятся. Если приходится нарушить какое-то правило, то ради необходимости, а не ради удовольствия. Отличаются умениями переводить конфликтные ситуации в конструктивное русло. Окружающие характеризуют их как воспитанных, умеющих прощать. 20 % респондентов имеют низкий уровень развития просоциального вектора. Это люди, которые не всегда соблюдают принятые правила, не получают удовольствия от публичных выступлений, в споре оперируют чаще криком, чем аргументами. В конфликтных ситуациях используют неконструктивные стратегии поведения.

У 54 % испытуемых выявлен низкий уровень развития *Я-вектора*. Такие взрослые испытывают трудности в высказывании собственного мнения, не умеют аргументировать свою точку зрения, в случае неудачи опускают руки. 28 % респондентов имеют средний уровень развития Я-вектора, 18 % – высокий уровень развития. Такие респонденты имеют свою точку зрения, которую могут аргументировать и отстоять, находятся в центре внимания окружающих.

У 48 % респондентов *творческий вектор* психологического здоровья имеет низкий уровень развития. У них нет хобби, которым они занимались бы, отсутствуют творческие интересы. 37 % респондентов имеют средний и 15 % высокий уровень развития творческого вектора. У таких взрослых есть увлечения, требующие творческого подхода, их одинаково привлекает и чтение литературы, и общение с людьми.

У 54 % респондентов *духовный вектор* психологического здоровья имеет низкий уровень развития. Они не верят в судьбу, считают, что лучше брак по расчету, чем бедное существование, а также придерживаются мнения, что разведенные, но богатые родители способны дать своему ребенку больше, чем благополучные, но бедные. 23 % опрошенных имеют средний и 23 % высокий уровень развития духовного вектора. Данная часть респондентов верит в судьбу, считает, что браки должны создаваться по любви, а не из корыстных побуждений, считают, что дать человеку духовную поддержку – значит дать ему нечто большее, чем помощь.

54 % респондентов имеют средний уровень сформированности *интеллектуального вектора*, 10 % – высокий уровень сформированности интеллектуального вектора. Эти испытуемые предпочитают игры на эрудицию, считают, что нет такой деятельности, которую бы они не смогли освоить при адекватном обучении. Они с легкостью заинтересовываются новым материалом, изучение которого дается с легкостью. Их привлекают исследовательские проекты. 36 % испытуемых имеют низкий уровень развития интеллектуального вектора. Такие люди не любят игры на эрудицию: взявшись за новый материал с трудом понимают, сколько времени потребуется на его освоение. Их интересуют только те знания, которые они смогут применить на практике.

42 % респондентов имеют низкий уровень сформированности *семейного вектора*. Они считают, что главное понимать смысл только своих действий, и, выбирая между своим личным увлечением и общесемейным, отдадут предпочтение личным. 20 % испытуемых имеют средний уровень развития семейного вектора, 38 % опрошенных имеют высокий уровень развития. Они принимают участие во всех семейных делах, а, выбирая между своим личным увлечением и общесемейным, выбирают последнее. Такие люди занимаются только тем, что приносит пользу их семье.

63 % респондентов имеют средний уровень сформированности *гуманистического вектора*, 14 % – высокий уровень сформированности гуманистического вектора. Данная часть респондентов считает, что

эмоциональная поддержка важнее материальной. Придерживаются мнения, что каждый человек достоин того, чтоб его поняли и приняли, способны прощать. 23 % респондентов имеют низкий уровень развития гуманистического вектора. По их мнению, жертвовать своими интересами ради интересов другого – проявление слабости. Считают, что материальная поддержка важнее эмоциональной.

Проведенное эмпирическое исследование также позволило выявить взаимосвязь между степенью интернет-зависимости и психологическим здоровьем. Чем выше степень интернет зависимости, тем ниже уровень развития Я – вектора, стратегического, творческого, семейного векторов психологического здоровья.

Список использованных источников

1 Хасанова, И. В. Взаимосвязь интернет-зависимости с совладающим и отклоняющимся поведением учащейся молодежи / И. В. Хасанова, С. С. Котова // Образование и наука. – 2017. – № 4. – С. 146 – 168.

2 Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева. – Новосибирск: Олсиб, 2001. – 251 с.

УДК 159.9.019.43:316.622:316.627-055.2-056.83

А. А. Гавриленко
Научный руководитель: И. В. Сильченко, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА И КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ У СТУДЕНТОВ С РИСКОМ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Приведены данные эмпирического исследования особенностей копинг-поведения у студентов с симптомами эмоциональной дезадаптации. Показано, что значительная часть студентов имеет выраженные показатели депрессии и испытывает психологический стресс различного уровня. У студентов с суицидальной направленностью по сравнению со студентами без суицидальных мыслей и намерений выше уровень стресса, ниже социальная поддержка семьи и друзей, они выбирают менее адаптивные способы совладания с ним.

Ключевые слова: копинг-поведение, социальная поддержка, риск суицидального поведения, депрессивная симптоматика, студенты.

По данным ВОЗ, количество суицидов среди лиц 15–24 лет за последние 15 лет увеличилось вдвое, и ученые продолжают фиксировать тревожное повышение числа самоубийств во всем мире в этой возрастной группе [1]. Исследования свидетельствуют о широкой распространенности суицидального поведения в студенческой популяции [2; 3], что связывается с

уязвимостью психического здоровья молодых людей в силу высокого уровня учебных нагрузок, стресса, трудностей адаптации. Подчеркивается, что эффективное решение данной проблемы требует системного научного подхода и рассмотрения целого комплекса различных факторов, обусловливающих данное явление, и их взаимодействие между собой [4].

За рубежом предпочтение отдается концепции Диатез-стресс (MannJ.J, 1999). Согласно этой модели, суицидальное поведение развивается в результате наличия специфического диатеза (предрасположенности к суицидальному поведению, или повышенной чувствительности к факторам, снижающим порог его развития) и воздействия стрессоров (триггеров) – неблагоприятных психологических и социально-психологических факторов. В целом, в концепциях стресс–уязвимости психологическими предикторами суицида считают неэффективные механизмы совладания с тревогой, повышенную чувствительность к стрессу и объективной ситуации неопределенности, лишения, преграды в немедленном удовлетворении потребностей или решения проблемы, что актуализирует чувства страха, бессилия и поражения, недостаток толерантности к которым, ведёт к желанию через суицид немедленно избавиться от невыносимых переживаний [5].

Сторонники многофакторной психосоциальной модели расстройств аффективного спектра (Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян) одним из основных, если не ведущим фактором суицидального поведения, называют расстройства аффективного спектра, в том числе и субклинические состояния эмоциональной дезадаптации [4]. Отдельно выделяется такой важный фактор дезадаптации как неэффективные стратегии совладания со стрессом. Специфичным для группы студентов с суицидальной направленностью оказалось выраженность таких дезадаптивных копинг-стратегий, как «психическое избегание» и «вентилирование эмоций». В студенчестве негативные последствия высокой социальной тревожности могут особенно ярко проявляться в связи с необходимостью постоянного взаимодействия с другими студентами и преподавателями. Избегающее поведение, неспособность обратиться за помощью приводят к прокрастинации и отставанию в учебном процессе [3, с. 105].

Цель проведенного нами исследования состояла в изучении особенностей стрессовладающего поведения и социальной поддержки у студентов с высоким уровнем суицидального риска. В нем приняли участие 82 респондента юношеского возраста, из них 14 юношей и 68 девушек.

Для диагностики выраженности суицидального риска использовался опросник депрессии (BDI) А. Бека в адаптации Н. В. Тарабриной (2001), позволяющий выявить симптомы депрессии. Уровень переживания стресса измерялся с помощью Шкалы PSM25 Лемура-Тесье-Филлиона в адаптации Н. Е. Водопьяновой. Изучение стратегий и моделей копинг-поведения (стресс-преодолевающего поведения) проведено с помощью Опросника способов совладания («SACS») Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации

Т. Л. Крюковой. Многомерная шкала восприятия социальной поддержки (MSPSS) (С. Зимет; Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский) была предназначена для оценки субъективного восприятия социальной поддержки респондентом. Она оценивает эффективность и адекватность социальной поддержки по трем аспектам – «семья», «друзья» и «значимые другие».

Проведенное исследование показало, что 74 % студентов отмечают в самоотчете симптомы депрессии: выраженная форма депрессии выявлена у 15 % испытуемых, умеренная форма депрессии – у 17 %, легкая депрессия у 41 % испытуемых. Симптомы депрессии отсутствуют только у 26 % студентов.

На основании ответов при заполнении пункта «Суицидальные мысли и желания» шкалы депрессии А. Бека среди обследованных студентов нами были выделены две группы: имеющие «пассивные суицидальные мысли» (7 %) и имеющие «суицидальные намерения» (2 %). Таким образом, наличие суицидальных мыслей и желаний отмечают 9 % обследуемых. Вместе они составили группу студентов с суицидальной направленностью.

Данные, полученные по шкале PSM25 Лемура-Тесье-Филлиона, показали высокий уровень психологического стресса у 23 % испытуемых, средний уровень стресса зафиксирован у 20 % выборки, низкий уровень стресса – у 56 %. Все студенты с суицидальной направленностью переживают высокий уровень стресса, что свидетельствует о состоянии дезадаптации и психического дискомфорта у данной категории испытуемых и требует применения широкого спектра средств и методов для снижения нервно–психической напряженности, психологической разгрузки, изменения стиля мышления и жизни [6, с. 41].

Исследование восприятия социальной поддержки позволило установить, что социальная поддержка семьи занимает лидирующее положение у 60 % студентов, социальная поддержка значимых других – у 30 %, а социальная поддержка друзей – только у 10 % молодых людей. Студенты с симптомами депрессии реже обращаются к ближайшему окружению за помощью по разрешению ситуации, чаще ощущают одиночество, имеют ограниченную возможность в получении эмоциональной поддержки. Следует подчеркнуть, что «семейная поддержка» занимает первое ранговое место у студентов без признаков депрессии, что подтверждает вывод А. Б. Холмогоровой, Н. Г. Гаранян и Г. А. Петровой о том, что конструктивная социальная поддержка выступает в качестве буфера, способствующего смягчению жизненных стрессов и их более успешной переработке [7, с. 36].

Для студентов с выраженными симптомами депрессии и повседневного стресса характерно преобладание дезадаптивных форм совладающего поведения. Испытуемые без признаков эмоциональной дезадаптации чаще используют копинг-реакции, направленные на «поиск социальной поддержки», «вступление в социальный контакт», «осторожные действия». Студенты с суицидальными мыслями и намерениями преимущественно

используют такие деструктивные стратегии и модели копинг-поведения, как «избегание» и «агрессивные действия». Такой копинг только усугубляет эмоциональное состояние и приводит к возрастанию стресса.

На основании проведенного исследования можно выделить следующие мишени психологической работы со студентами с суицидальной направленностью – дезадаптивные способы совладания с негативным аффектом, крайне узкий набор используемых копинг-стратегий.

Список использованных источников

1 Хритинин, Д. Ф. Условия формирования суицидального поведения у студентов медицинского вуза / Д. Ф. Хритинин, М. А. Сумарокова, А. В. Есин, Д. В. Самохин, Е. П. Щукина // Суицидология. – 2016. – Т.– №2 (23). – С. 49–53.

2 Войцех, В. Ф.Предэкзаменационный стресс и эмоциональные нарушения у студентов младших курсов/ В. Ф. Войцех, Г. И. Семикин // Социальная и клиническая психиатрия. – 2007. – № 2. – С. 14-18.

3 Холмогорова, А. Б. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов /А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, Я. Г. Евдокимова, М. В. Москова // Вопросы психологии. –2009.– №3.– С. 16–26.

4 Холмогорова, А. Б. Суицидальное поведение в студенческой популяции /А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, Д. А. Горшкова, А. М. Мельник // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 3. – С. 101–110.

5 Бек, А. Методы работы с суицидальным пациентом / А. Бек // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2003. – №1.– С. 45–51.

6. Водопьянова, Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – СПб.:Питер, 2009. – 336 с.

7 Холмогорова, А. Б. Социальная поддержка и психическое здоровье /А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, Т. А. Петрова // Психология: современные направления междисциплинарных исследований: Материалы науч. конф., посвящ. Памяти А. В. Брушлинского / Рос. фонд фундамент. исслед., ин-т психологии РАН. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2003. – С. 24–37.

УДК 316.77:37.062.3-053.5-057.874

М. А. Драенкова
Научный руководитель: Е. В. Приходько, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ КАК КОРРЕЛЯТ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

В статье представлены результаты исследования особенностей социально-психологической адаптации к школе у первоклассников с различным уровнем развития коммуникативных навыков

Ключевые слова: коммуникативные навыки, адаптация, развитие, дезадаптация, учебная деятельность

Под школьной адаптацией ряд авторов подразумевает активное приспособление ребёнка к новой социальной среде (М. В. Максимова, Р. В. Овчарова, Г. М. Чуткина, М. М. Безруких, Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков, М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьева, Н. Л. Васильева, Т. В. Костяк и др.).

Проблемой развития коммуникативных навыков занимались А. Бандура, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн, Б. Скиннер, Н. Ф. Талызина, Э. Торндайк, Дж. Б. Уотсон, И. С. Якиманская. Коммуникативные навыки в работах данных авторов рассматриваются как целенаправленная совокупность действий человека в процессе общения и взаимодействия.

С целью изучить особенности социально-психологической адаптации к школе у первоклассников с различным уровнем развития коммуникативных навыков было проведено исследование. Для этого была проведена диагностическая методика «Рукавички» Г. Л. Цукерман, методика изучения социально-психологической адаптации детей к школе Э. М. Александровской. Исследование проходило на базе ГУО «Средняя школа № 1 г. Буда-Кошелево». Выборочную совокупность составили 50 учащихся первых классов.

В ходе проведения методики «Рукавички», целью которой является выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества и коммуникативных умений, были получены следующие результаты:

- у 40 % первоклассников выявлен низкий уровень развития коммуникативных умений и навыков. Данные дети не умеют договариваться, решать споры, не общаются с партнерами по делу, не оказывают помощь другу, замечают ошибки только у партнера, в то время как свои не замечают и не признают.

- у 42 % первоклассников выявлен средний уровень развития коммуникативных умений и навыков. Такие дети не всегда способны найти общее решение со сверстниками, не всегда делятся с ними, к результату деятельности, своему и партнера, относятся по-разному, то есть чаще удачи и достижения приписывают себе, а промахи и неудачи – партнёру.

- у 18 % первоклассников выявлен высокий уровень развития коммуникативных умений. Такие дети обладают умением договариваться, приходить к общему решению, решать конфликты, если возникает спор, то только конструктивный, к результату деятельности партнера относятся уважительно. Работают вместе и результаты деятельности оценивают как совместную работу с равным вкладом.

Следующий этап исследования был направлен на изучение уровня социально-психологической адаптации к школе у первоклассников с различным уровнем развития коммуникативных навыков.

Представим наглядным образом распределение уровней социально-психологической адаптации учащихся к школе на рисунке 1.

Рисунок 1 – Результаты исследования уровня социально-психологической адаптации к школе у первоклассников с различным уровнем коммуникативных умений и навыков (в %)

Анализ данных, представленных на рисунке 1, показал, что преобладающим уровнем социально-психологической адаптации у первоклассников с низким уровнем коммуникативных умений и навыков является низкий уровень социально-психологической адаптации (выявлен у 50 % первоклассников). Низкий уровень социально-психологической адаптации свидетельствует об относительной активности учащихся, которая проявляется лишь в определенных учебных ситуациях (интересное содержание урока, приемы обучения и пр.), определяется в основном эмоциональным восприятием. У первоклассников отмечается низкий уровень развития ученой мотивации. Дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Также низкий уровень развития социально-психологической адаптации выявлен у 33 % первоклассников со средним уровнем и у 17 % младших школьников с высоким уровнем развития коммуникативных умений и навыков.

У первоклассников со средним уровнем развития коммуникативных умений и навыков преобладающим является средний уровень социально-психологической адаптации к школе (выявлен у 76 % учащихся). Также средний уровень развития социально-психологической адаптации выявлен у 12 % первоклассников со средним уровнем и высоким уровнем развития коммуникативных умений и навыков. Средний уровень социально-психологической адаптации к школе проявляется в привычно-исполнительской активности учащихся. У ребят отмечается положительное отношение к школе. Они достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако школа больше привлекает внимание внеурочной деятельностью.

Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивые школьные принадлежности. Положительно воспринимают и хорошо усваивают школьные нормы и правила. Имеют хороший уровень общения с одноклассниками и учителем.

У первоклассников с высоким уровнем развития коммуникативных умений и навыков преобладающим является высокий уровень социально-психологической адаптации к школе (выявлен у 69 % учащихся). Также высокий уровень развития социально-психологической адаптации выявлен у 6 % первоклассников с низким уровнем развития коммуникативных умений и навыков и у 25 % младших школьников со средним уровнем развития коммуникативных умений и навыков. Для учащихся с высоким уровнем социально-психологической адаптации характерна творческая активность. Позиция учащегося характеризуется готовностью включиться в нестандартную учебную деятельность, учебную ситуацию, поиском новых средств для ее решения. У данной части первоклассников отмечается высокий уровень развития учебной мотивации. У детей хорошо развиты познавательные мотивы, они стремятся к наиболее успешному выполнению предъявляемых школой требований. Следуют указаниям учителя, добросовестны, ответственны, сильно переживают, если получат замечания педагога или низкую оценку. Имеют высокий уровень успешности усвоения норм поведения и хорошие социальные контакты. Таких детей можно охарактеризовать как послушных, дисциплинированных, ответственных.

Для подтверждения статистически значимых различий в уровне школьной адаптации первоклассников с различным уровнем коммуникативных умений и навыков был использован статистический критерий φ*-углового преобразования Фишера, который позволил сопоставить две выборки по частоте встречаемости интересующего нас признака.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что первоклассники с низким уровнем коммуникативных умений и навыков отличаются школьной дезадаптацией и низким уровнем социально-психологической адаптации к школе, что проявляется в пассивности учащихся в учебной деятельности, слабом реагировании на требования учителя, отсутствии желания к самостоятельной работе. Дети не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Могут плакать и проситься домой, могут проявлять агрессию, отказываться от выполнения тех или иных заданий. У детей наблюдается неуверенность в себе, поиск опеки.

Первоклассники со средним уровнем развития коммуникативных умений отличаются средним уровнем социально-психологической адаптации к школе, что проявляется в привычно-исполнительской активности учащихся. Дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, хотя школа привлекает больше внеурочными делами. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивые школьные принадлежности. Познавательные

мотивы таких детей сформированы в меньшей степени и учебный процесс мало привлекает, ходят в школу, чтобы пообщаться с друзьями и учителем.

Первоклассники с высоким уровнем развития коммуникативных умений и навыков отличаются высоким уровнем социально-психологической адаптации к школе. Для них характерна творческая активность, позиция учащегося характеризуется готовностью включиться в нестандартную учебную деятельность, учебную ситуацию, поиском новых средств для ее решения. Дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Следуют указаниям учителя, добросовестны, ответственны.

Практическая значимость данной исследования заключается в том, что полученные в ходе эмпирического исследования выводы, могут являться основой для разработки коррекционно-развивающей программы оптимизации социально-психологической адаптации к школе путем развития коммуникативных умений и навыков.

Список использованных источников

1 Кононова, Е. Ю. Формирование коммуникативных навыков первоклассника в процессе адаптации к школьному обучению / Е. Ю. Кононова. – М.: Академия, 2006. – 180 с.

2 Смирнова, Б. О. О коммуникативной готовности шестилетних детей к школьному обучению // Б. О. Смирнова. – М., МГУ, 2000. – 97 с.

3 Битянова, М. Р. Адаптация ребенка к школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка / М. Р. Битянова. – Мн.: Высшая школа, 2007. – 145 с.

УДК 159.923.2-053.6

А. Д. Заяц
Научный руководитель: Е. Н. Сида, канд. психол. наук, доцент
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,
г. Брест, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В данной статье рассматриваются особенности развития личности в подростковом возрасте. Представлены результаты исследования данной проблемы.

Ключевые слова: подростковый возраст, развитие личности, проблемы развития, потребность, самовыражение.

Одной из наиболее актуальных и важных тем в психологии является проблема развития и раскрытия личности. Особенно заметно эта проблема проявляется у детей в подростковом и юношеском возрастах. С одной стороны, период становления личности у подростков проходит остро.

С другой стороны, в этом процессе есть и множество положительных факторов.

Личность как объект социума часто рассматривается в контексте двух взаимосвязанных процессов – социализации и идентификации. В процессе социализации личности принимает участие все окружение человека: семья, соседи, сверстники в детском заведении, школе, средства массовой информации [1].

Подростковый возраст – это стадия развития, порождающая у индивида ряд проблем, возникающие из-за адаптации подростка к различным социальным группам. Отдельный человек фиксируется окружением по его индивидуальности, обладающая определенной устойчивостью. Благодаря индивидуальности люди узнают друг друга и сохраняют определенное отношение друг к другу. Следует отметить, что под влиянием опыта, общения с другими людьми, воспитания и образования происходит изменение индивидуальности человека, иногда очень существенное [2].

Социальные контакты личности расширяются в основном от младенчества до зрелости, по мере вступления ребёнка в контакт с другими членами семьи, с детьми своего возраста.

Многие родители считают, что ребенок является продолжением их самих, и, когда подросток входит во внешний мир, они чувствуют, что теряют часть себя. По мере того, как подросток становится более самостоятельным и независимым, некоторые родители все еще считают себя необходимыми для его существования и благополучия. Но подросток рассматривает любую форму зависимости от родителей как признак слабости. Это одна из проблем, по которой происходит конфликт между подростком и его родителями.

Большое количество проблем подростков связаны со школой, группами сверстников, материальным положением семьи. Большинство таких проблем незначительны с точки зрения взрослых. Тем не менее, проблема, которая кажется неважной для взрослого, может показаться непреодолимой для подростка. Эта разница во взглядах может сама по себе вызвать проблемы, если она приведет к нарушению общения между родителями и подростками.

На данный момент образование выступает важным инструментов социализации. Многие подростки, пренебрегающие учебой, часто не получают должной мотивации для обучения от семьи и учителей. Многие дети не полностью развивают свои способности, даже если они получают достаточную поддержку дома. Даже способные ученики могут опускать руки при завышенных к ним требованиях.

Подростки часто беспокоятся о том, как они выглядят. В период полового созревания телосложение подростков резко меняется, и они сталкиваются с новыми проблемами. К сожалению, для большей половины детей и подростков, это беспокойство перерастает в навязчивую идею, которая вызывает резкие колебания веса, мешает нормальной повседневной жизни. Такие изменения тела, как правило, ставят под

угрозу веру в стабильность психологической основы, на которой формируется подросток.

У большого количества подростков развиваются расстройства пищевого поведения, которые могут включать и нервную анорексию. Как правило, расстройства пищевого поведения начинаются в возрасте от 11 до 13 лет. Несмотря на то, что они чаще встречаются среди девочек, мальчики также могут переживать эти проблемы. Многие дети успешно скрывают это от своих семей.

С целью изучения возможных причин возникновения проблем в развитии детей подросткового возраста нами проведен опрос подростков 13-15 лет. Проанализировав ответы, мы получили следующие результаты: из 100 опрошенных 65 человек (65 %) подчеркнули потребности, при отсутствии которых могут возникать проблемные ситуации на данном возрастном этапе (потребность в любви и необходимость одобрения). Следующие 25 человек (25 %) подчеркнули другие потребности: необходимость свободы и независимости и потребность в самовыражении и достижениях. Еще 10 человек (10 %) отметили, что не встречались с подобными причинами и проблемами.

Мы рассматриваем выявленные проблемы в следующем аспекте:

1. Потребность в любви – одна из самых основных психологических нужд подростков. Человек, которого не любят, не будет глубоко придерживаться правильных взглядов и концепций, касающихся его собственных ценностей.

2. Потребность в самовыражении и достижениях.

Творческая самореализация – это часть развития личности подростка, так как творческая деятельность способствует его самовыражению через успешные достижения. Подросток испытывает удовлетворение и уважение к себе, положительно воспринимает окружающих его людей.

3. Необходимость свободы и независимости. Подростковый возраст – это время, когда человек стремится быть вне контроля родителей. Подросток хочет правильно выразить свои чувства, эмоции и идеи. Однако чувствует раздражение и неприятность, когда на него накладывают ограничения.

Предлагаем некоторые рекомендации по развитию личности в подростковом возрасте:

- признайте и поощряйте сильные стороны подростка: сильные стороны подростка зависят от того, к какому психологическому типу он принадлежит. В психологии условно разделяют людей на 4 типа и, базируясь на этом, говорят об их характере и том, что у них будет получаться лучше всего. Если подростку помогут развивать его способности в правильном направлении, он определенно достигнет успеха;

- задачи для повышения уверенности: небольшие задачи укрепляют уверенность в себе и помогают повысить самостоятельность и независимость. Передача ответственности и социальных навыков также поощряют уверенность в себе;

- обсуждение конкретных тем: чем старше дети, тем более конкретные вопросы могут быть вынесены на обсуждение. Если вопрос подготовлен в соответствии с их возрастом и пониманием, они будут рады принять участие.

Таким образом, подростковый возраст – один из самых важных этапов развития личности. Многое зависит от окружения подростка и от его предшествующего опыта. Если рядом с ним понимающие родители, хорошие друзья и сверстники, которые сопровождают его на протяжении всего непростого пути, то подростковый возраст будет проходить значительно лучше и проблемных ситуаций в его развитии будет меньше.

Список использованных источников

1 Радугин, А. А. Социология / А. А. Радугин, К. А. Радугин. – М., 1997. –76 с.

2 Колесников, В. Н. Лекции по психологии индивидуальности / В. Н. Колесников. – М., 2000. – 224 с.

УДК 005.336.2:316.77:159.923:364.6-057.874

А. В. Короткевич
Научный руководитель: Е. В. Приходько, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье будут рассмотрены такие понятия, как коммуникативная компетентность, тревожность и их влияние на развитие личности ребенка. Также в статье представлены результаты исследования взаимосвязи коммуникативной компетентности и школьной тревожности у младших школьников.

Ключевые слова: тревожность, школьная тревожность, коммуникативная компетентность, учебная деятельность

Развитие коммуникативной компетентности позволяет ребенку сформировать адекватную самооценку, ценности ребенка в данном обществе, способствует налаживанию и укреплению взаимоотношений со сверстниками. И позволяет развить чувство сопереживания к ученикам при помощи навыков и умений, регулирующих поведение и деятельность школьника. Поэтому очень важно сформировать и развить навыки коммуникативной компетентности, что обеспечит полноценное развитие личности ребенка. И важно развить коммуникативные навыки в начальных классах, где дети начинают осознавать свои слова, задумываться о последствиях сказанного.

Под коммуникативной компетентностью понимается умение общаться с людьми. Проблемой коммуникативной компетентности занимались такие ученые как В. Н. Куницина, И. Н. Зотова, В. А. Лабунская, С. А. Езова,

Л. А. Петровская, О. В. Крючкова, С. Е. Шишов и И. Г. Агапов, О. Ю. Голуб и другие.

В данной работе мы опираемся на понятие коммуникативной тревожности О. Ю. Голуба. Он пишет, что «под коммуникативной компетентностью понимается совокупность знаний, умений и навыков, включающих: функции общения и особенности коммуникативного процесса; виды общения и основные его характеристики; средства общения: вербальные и невербальные; психологические и коммуникативные типы партнеров, специфику взаимодействия с ними; формы и методы делового взаимодействия; технологии и приемы влияния на людей; методы генерирования идей и интеграции персонала для конструктивной коммуникации; самопрезентацию и стратегии успеха» [1].

С целью изучить взаимосвязь коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста и уровня школьной тревожности нами было проведено исследование. Проводилось оно на базе ГУО «Средняя школа №38 г. Гомеля».

В тестировании принимали участие 92 ученика младших классов (с 1 по 4 класс). Для достижения поставленной цели были использованы следующие психодиагностические методы: опросник школьной тревожности Филлипса, тест для школьников младшего школьного возраста «Коммуникативная компетентность» (модифицированный Л. С. Колмогоровой вариант теста Михельсона).

Целью опросника школьной тревожности Филлипса является изучение характера и уровня тревожности у детей младшего школьного возраста, связанного со школой. Она помогает анализировать общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, которое определяется наличием тех или иных тревожных синдромов и их количеством.

Полученные в ходе исследования данные, можно представить в виде таблицы 1.

Таблица 1 – Полученные результаты по опроснику школьной тревожности Филлипса (в %)

Уровень тревожности / Шкалы тревожности	Высокий	Повышенный	Нормальный	Низкий
Общая тревожность в классе	17,7	26,7	47,8	25,5
Переживание социального стресса	5,6	25,6	63,3	11,1
Фрустрация потребности в достижении успеха	8,9	27,8	58,7	14,4
Страх самовыражения	12,2	34,4	52,2	13,3
Страх ситуации проверки знаний	8,9	41,1	51,1	7,8
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	5,6	28	51,1	21,1
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	5,6	26,7	62,2	11,1
Проблемы и страхи в отношениях с учителем	6,7	20	74,4	5,6

Повышенная тревожность выявлена у 13 % школьников. Такие дети склонны переживать тревожность, находясь в учреждении образования. Им характерны трудности в коммуникации с преподавателем и сверстниками, а также в предъявлении себя в группе и последующей оценке учителем знаний школьника.

Оптимальный или нормальный уровень тревожности имеют лишь 47,8 % школьников. Для таких ребят школьная адаптация, школьные правила и требования не являются травмирующими, что благоприятно сказывается на дальнейшем функционировании и развитии ребенка, формировании коммуникативных навыков взаимодействия со взрослыми и одноклассниками.

Большая часть детей младшего школьного возраста (63,3 %) не подвержены социальному стрессу. Это говорит о том, что поведение и взаимодействие со сверстниками и взрослыми у данных детей является удовлетворительным, то есть дети не препятствуют принятым в обществе нормам и правилам, этикету, подчиняясь требованиям, предъявляемым социумом.

Но есть школьники, которые подвержены социальному стрессу на высоком уровне, что составляет 25,5 %, а повышенный уровень подверженность социальному стрессу характерна 5,6 % школьников. Такие дети зачастую испытывают эмоциональную нестабильность, их социальные контакты являются напряженными, возможно фрустрирующими.

27,8 % школьников испытывают фрустрацию потребности в достижении успеха. Данная шкала подразумевает, что в ситуации школьного обучения существуют какие-то неблагоприятные факторы, которые мешают в достижении успеха. Однако, влияние этих факторов не столь сильно, и при некоторых усилиях со стороны школьников и помощи со стороны учителей и сверстников, его вполне возможно избежать.

Данные исследования уровня сформированности коммуникативной компетентности представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные показатели уровня сформированности коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста

Типы реакций	Количество школьников	Количество школьников (в %)
Коммуникативная реакция	52	57,8
Зависимая реакция	21	23,3
Агрессивная реакция	17	18,9

В ходе проведенного исследования выяснилось, что у значительной части детей (57,8 %) уже сформирована коммуникативная компетентность, что говорит о подготовленности детей к новым школьным условиям обучения. Следовательно, ребенок уже адаптировался к новой среде, свободно взаимодействует с одноклассниками и знает правила поведения в классе, осознает, что является частью целостного механизма. Процесс

длительной и принудительной концентрации внимания не вызывает сложностей.

Однако у 18,9 % школьников присутствует агрессивная реакция. Она указывает на наличие давления на ученика в школе, то есть показывает, что не все школьники выработали «иммунитет» к новым ролям и новой обстановке.

Зависимая реакция характерна для 23,3 % школьников. Данные результаты указывают на неспособность детей самостоятельно адаптироваться. Этим детям требуется постоянное наблюдение со стороны преподавателя в школе и родителей дома. Такие дети обычно малообщительные, замкнутые. У таких детей очень трудно узнать об их самочувствии, поэтому приходиться всегда находиться в напряжении и замечать эмоциональные изменения в ребенке. Классному руководителю отводится роль мамы, которая должна помочь ребенку влиться в коллектив одноклассников, помочь в адаптации к учебному процессу.

При рассмотрении результатов исследования коммуникативной компетентности по блокам коммуникативных умений наиболее сформированными в младшем школьном возрасте оказались умение принять сочувствие, поддержку (74 %), умение просить и принимать помощь (73 %), реагирование на собственный неуспех и успех другого (80 %).

Самыми несформированными коммуникативными умениями оказались: умение обратиться к сверстнику с просьбой (47,5 %), умение реагировать на задевающие, провоцирующие вопросы (36 %), умение реагировать на несправедливую критику (40 %).

Для определения взаимосвязи между сформированностью коммуникативной компетентности и школьной тревожности школьников мы подготовили сводную таблицу 3.

Таблица 3 – Сводная таблица показателей уровня тревожности и компетентности младших школьников

Уровень тревожности	Типы реакций	Процент учеников
Высокий	Коммуникативная	8,7
	Зависимая	1,1
	Агрессивная	8,7
Повышенный	Коммуникативная	4,3
	Зависимая	2,2
	Агрессивная	7,6
Нормальный	Коммуникативная	41,3
	Зависимая	3,3
	Агрессивная	2,2
Низкий	Коммуникативная	8,7
	Зависимая	15,2
	Агрессивная	1,1

Проанализировав данные представленные в таблице 3, можно говорить, что высокий уровень коммуникативной компетентности связан с нормальным уровнем тревожности. Повышенный уровень тревожности связан с детьми, у которых преобладает зависимый или агрессивный тип реакции. Низкий уровень тревожности связан с зависимым типом реакции.

Таким образом, проведенное исследование показало, что дети младшего школьного возраста действительно испытывают тревожность в школе. Было показано, что большая часть детей испытывают повышенную тревожность, что затрудняет их процесс влияние в коллектив и последующее налаживания связей с одноклассниками (то есть социализации).

Дети с ярко выраженным уровнем повышенной тревожности подвержены общественному давлению со стороны родителей, классного преподавателя, ближайшего окружения и социальных «шаблонов». Таким детям необходимо уделять повышенное внимание, так как у них действительно проблемы с самооценкой и самовыражением своих истинных чувств.

Для подтверждения полученных результатов нами был использован метод математической статистики – коэффициент Пирсона. В ходе расчета получили, что r_{xy} эмпирическое больше r критического и соответственно находится в зоне значимости. Следовательно, корреляция между уровнем школьной тревожности и уровнем сформированности коммуникативной компетентности высоко значима, то есть, чем выше коммуникативная компетентность, тем ниже уровень школьной тревожности.

Список использованных источников

1 Голуб, О. Ю. Теория коммуникации / О. Ю. Голуб, С. В. Тихонова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2011. – 388с.

2 Немов, Р. С. Психология: психодиагностика / Р. С. Немов. – М., 2009. – 253с.

3 Гузанова, Т. В. Проблема метода психологического изучения школьных страхов учащихся начальных классов / Т. В. Гузанова // Культурно-историческая психология. - 2008. – № 2. – С. 91–96.

УДК 159.942.2:364.624.4-057.874

А. В. Кутас
Научный руководитель: С. С. Щекудова, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ ОДИНОЧЕСТВА

Данная статья посвящена изучению переживания одиночества у старшеклассников. В ней рассмотрены основные проявления одиночества у подростков и качества личности, на которые может ориентироваться педагог-психолог в работе

с учащимися, а также описывается психолого-педагогическое сопровождение старшеклассников в современной образовательной среде при переживании одиночества.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, одиночество, глубина переживания, уединение, старшеклассники, подростковый возраст.

Проблема изучения переживания одиночества у старшеклассников на сегодняшний день является актуальной. Это связано с тем, что основным социализирующим фактором в подростковом возрасте выступает интимно-личностное общение со сверстниками. В случае переживания одиночества у старшеклассников не удовлетворяется одна из важнейших потребностей – потребность в общении. Для подростка важно быть включенным в систему социальных отношений, иначе, если старшеклассник в общении с друзьями и одноклассниками не получает признания и эмоционального отклика, если не удовлетворяется его потребность в самоутверждении, то у него возникает глубокое переживание одиночества. Ощущение одиночества у старшеклассников вызывает негативные переживания, нарушение межличностных отношений, дестабилизирует эмоциональную сферу, провоцирует конфликты и снижает уровень социального функционирования личности в подростковом возрасте. Следует учесть, что подростковый возраст имеет большое значение для развития личности и ее социализации.

Теоретический анализ исследований по проблеме переживания одиночества у старшеклассников показал, что ощущение одиночества затрудняет общение, препятствует установлению полноценных доверительных отношений. Одиночество у подростков часто сопровождается чувством ненужности, неуверенности в себе, низким уровнем самоуважения. У старшеклассников наблюдается низкий уровень развития социальных и коммуникативных навыков. Имеется отрицательный опыт общения, который оказывает неблагоприятное влияние на отношения подростков с социальным окружением, выявлен сниженный уровень самооценки.

В подростковом возрасте может возникнуть потребность в уединении, поскольку только наедине с самим собой подросток может осмыслить те изменения, которые с ним происходят, он может оценить себя и свои отношения, определить линию своего поведения и свою позицию.

Уединение, как отмечает И. С. Кон, помогает подростку проигрывать различные роли, которые недоступны ему в реальной жизни, наедине с самим собой он может смоделировать различные ситуации, в том числе трудные и критические [2].

Для старшеклассников очень важно наличие положительной групповой оценки в обществе. Им бывает трудно противостоять мнению группы, так как сделав это, они теряют чувство безопасности, которое им дает принадлежность к группе. Если по какой-то причине старшеклассник отрывается от группы, либо отвержен ею, то он непременно сталкивается с переживанием чувства одиночества.

Отсутствие эмоциональной близости между ребенком и родителями,

недостаток родительского внимания и заботы о ребенке не дают положительного опыта общения и мешают нормальному развитию коммуникативных навыков. В этом случае подросток не верит ни в себя, ни в других, ни в то, что кто-то может понять и полюбить его, что кому-то он может быть нужен и интересен как личность. Замыкаясь в себе, такой подросток все больше уходит в одиночество. Вместе с тем чрезмерная забота и повышенное внимание к ребенку способствуют развитию эгоцентризма, высокой требовательности к окружающим в сочетании с низким контролем собственного поведения. Как правило, подросток, имеющий такие черты характера, отвергается сверстниками.

В. С. Березин выделяет качества личности, указывающие на предрасположенность к одиночеству, на которые может ориентироваться специалист в работе с учащимися:

- высокий уровень тревожности;
- впечатлительность;
- романтичность (романтическая возвышенность);
- независимость, импульсивность, эмоциональность;
- замкнутость, малообщительность, закрытость, отстраненность;
- повышенная психологическая ранимость;
- робость, боязливость;
- индивидуальность, имеется в виду «непохожесть» на сверстников [1, с. 35].

Исследование с целью определения глубины переживания одиночества у старшеклассников проводилось в ГУО «Средняя школа № 37 г. Гомеля» и ГУО «Средняя школа № 57 г. Гомеля». В нем приняли участие 120 человек в возрасте 14–17 лет.

Для определения глубины переживания одиночества у старшеклассников был использован диагностический опросник «Одиночество» С. Г. Корчагиной.

Результаты исследования глубины переживания одиночества показали, что 27 % старшеклассников не переживают сейчас одиночество. У таких подростков не повышается тревожность при установлении интимных отношений, наблюдается межличностная активность.

50 % старшеклассников испытывают неглубокое переживание возможного одиночества. Такие подростки характеризуются сосредоточенностью на себе, на своих личных проблемах и внутренних переживаниях. Для них свойственна ситуативная тревожность.

У 23 % старшеклассников преобладает глубокое переживание актуального одиночества. Для них характерна подозрительность, импульсивность, чрезмерная раздражительность, страх, избегание социальных контактов. Они ведут себя тихо, малоразговорчивы, стараются быть незаметными, чаще всего выглядят печально.

Таким образом, результаты исследования глубины переживания одиночества в подростковом возрасте показали, что 23 % старшеклассников

испытывают глубокое переживание одиночества, что требует эффективного психолого-педагогического сопровождения старшеклассников.

Для того, чтобы помочь старшеклассникам справиться с переживанием одиночества важно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение, которое заключается в создании психологически безопасной образовательной среды, в оказании помощи, в решении актуальных задач развития и в разрешении проблем во взаимоотношениях со всеми участниками образовательного процесса.

Переживание одиночества может быть успешно преодолено в ходе целенаправленной психолого-педагогической деятельности, если усилия педагога-психолога, социального педагога, классного руководителя будут направлены на развитие навыков общения у старшеклассников, а также, если подросток будет включен в успешную общественно-значимую совместную школьную деятельность. Также необходима психолого-педагогическая помощь детям подросткового возраста в целях коррекции их статусного положения в коллективе, для оптимизации прохождения дальнейшей социализации в нем. Успешная адаптация данных учащихся в группе сверстников, формирование доброжелательной атмосферы в классе и снижение тревожности послужит преодолению проблемы переживания одиночества.

Психологическая поддержка старшеклассников, которые переживают ощущение одиночества, состоит в обеспечении подростков необходимыми знаниями, умениями и навыками для самостоятельного преодоления переживания одиночества. Также необходимо помогать учащимся в развитии эмоциональной восприимчивости, отзывчивости, эмпатии и ответственности.

Необходимо помочь старшекласснику наладить отношения с семьей, сверстниками и внутри школьного коллектива, причем для эффективной социально-психологической поддержки важно сотрудничество родителей, педагогов, педагогов-психологов и социального педагога.

Для того чтобы преодолеть ощущение одиночества, в первую очередь, подростку необходимо осознать одиночество, и сформировать положительное отношение к нему. Во-вторых, сформировать положительное отношение к самому себе, старшеклассник должен понять ценность своей личности. В-третьих, необходимо повысить коммуникативную компетентность подростка и оптимизировать отношения с группой сверстников. В-четвертых, старшеклассник должен понять, что одиночество играет и позитивную роль в развитии его личности.

Таким образом, с переживанием одиночества человек сталкивается в подростковом возрасте в связи с тем, что старшеклассник стремится доказать себе и окружающим свою самостоятельность, ценность своей личности, ее уникальность и неповторимость, что помогает ему в индивидуализации и развитии его личности.

Результаты исследования глубины переживания одиночества в подростковом возрасте показали, что большая часть подростков испытывает

неглубокое переживание возможного одиночества, что требует пристального внимания со стороны родителей, педагогов и педагогов-психологов. Эффективное психолого-педагогическое сопровождение старшеклассников в современном образовательном процессе осуществляется благодаря созданию оптимальных условий для социализации, обучения, воспитания и развития подростков, исходя из их индивидуальных особенностей.

Список использованных источников

1 Березин, В. С. Личностно-развивающий потенциал подростковых конфликтов / В. С. Березин, К. С. Лисецкий // Вестник СамГУ. Серия «Психология». – 1996. – № 1. – С. 32–38.

2 Кон, И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.

УДК 159.97:159.922.736.4

А. И. Лукашев
Научный руководитель: А. Н. Крутолевич, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКИ И СОСТАВЛЯЮЩИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена проблемам депрессии и социально-психологической адаптации. Изучена корреляция между данными феноменами. Обнаружена взаимосвязь между проявлениями депрессивной симптоматики и социально-психологической адаптацией и дезадаптацией.

Ключевые слова: стресс, депрессия, адаптация, расстройство адаптации.

Стресс – неотъемлемая часть жизни современного человека. Ритм жизни эпохи постиндустриального общества накладывает повышенные требования к личности, и стремление этим требованиям соответствовать приводит к повышенному переживанию стресса. Особенно это характерно для подростков. Они находятся в возрастном этапе, для которого характерно становление личности, интенсивное развитие интимной сферы, а также формирование профессиональных устремлений. Выделяют биологический и психологический стресс. Основоположник биологического подхода – Г. Селье – дал следующее определение стрессу: «Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование» [1]. Это значит, что стресс возникает в ответ на любое требование окружающей среды, вне зависимости от характеристик этих требований. Та реакция организма, которая возникает при давлении сверстников на подростка, как при нападении хищного зверя, как раз и

является стрессом. Физиологический стресс вызывается стрессовыми ситуациями: тяжелой учебой, болью, испугом, унижением, потерей близкого человека, конфликтами, травлей и т.д. Под психологическим стрессом имеется в виду нечто иное. Психологический стресс зависит, в основном, от осознания человеком своей ответственности за себя и стрессовое событие, своего отношения к нему, то есть от когнитивных процессов [2, с. 142]. Однако сложно встретить лишь физиологический или лишь психологический стресс. Чаще мы видим, что оба вида стресса проявляются, дополняя друг друга. Но именно психологический стресс наиболее подвержен произвольной регуляции.

Для того, чтобы успешно функционировать, людям необходимо как-то со стрессом совладать. От этого во многом зависит уровень его социально-психологической адаптации. Социально-психологическая адаптация – это приспособление к условиям жизни и жизнедеятельности, адекватность психической деятельности человека заданным условиям среды и его деятельности в тех или иных обстоятельствах [3, с. 152]. Особое место в адаптации отводиться приспособлению к социальной среде. Социально-психологическая адаптация – важный фактор успешности личности. Если человек не смог в полной мере адаптироваться к среде, то результатом может стать расстройство адаптации, а также депрессия.

Депрессия – это психическое расстройство, которое отличает сниженное настроение с негативной оценкой себя, окружающего мира и своего будущего [4, с. 18]. Депрессивное расстройство обычно включает следующие симптомы: пониженное настроение, падение активности, снижение способности получать удовольствие, выраженная усталость, нарушение сна и аппетита, снижение самооценки, вина. По степени тяжести депрессия бывает легкой, умеренно выраженной и тяжелой [5].

Депрессия коморбидна с различными расстройствами: тревогой, нарушениями поведения, психосоматическими заболеваниям суицидальным риском. Но наибольший интерес вызывает взаимосвязь социально-психологической адаптации и симптомов депрессии. Считается, что нарушение адаптации способно приводить к развитию депрессии. И, наоборот, депрессия нарушает психологическую адаптацию. Для того, чтобы выяснить, действительно ли существует взаимосвязь между симптомами депрессии и социально-психологической адаптацией, было проведено исследование с использованием опросников: шкала депрессии А. Т. Бека и методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонд (СПА). Шкала депрессии направлена на выявление симптомов депрессии, СПА – на оценку степени адаптированности-дезадаптированности в системе межличностных отношений [6, с. 52].

В исследовании приняли участие 58 учащихся IX-XI классов ГУО «Гимназия №46 г. Гомеля имени Блеза Паскаля». Это были подростки 14-18 лет, средний возраст 15,5 лет: 16 юношей и 42 девушки. Все они дали информированное согласие на участие в исследовании. Данные были собраны за апрель-май 2019 года.

Для статистической обработки полученных данных был использован

критерий Спирмена в компьютерной программе для статистической обработки данных IBM SPSS Statistics 23 (2016).

В итоге была обнаружена слабая отрицательная взаимосвязь (-0,483) между симптомами депрессии и шкалой адаптации. Корреляция значима на уровне p=0,01. Также обнаружена средняя положительная взаимосвязь (0,536) между симптомами депрессии и шкалой дезадаптации. Корреляция значима на уровне p=0,01.

Это значит, что люди, испытывающие симптомы депрессии, чаще страдают от дезадаптации и реже социально адаптивны. Можно предположить, что оба изучаемых феномена оказывают взаимное влияние друг на друга. Вероятно, депрессия негативно влияет на адаптацию и продуцирует дезадаптацию за счет проявления таких симптомов, как пониженное настроение, уменьшение активности и снижение способности получать удовольствие от социального окружения. В то же время, возможно, социально-психологическая дезадаптация снижает способность психики адекватно реагировать на стресс и сужает социальные контакты, тем самым внося вклад в развитие симптомов депрессии. Это в очередной раз показывает многогранность и сложную причинную обусловленность депрессии и социально-педагогической адаптации.

Список использованных источников

1 Селье, Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. – 124 с.

2 Юнусова, С. Г. Стресс. Биологический и психологический аспекты / С. Г. Юнусова, А. Н. Розенталь, Т. В. Балтина // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2008. – №3. – С. 139-150.

3 Тюрина, Н. В. Понятие адаптации в современной психологии / Н. В. Тюрина // Вестник АГТУ. – 2007. – №5. – С. 152-157.

4 Смулевич, А. Б. Депрессии в общей медицине: Руководство для врачей. – М.: Медицинское информативное агентство, 2001. – 256 с.

5 Costello, C. G. Symptoms of depression. – New York.: Wiley, 1993. – 336 с.

6 Осницкий, А. К. Определение характеристик социальной адаптации / А. К. Осницкий // Психология и школа. – 2004. – №1. – С. 43-56.

УДК 316.624-053.67

А. А. Мельникова
Научный руководитель: В. Н. Дворак, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье проанализированы особенности аддиктивного поведения у девушек и юношей. Представлены результаты исследования любовной, алкогольной, никотиновой, пищевой, компьютерной, наркотической, лекарственной. интернет-, компьютерной,

телевизионной, трудовой, религиозной зависимостей и зависимости от здорового образа жизни.

Ключевые слова: аддикция, аддиктивное поведение, юношеский возраст, психологические особенности.

В данной работе рассматривается аддиктивное поведение в юношеском возрасте. Урегулирование этой проблемы имеет теоретическое и практическое значение. Эта проблема довольно хорошо исследована психологами, но всё же не потеряла своей актуальности.

Некоторые медицинские исследования и психологические опросы показывают, что употребление, например, алкоголя и табака распространено среди молодого поколения. А также легкодоступными становятся наркотические, психотропные и меняющие сознание человека вещества.

Немалая доля смертей связана с передозировками и несчастными случаями. Значительная часть сделок связанных с наркотиками происходит через интернет. А ведь молодёжь всё своё свободное время проводит в интернете, где аддиктивное поведение пропагандируется. Интернет-зависимость так же является проблемой для молодёжи.

Так же большинство молодых людей бояться быть покинутым своей второй половинкой вследствие чего появляются признаки аффективного расстройства, или депрессия. Любовная зависимость возникает тогда, когда личность не видит смысла жизни без присутствия партнера и ставит своей целью искреннее служение ему, при этом забывая о себе. И от того, что человек не видит смысла жизни без партнера, он будет, не осознавая, становиться в прямом и переносном смысле жертвой. Из-за этого, например, многие девушки, подвергшиеся физическому насилию, не могут уйти от возлюбленного.

Компьютерная зависимость – это некая привязанность к компьютеру с максимальным времяпровождением за ним. Человек деградирует и теряет связь с обществом. Например, некоторые жанры игр характеризуются примитивным сюжетом основанном на насилии. Такие игры могут отрицательно сказаться на психике и стать причиной чрезмерной агрессивности. Так же существует множество азартных игр, которые могут привести к тому, что человек не доносит до дома зарплату или стипендию, из дома начинают пропадать вещи, потом игрок может с удивлением узнать, что должен приличную сумму денег, которую, например, взял в банке кредитом. Среди людей, имеющих зависимость от игровых автоматов, высок суицид.

Существуют среди молодёжи, в особенности молодых девушек и девочек, такие заболевания как нервная анорексия и булимия. Нервная анорексия – это нервно-психическое расстройство, проявляющееся навязчивым стремлением к похуданию, страхом ожирения. А нервная булимия, в свою очередь, характеризуется расстройством приёма пищи, для которого характерны повторные приступы переедания и чрезмерная озабоченность контролированием массы тела, что приводит человека

к принятию крайних мер, призванных уменьшить влияние съеденного на массу тела. Эти заболевания несут за собой высокую смертность.

Аддиктивное (зависимое) поведение представляет собой попытку бегства от реальности при помощи изменения своего психического состояния, при котором создаётся иллюзия безопасности и эмоционального комфорт. Зависимое поведение проявляется в стремлении к изменению своего состояния. И это стремление переживается юношами как нечто непреодолимое и не насыщаемое. Внешне это может выглядеть как борьба с собой, а на самом деле это потеря контроля. Аддиктивное поведение появляется не просто так. Оно проходит процесс формирования и развития. Зависимое поведение имеет безобидное начало, а дальше происходит такой этап, при котором увеличивается зависимость и в конечном итоге имеет свой исход. Мотивация поведения различных на различных стадиях зависимости. Зависимое поведение совсем не обязательно приводит к заболеванию или смерти, но закономерно вызывает обратимые личностные изменения.

По словам А. В. Гоголевой, масштабы и темпы распространения алкоголизма, наркомании и токсикомании в стране таковы, что ставят под вопрос физическое и моральное здоровье молодежи и будущее значительной ее части. А это в ближайшей перспективе может привести к социальной нестабильности общества. То есть зависимое поведение деструктивно влияет не только на конкретного человека, но и на все общество в целом.

Цель исследования: характеристика психологических особенностей аддиктивного поведения девушек и юношей. Исследование проводилось на базе УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины».

Наше диагностическое исследование проводилось в три этапа. На подготовительном этапе проведения нашего исследования нами был подобран и подготовлен стимульный материал, в качестве которого выступала диагностическая методика «Тест на зависимость (аддикцию). Методика диагностики склонности к 13 видам зависимостей». Автор этой методики Лозовая Г. В. Также на данном этапе была сформирована выборка для проведения психологического исследования. Для этого нами было случайным образом отобрано 60 испытуемых в возрасте от 17 до 23 лет. Затем мы разделили выборку на 30 девушек и 30 юношей.

На основном этапе нами был произведен сбор данных при помощи выбранных диагностических методик. При проведении процедуры исследования каждому испытуемому давался стимульный материал в распечатанном виде, который включает в себя инструкцию и сам тест. Свои ответы испытуемые заносили в бланк ответов.

На заключительном этапе нами была произведена обработка и интерпретация полученных в ходе исследования данных. Обработка полученных данных осуществлялась с использованием «ключа» для подсчета сырых баллов. Затем была проведена обработка полученных данных.

Участие в исследовании являлось анонимным и добровольным. Испытуемым сообщалось о том, что сведения, предоставленные ими

конфиденциальны, то есть не выйдут за пределы этого исследования. В результатах исследования испытуемые были закодированы. На основании результатов тестирования нельзя ставить диагноз, методика является ориентировочной и показывает общую склонность к той или иной зависимости.

Согласно проведенному исследованию, было выявлено, что большинство молодых людей имеют высокую степень склонности к любовной зависимости и из них это 70 %. Высокую степень составляет 20 % алкогольной и 18 %никотиновой, 13 % пищевой и общей зависимости, 5 % компьютерной, 6 % наркотической и лекарственной. Далее высокую степень склонности 10 % юношей имеют по шкале интернета- и компьютерной зависимости. И 0 % людей имеют телевизионную, трудовую, религиозную зависимости и зависимость от здорового образа жизни.

Итак, по результатам анкетирования можно сделать ряд выводов. Девушки больше склонны к любовной зависимости и в высокой степени (40 %), хотя и юноши имеют (30 %). Склонность к алкогольной зависимости в высокой степени имеют (17 %) девушек, а юноши составляют (3 %). Это значит, что девушек больше склонных к принятию алкогольных напитков. Но в средней степени больше склонны юноши (33 %), а девушки (16 %). В высокой степени склонности к табачной зависимости склонны больше девушек (16 %), а юноши (3 %). В средней степени девушек и юношей поровну (20 %). К пищевой зависимости в высокой степени склонны только девушки (13 %). В средней степени (56 %) девушек склонных к пищевой зависимости, а юноши составляют (30 %).

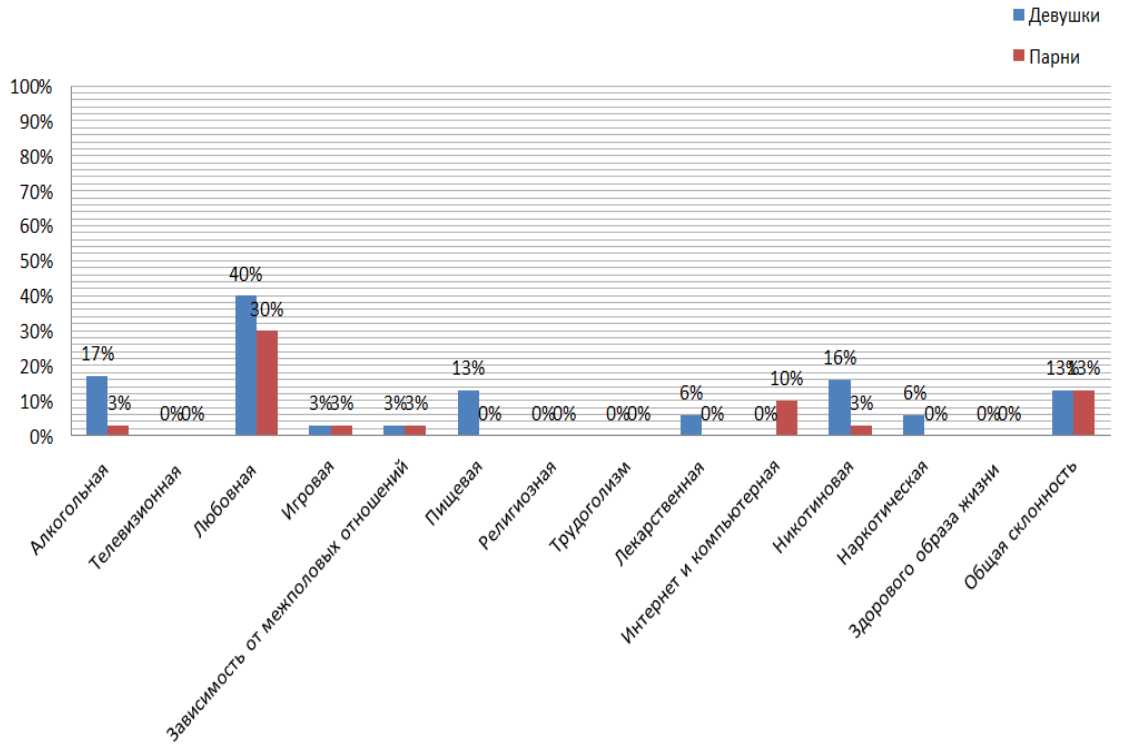


Рисунок 1 – Распределение количества юношей и девушек, имеющих высокий уровень склонности к определённому виду зависимости

Выводы. Мы полагаем, что такой высокий процент людей, которые набрали высокую степень по шкале Любовной зависимости объясняется тем, что многие юноши склонны к тому что, они не способны сами или не хотят принимать решения, пока не посоветуются с окружающими. Скорее всего, в этом проценте людей есть очень восприимчивые к критике, которые готовы делать всё что угодно другим людям и соглашаться с ними, потому что хотят понравиться. Молодые люди могут иметь при этом еще какие-либо зависимости: алкогольную, наркотическую, пищевую, от табака. Любовная зависимость не всегда сфокусирована на романтических или сексуальных отношениях. Она может иметь в качестве объектов друзей, детей, отца и матери, наставников, а также кинозвезд или звезд эстрады, с которыми, страдающий, любовной зависимостью даже никогда не встречался.

В результате исследования было выявлено, что больше всего юношей имеют любовную зависимость. Прежде всего, как основополагающий фактор в половое влечение вступают в юношеском возрасте, когда не до конца сформированы ценности и адекватное мировоззрение личности. У юноши, чтобы забыть о существовании проблем и не искать способов их решения, в таком случае могут формироваться различные варианты зависимого поведения. Исходя, из концепции аддиктивного поведения, у такой личности со временем снижается уровень требований и критики к окружающим и самому себе и это может сопровождаться упрощением личности вплоть до ее постепенной деградации. Возможно, когда юноша окажется в ситуации постоянного стресса, вместо направления своих усилий на овладение ситуацией, он предпочтет либо отрицание самого существования этой ситуации, либо уход от ее решения путём ухода от реальности.

Проблема аддиктивного поведения юношеского возраста ставит одну из важных задач, исследуемых в настоящее время в психологии и педагогике. Такие задачи как программа по профилактике злоупотребления зависимости должна быть направлена на формирование у личности навыков сопротивления. Она предполагает увеличение социально-психологической компетентности личности в межличностные отношения, формирование самодостаточности, самоактуализации и твердости в сопротивлении давлению окружающих. Параллельно с этим программа профилактики должна расширять знания о последствиях с укреплением в сознании личности негативного отношения к зависимости.

Научная и практическая значимость проблемы аддикции заключается в том, что современное общество заинтересовано в помощи с определением собственной системой ценностей, на основе которой юноша мог бы принять ответственность за свою жизнь, выстроить план профессионального и личностного роста, развит себя как успешной личностью, свободной от различных зависимостей. Поэтому изучение систем и закономерностей аддиктивного поведения в юношеском возрасте приобретает в настоящее время важное значение.

Список использованных источников

1 Менделевич, В. Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие / В. Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.

2 Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. М.,1995. – С. 250-272.

3 Байтингер, О. Е. Переживание будущего как проблемы в ранней юности // Наш проблемный подросток / под ред. Л. А. Регуша. СПб., 1998. – С. 42–49.

4 Гоголева, А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика/учебно-методическое пособие / А. В. Гоголева. – 2-е издание, стереотипное. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 240 с.

5 Змановская, Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М.: Академия, 2004. – 288 с.

6 Макушина, О. П. Психология зависимости. Учебное пособие / О. П. Макушина. – Воронеж: ИПЦ ВГУ, 2007. – 78 с.

УДК 159.925.6-057.875

А. А. Мисько
Научный руководитель: Е. Н. Сида, канд. психол. наук, доцент
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,
г. Брест, Беларусь

ВЛИЯНИЕ ПОЧЕРКА НА ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА

В данной статье рассматривается взаимосвязь почерка и характера человека, приводятся основные аспекты графологического анализа. В ходе проведённого исследования было установлено влияние почерка на особенности характера человека.

Ключевые слова: почерк, графология, графологический анализ, характер, сила нажима, наклон, размер букв, поля.

Ещё с древних времён люди обратили внимание на связь почерка и характера. Многие великие мыслители древности неоднократно высказывались на этот счёт. Конфуций был убеждён, что почерк может достоверно рассказать, происходит ли он от великодушного человека или от того, кто вульгарен. Аристотель подчеркнул, что к*ак нет людей одинаково говорящих, так и нет людей, одинаково пишущих.* Известный немецкий писатель Иоганн Вольфганг фон Гете высказался о том, *что почерк имеет отношение к характеру и уму человека и что он может, по меньшей мере, дать понятие об его чувствах и действиях* [1].

Вопрос взаимосвязи личностных характеристик и почерка человека нас заинтересовал: действительно ли почерк раскрывает особенности характера пишущего? Поэтому, именно почерк и стал предметом нашего исследования.

Целью данного исследования является: выявить влияние индивидуальных особенностей человека на его почерк. Для достижения заданной цели необходимо решить ряд задач. Во-первых, изучить литературу

и информационные источники по данной теме, а также познакомиться с такой наукой, как графология. Во-вторых, изучить основные признаки письма и провести анализ почерка избранной нами для исследования группы людей, определить характер объектов. В-третьих, соотнести полученные результаты с реальными характерами испытуемых.

Графология – это наука, которая изучает почерк, его особенности, взаимосвязь с характером человека. Е. П. Ищенко отмечает, что «как наука графология сформировалась в XIX в. Интерес к графологии долгие годы был всеобщим. Многие отдали ей дань – Ч. Дарвин, А. Гумбольдт, В. Шекспир, Ж. Санд, В. Скотт, Э. По, В. Соловьёв, А. Чехов. Почерк непосредственно связан со всем существом человека, с условиями его жизни, работы, с его нервной системой, поэтому наша манера писать носит на себе такую же несомненную материальную печать индивидуальности, как и всё, с чем нам приходится соприкасаться» [2, с. 39].

Графологи убеждены, что двух одинаковых почерков не существует, почерк является такой же формой проявления личности, как, например, тембр голоса или мимика лица. И. В. Щеголев утверждает, что почерк каждого из нас индивидуален и неповторим. Он может отличаться от почерка других людей геометрической выдержанностью, нажимом пера, наклоном букв, их шириной и высотой, связанностью букв в словах, полями слева и справа. Поэтому его характерные детали говорят об определённых качествах личности. [4, с. 3].

Почерк позволяет судить о чувствах, личных предпочтениях, образе мыслей, способностях и талантах, недостатках и достоинствах характера и навыках общения. Графология раскрывает внутренние черты характера человека, которые выражены в написании букв. Почерки людей также заметно отличаются друг от друга, как и их индивидуальная природа, как их отпечатки пальцев [3].

Однако известный психолог-графолог Инесса Гольдберг в своей книге «Психология почерка» ссылается на то, что графология (как и некоторые другие психологические и медицинские дисциплины) не является точной наукой в математическом смысле слова [1].

Это значит, что почерковедение нельзя назвать такой же достоверной наукой, как, например, физика, математика, химия, которые опираются на готовые факты и теории. Наиболее подробную информацию о человеке по почерку может дать только эксперт-графолог, который знаком со всеми тонкостями графологического искусства и как никто другой знает, как читать ту или иную букву, как рассматривать завитки и т. п. Но, несмотря на это ограничение, овладеть основами графологии может любой человек.

Бывают случаи, когда люди хотят по почерку узнать информацию личного характера, например, семейное положение, статус в обществе и т. д. Однако графологический анализ не может сказать, женат человек или холост, сколько у него детей и прочие вопросы подобного рода. Также по почерку нельзя предсказывать будущее, гадать на судьбу.

О чём же тогда может рассказать почерк? С помощью графологического анализа можно изучить своё внутреннее «Я», посмотреть

на себя с другой стороны, задуматься над своими поступками, попытаться понять, почему окружающие относятся к нам так, а не иначе. Вполне возможно, что причины разногласий между людьми кроются в самих людях, их поведении, характерах и взглядах. Почерк как нельзя лучше поможет в этом разобраться. Возможно, тогда человек сможет изменить своё отношение к той или иной ситуации, а значит, сможет урегулировать конфликт.

Каждый почерк характеризуется определенным комплексом признаков.

Приведем основные из этих признаков, которые и были использованы в нашем исследовании:

1. Размер букв.

Размер букв говорит об общительности человека. К примеру, обладатели *крупного почерка* открыты, эмоциональны и легко находят общий язык с людьми. По натуре они лидеры и душа любой компании. *Мелкий почерк* говорит о том, что его обладатель – человек сдержанный, расчетливый, скрытный и замкнутый. Ему можно доверять ответственную работу, так как он умеет полностью концентрироваться на деле.

2. Очертания букв.

Округлые буквы указывают на доброту и отзывчивость, а также способность идти на компромиссы в спорных ситуациях. *Угловатые буквы* – признак эгоизма. Такой человек стремится к независимости, не любит, когда ему указывают, как и что нужно делать.

3. Наклон букв.

Небольшой наклон влево чаще всего встречается у эгоистов. Такие люди отличаются критическим складом ума. *Небольшой наклон вправо* – наиболее распространенный наклон почерка, присущий людям спокойным и уравновешенным.

4. Сила нажима.

Сильный нажим характерен для уверенных в себе и энергичных людей, обладающих высокой работоспособностью. Такие люди, как правило, очень общительны и привлекают своей целеустремленностью и оптимизмом. *Легкий нажим* чаще всего бывает у крайне чувствительных и романтичных натур. Это мечтатели, сконцентрированные в первую очередь на своем внутреннем мире. Ответственны, но неторопливы, делают все аккуратно, стараясь не допускать ошибок.

5. Расположение строк на странице.

Если на не разлинованном листе строки текста поднимаются вверх, то человек, писавший его, является по своей природе оптимистом. У пессимиста строчки опускаются вниз. *Прямые строки* характерны для людей спокойных, рассудительных, уравновешенных, реально оценивающих свои возможности. *Неровные, волнообразные строки* говорят о частой смене настроения, неуравновешенности, хитрости.

6. Поля.

Поля, оставляемые слева на письме, указывают на отношение человека к материальным ценностям. Узкие поля говорят о бережливости, а широкие – о щедрости [2, с. 19].

Используя все эти признаки, мы провели исследование, в котором приняли участие 15 студентов 2 курса специальности «Белорусская филология (литературно-редакционная деятельность)» Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина.

Участникам было предложено написать на листе бумаги несколько предложений о своей студенческой жизни. Затем по заранее составленной схеме нами были проанализированы полученные образцы. Испытуемым были оглашены результаты исследования. В итоге оказалось, что у 85 % студентов описание характера совпало по всем признакам. 15 % студентов ответили, что предложенная характеристика соответствует им частично.

Таким образом, изучив ряд признаков для графологического анализа и исследовав образцы почерка, мы пришли к выводу, что почерк – это непосредственное отражение внутреннего мира человека, сущности, особенностей характера, темперамента, отношения к миру и самому себе. Почерк индивидуален и является визитной карточкой человека. Психологи убеждены, что особенности почерка могут подробно рассказать о характере, внутреннем состоянии, благополучии или неблагополучии человека. Знание характера другого человека способствует лучшему пониманию его поступков, предоставляет возможность находить к нему подход даже в самых трудных ситуациях, что играет важную роль при общении. Осознание черт собственного характера поможет человеку избежать конфликтных ситуаций и разрешить спорные вопросы при контакте с оппонентом.

Список использованных источников

1 Гольдберг, И. И. Психология почерка / И. И. Гольдберг. – М.: АСТ, У – Фактория, 2008. – 256 с.

2 Ищенко, Е. П. Поговорим о графологии: почерк – зеркало души / Е. П. Ищенко. – М.: Проспект, 2015. – 212 с.

3 Сара, Д. Тайны почерка / Сара, Дороти; Пер. с англ. Ю. Б. Емельянова. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 1997. – 153 с.

4 Щеголев, И. В. Загадки почерка: от маленькой буквы к великой судьбе / И. В. Щеголев. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – 149 с.

УДК 159.928.234-057.875:316.614

Е. Е. Морозова
Научный руководитель: Е.В. Приходько, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КОРРЕЛЯТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

В статье представлены результаты исследования особенностей социально-психологической адаптации студентов с различным уровнем развития эмоционального интеллекта.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, адаптация, дезадаптация, учебная деятельность, развитие.

В настоящий момент существуют различные подходы к пониманию сущности и структуры эмоционального интеллекта, однако отсутствует единая и согласованная теория. Тем не менее, запросы практики указывают на необходимость изучения эмоционального интеллекта, заключающееся в определении факторов, влияющих на эффективность деятельности и социально-психологической адаптации личности. В психологической науке уже достаточно детально рассмотрены такие понятия, как эмоциональный интеллект и адаптивные способности. Однако недостаточно исследована взаимосвязь между ними. Таким образом, изучение проблемы взаимосвязи социально-психологической адаптации и эмоционального интеллекта является актуальной задачей.

В общем виде эмоциональный интеллект можно определить, как совокупность качеств и способностей, связанных с переработкой эмоционально окрашенной информации. Данные качества помогают человеку максимально эффективно адаптироваться в социуме. Благодаря эмоциональному интеллекту человек способен понимать собственные эмоции и управлять ими, выстраивать свою поведенческую стратегию в различных жизненных обстоятельствах наиболее выгодным для себя способом. Эмоциональный интеллект также помогает понимать и эмоции других людей, а также влиять на поведение других людей, управлять отношениями и урегулировать конфликты, с наибольшей выгодой для себя.

Проблема эмоционального интеллекта весьма активно рассматривается такими зарубежными учеными, как Дж. Майер, П. Сэловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Г. Орме, Д. Слайтер, Х. Вейсингер, Р. Стернберг, Дж. Блок. В настоящее время изучением эмоционального интеллекта на постсоветском пространстве занимаются Д. В. Люсин, Э. Л. Носенко, Н. В. Коврига, О. И. Власова, Г. В. Юсупова, М. А. Манойлова, Т. П. Березовская, А. П. Лобанов, А. С. Петровская и другие.

С точки зрения А. А. Налчаджяна, адаптация – это тот социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности, то есть такому состоянию, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей [1, с. 12].

Для студента умение адаптироваться, справляться с возникшими трудностями, найти свое место в жизненном пространстве является главным фактором эффективного развития, а в перспективе – специалиста, профессионала с высшим образованием.

С целью изучения взаимосвязи социально-психологической адаптации и уровня эмоционального интеллекта нами было проведено исследование, в котором приняли участие 60 студентов УО «ГГУ имени Ф. Скорины» факультета психологии и педагогики.

Для достижения поставленной цели нами были выбраны следующие психодиагностические методы: методика «Оценка эмоционального интеллекта (опросник EQ)» Н. Холла и методика «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда.

Проведя исследование, мы можем говорить, что больше половины студентов (51 %) первого курса хорошо адаптированы. Из чего следует, что эти студенты успешно справляются с реализацией себя, успешнее применяют свои знания, умения и навыки в соответствии с нормами и ценностями окружающей их студенческой жизни, а так же характеризуется успешным приспособлением к группе, взаимоотношениям с ней, у таких студентов сформирован собственный стиль поведения. Успешная адаптация к жизни и учебе в вузе – это залог дальнейшего развития каждого студента как человека и будущего специалиста.

У дезадаптированных студентов (26 %) возникают затруднения в усвоении учебного материала, отмечается снижение памяти, трудности в сосредоточении внимания, повышенная утомляемость, вспыльчивость, раздражительность. Дезадаптированные студенты характеризуется сложностями приспособления к группе, сложностями во взаимоотношениях с ней, такие студенты не последовательны в своём поведении. Иногда дезадаптация становится причиной прекращения обучения.

Для дальнейшего исследования студенты были разделены на две группы – адаптированный и дезадаптированные студенты. С ними было проведено исследование эмоционального интеллекта по методике Н. Холла (опросник EQ). Было выявлено, что для адаптированных студентов характерен высокий показатель по шкале «Эмпатия», что указывает на хорошее понимание этими студентами эмоций других людей, на способность сопереживать эмоциональному состоянию другого человека и готовность ему помочь. Самым низким для адаптированных студентов является показатель по шкале «Управление своими эмоциями», что может указывать на эмоциональную ригидность, тенденцию к «застреванию» на отрицательно окрашенных переживаниях, а также на недостаточно выраженный самоконтроль над своими чувствами в конфликтных ситуациях.

Для дезадаптированных студентов характерны низкие показатели уровня эмоционального интеллекта по всем шкалам. Самым высоким является показатель по шкале «Эмоциональная осведомленность», а самым низким является показатель по шкале «Управление своими эмоциями», что может указывать на эмоциональную ригидность, тенденцию к «застреванию» на отрицательно окрашенных переживаниях, а также на недостаточно выраженный самоконтроль над своими чувствами в конфликтных ситуациях.

В целом эмоциональный интеллект у дезадаптированных студентов соответствует низкому уровню.

Сравнение эмоционального интеллекта у адаптированных и дезадаптированных студентов представим на рисунке 1.

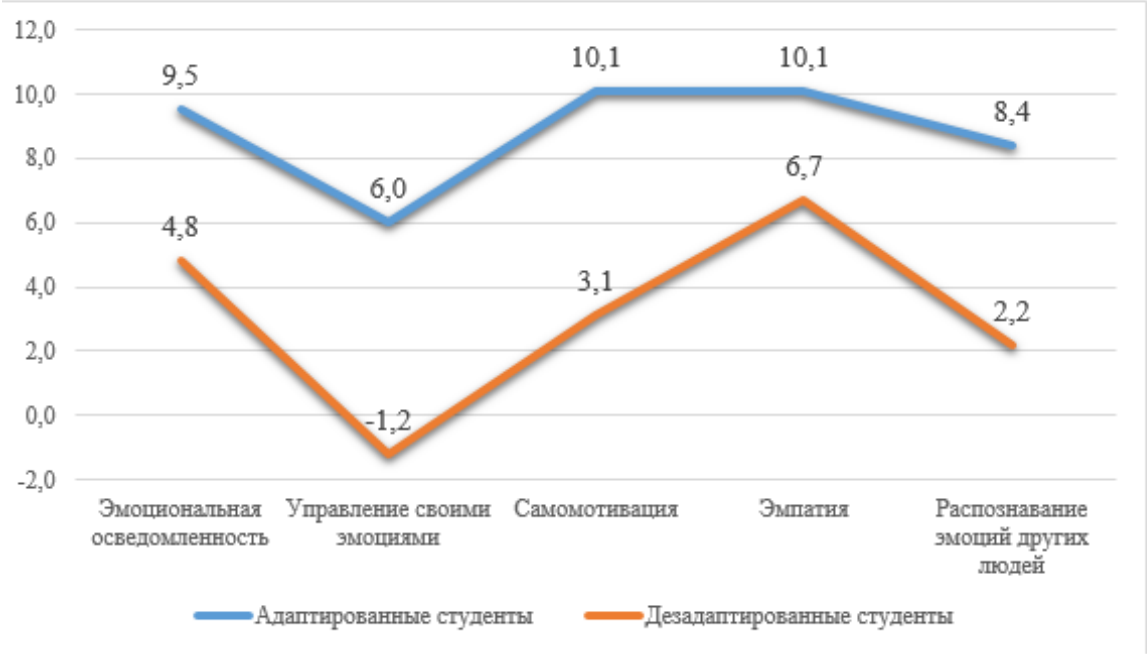


Рисунок 1 – График сравнительного анализа результатов исследования эмоционального интеллекта по методике Н. Холла у адаптированных и дезадаптированных студентов

При сравнении групп адаптивных и дезадаптивных студентов можно заметить наибольшую разницу между данными группами в ответах по шкале «Управление своими эмоциями». Это указывает на недостаточную эмоциональную гибкость у студентов первого курса и выраженность их самоконтроля над своими чувствами. Особенностью управлять своими эмоциями, делает их мощным инструментом для успешного достижения любой цели. Для этого необходимо осознать свои эмоции, развить свою врожденную способность управлять ими, накопить эмоциональный опыт и начать сознательно использовать их в своей деятельности.

Для выявления различий в полученных результатах у адаптированных и дезадаптированных студентов был проведен сравнительный анализ при помощи U-критерия Манна-Уитни.

Результаты статистической обработки показали значимость различий по шкале «Эмоциональная осведомленность» ($U_{Эмп}$ = 124 находится в зоне значимости), из чего следует, что адаптированные студенты осознают и понимают собственные эмоции лучше, чем дезадаптированные.

Результаты статистической обработки показали значимость различий по шкале «Управление своими эмоциями» ($U_{Эмп}$ = 115,5 находится в зоне значимости), из чего следует, что адаптированные студенты более

эмоционально отходчивы и эмоционально гибки, произвольное владеют собственными эмоциями, в отличии от дезадаптированных студентов.

Результаты статистической обработки показали значимость различий по шкале «Самомотивация» ($U_{Эмп}$ = 106 находится в зоне значимости), то есть, адаптированные студенты умеют управлять своим поведением с помощью управления эмоциями лучше, чем дезадаптированные студенты.

Результаты статистической обработки не показали значимость различий по шкале «Эмпатия» ($U_{Эмп}$ = 168 находится в зоне неопределенности), то есть, нельзя утверждать, что адаптированные студенты пониманимают эмоций других людей, эмоционально сопереживают состоянию другого человека и выказыват большую готовность помочь, чем дезадаптированные студенты.

Результаты статистической обработки показали значимость различий по шкале «Распознавание эмоций других людей» ($U_{Эмп}$ = 114 находится в зоне значимости), из чего следует, что адаптированные студенты способны более эффективно воздействовать на эмоциональное состояние другого человека, чем дезадаптированные студенты.

Обобщая все выше сказанное, можно утверждать, что от уровня развития эмоционального интеллекта зависит успешность социально-психологической адаптации.

Список использованных источников

1 Налчаджян, А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. – Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. – 263 с.

2 Андреева, И. Н. Об истории развития понятия «эмоциональный интеллект» / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 83 – 95.

УДК 159.955:37.026.9-053.6

А. Г. Прокопенко
Научный руководитель: А. Н. Певнева, канд. психол. наук,
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ СЛОВЕСНОГО И НЕВЕРБАЛЬНОГО ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена исследованию особенностей словесного и невербального творческого мышления подростков, занимающихся и не занимающихся музыкой.

Ключевые слова: мышление, творческое мышление, вербальное и невербальное творческое мышление, подростки.

Актуальность проблемы развития творческого мышления у детей обусловлена интенсивными изменениями, происходящими в современной системе образования, задающие новые ориентиры в обществе и предъявляющие требования к развитию творческой личности в современных условиях. Сегодня востребованы творческие ученики, умеющие адаптироваться к постоянно меняющимся жизненным ситуациям, способные искать пути нестандартного разрешения ситуаций и проблем. Следовательно, возникает необходимость формирования творческой личности детей, развитию в них стремления к активному творчеству и реализации своих способностей, а также приобретению умений для формирования творческих навыков.

Воспитание творчески мыслящего, готового к открытию и принятию нового знания человека выступает в качестве одной из главных задач модернизации современного образования. Творческое мышление позволяет ученику уже в школе проявить себя, что способствует более успешному освоению образовательной программы.

Проблема развития творческого мышления нашла свое отражения в работах следующих педагогов и психологов: Л. С. Выготский, Дж. Гилфорд, А. М. Матюшкин, Н. Коган, С. Медник, Я. А. Пономарев, Э. П. Торренс, Е. Е. Туник, Н. Роджерс и др. Достаточно широко разработана теория развития творческого мышления, описаны педагогические условия, однако обнаруживается недостаточная освещенность результатов исследований педагогических экспериментов. Словесное творческое мышление рассматривают как один из видов общего мышления личности, которое формируется у детей с самого рождения, когда происходит становление основных речевых форм (фонетических, морфологических, лексических, синтаксических), и активно продолжает развиваться в школьные годы [2].

Словесное творческое мышление включает в себя умение быстро находить нестандартные решения в сложившейся проблемной ситуации, умело выходить из конфликтов, которые могут сложиться в дальнейшей жизни и в процессе профессионального взаимодействия с людьми. Тем самым уровень словесного творческого мышления влияет на профессиональное становление. В своих работах словесное творческое мышление рассматривали: Б. Г. Богоявленская, В. Н. Дружинин, Р. Я. Имаметдинова, Е. Е. Туник и др.

К основным критериям словесного творческого мышления относят беглость, гибкость, оригинальность. При этом беглость как количественный критерий свидетельствует о скорости протекания мыслительных процессов, что выражается в выдвижении и словесном формулировании большего или меньшего количества идей за определенную единицу времени; гибкость характеризует разнообразие этих идей, оригинальность предполагает их нестандартность. Оригинальность как наиболее очевидный показатель словесного творческого мышления проявляется в отказе от стандартных способов выражения мысли, даже в рамках предсказуемого сюжета, а также в

неожиданном сближении разных семантических сфер, нахождении одновременно экономной и емкой формы слов [3].

Каждый возрастной период создает благоприятные условия для развития и проявления словесного творческого мышления. Словесное творческое мышление в школьный период, начиная с 6 лет и заканчивая 16 годами, не имеет стабильной динамики своего развития, а формируется скачкообразно. Наибольший подъем в развитии просматривается в 9, 11 и 14 лет, а резкие спады – в 12, 15 и 16 лет. В связи с этим целесообразно проводить активную работу по формированию данного вида творческого мышления в начальных, младших и средних классах, когда у учащихся просматривается острая необходимость и потребность в словотворчестве [5].

Невербальное творческое мышление осуществляется с помощью наглядно-чувственных образов, возникающих в результате восприятия впечатлений действительности и затем сохраняемых памятью и воссоздаваемых воображением. Невербальной является мыслительная деятельность при решении творческих задач технического характера (например, связанных с пространственной координацией и движением частей механизма). Решение подобных задач обычно не протекает в формах внутренней (и тем более внешней) речи [4].

Невербальное творческое мышление в подростковом возрасте имеют более выраженную природную основу по сравнению со словесным творческим мышлением. Вместе с тем в многочисленных исследованиях взрослых и детей разного возраста, в том числе и подросткового, показано большое значение невербального творческого мышления в овладении умениями, знаниями, навыками.

Целью данной работы явилось выявление особенностей творческого мышления учащихся подросткового возраста, занимающихся и не занимающихся в музыкальной школе. Исследования проходили на базе ГУО «Средняя школа №12 г. Гомеля» и ГУО «Детская школа искусств №5 г. Гомеля». В исследовании приняло участие 63 школьника восьмых-девятых классов от 13 до 15 лет. Также в исследовании приняли участие 38 девочек, 25мальчиков, а также 2 педагога от каждого класса для оценивания уровня показателей вербального и невербального творческого мышления. Участие в эксперименте было добровольным.

В качестве психодиагностического инструментария были использованы методики: «Завершение картинок» Е. П. Торренса, в адаптации А. Н. Воронина, «Диагностика вербальной креативности» (RAT) С. Медника в адаптации А. Н. Воронина.

Анализ результатов по методике Е. П. Торренса, адаптированной А. Н. Ворониным «Завершение картинок» полученных данных в группах учащихся, занимающихся и не занимающихся музыкой. Полученные средние значения, а также величина и значимость различия по t-критерию Стьюдента по всем выделенным в работе показателям творческого мышления в группах учащихся представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Средние значения показателей невербального творческого мышления и величины их различий по Т-критерию в группах учащихся, занимающихся и не занимающихся музыкой

	Показатели				t-шкала		Общий балл
	Беглость	Гибкость	Оригинальность	Разработанность	Оригинальность	Разработанность	
Занимаются музыкой	9,68	7,91	8,83	16,29	48,88	38,57	42,3
Не занимаются музыкой	9,71	8,26	8,74	21,54	47,8	40,88	48
Величина t-критерия	-0,12	-1,1	0,1	-2,8*	0,72	-1,5	-2,8**

Примечание: * $p<0,05$; ** $p<0,01$.

При сравнении полученных данных у учащихся, которые занимаются музыкой, прослеживается некоторое отставание по таким показателям, как беглость, гибкость и шкальная разработанность. Исключение представляют данные по показателю оригинальности, где наблюдается небольшое преимущество. У школьников, которые не занимаются музыкой, лучше развит показатель разработанности невербального творческого мышления.

В целом показатели гибкости ниже, чем показатели беглости в обеих выборках, то есть категории имеют тенденцию повторяться. В то же время заметен низкий показатель оригинальности (максимально 20) и разработанности, который имеет достоверные различия, однако шкальные оценки этого не показывают.

Анализ интегрального балла показывает, что в целом невербальное творческое мышление лучше развито в группе занимающихся музыкой подростков за счет лучшей детализации предоставленных ответов и идей, которые заложены в категории «разработанность».

В целом по методике не было присуждено максимальных премиальных баллов, то есть не прослеживалось объединения в блоки исходных фигур заданий. Многие задания оставались незаполненными даже в случае предоставления дополнительного времени. На каждое из 10 возможных заданий теста были получены оригинальные ответы в обеих группах, которые оценивались от 1 до 2 баллов.

Таким образом, учащиеся, занимающиеся и не занимающиеся музыкой подростков, показывают достаточно равные значения, а именно дают достаточно большое количество ответов, отличающихся оригинальностью.

Проанализируем полученные данные по методике «Диагностика вербальной креативности» (RAT) С. Медника (адаптация А. Н. Воронина). Полученные средние значения, а также величина и значимость различия по t-критерию Стьюдента по всем выделенным в работе показателям творческого мышления в группах учащихся представим в таблице 2.

Таблица 2 – Средние значения показателей вербального творческого мышления и величины их различий по Т-критерию в группах учащихся, занимающихся и не занимающихся музыкой

	Беглость	Оригинальность	Уникальность
Занимаются музыкой	0,96	0,47	0,3
Не занимаются музыкой	0,84	0,84	0,3
Величина t-критерия	3,34**	-1,02	0,09

Примечание: ** $p<0,01$.

При сравнении полученных данных прослеживается отставание у не занимающихся музыкой подростков по таким показателям, как оригинальность. По показателю «беглость» были получены достоверно значимые различия по t-критерию Стьюдента ($p < 0,01$). Полученные данные показывают, что по показателю «беглость» занимающиеся музыкой подростки демонстрируют преимущество, что позволяет говорить о лучшей скорости нервных импульсов, лучшей осведомленности и лучшем словарном запасе. Однако результаты по оригинальности выше у учащихся в контрольной группе. Так, группа учащихся, не занимающееся музыкой имела тенденцию давать одинаковые ответы на все 20 предложенных стимульных вопросов, в то время как в группе, занимающейся музыкой количество оригинальных ответов увеличивалось к концу выполнения задания.

Таким образом, занятия музыкой способствуют развитию абстрактного мышления. Исполнение музыки тренирует пространственное мышление. У подростков, занимающихся музыкой речь более грамотная, структурированная, выразительная. Подросток не только владеет своей речью, но и тоньше различает оттенки речи других людей, следовательно, коммуникативные навыки улучшаются. При изучении иностранных языков занятия музыкой способствуют более успешным результатам: развитая память и хороший слух помогают быстро запоминать иноязычные конструкции и положительно влияют на произношение. Запоминание нотных текстов, музыкальных обозначений, звучания интервалов, аккордов, ладов и прочего развивают постоянную память. Подростки, занимающиеся музыкой способны предлагать новые, нетривиальные варианты решений для той или иной задачи, однако им сложнее «схватывать» ассоциативные связи, на что указывают более низкие показатели в первой части теста С. Медника.

Список использованных источников

1 Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Академия, 2002.- 320с.

2 Боно, Э. Серьёзное творческое мышление / Э. Боно. - М.: Попурри, 2005. – 416 с.

3 Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – М.: Питер, 2006. – 368 с.

4 Матюшкин, А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – № 6.- 2009. С. 84-90.

5 Реан, А. А. Психология подростка / А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2003. – 480 с.

УДК 159.922:37.01-3.77:316.615:37.091.2–057.874

С. М. Ракицкая
Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ВТОРИЧНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ГРУППЕ ПРОДЛЕННОГО ДНЯ

Статья посвящена изучению психолого-педагогической адаптации учащихся вторых классов к группе продленного дня. Представлены результаты констатирующего и контрольного этапа исследования по изучению вторичной адаптации учащихся вторых классов к условиям группы продленного дня. Полученные результаты легли в основу разработанной программы психолого-педагогическая адаптация младших школьников к условиям группы продленного дня.

Ключевые слова: вторичная адаптация, группа продленного дня, психолого-педагогическая адаптация, младшие школьники.

Приходя в группу продленного дня, младшие школьники попадают в ситуацию самостоятельной организации своего свободного времени под руководством воспитателя, они обязаны подчиняться правилам пребывания и поведения в группе продленного дня [3]. В настоящее время режим продленного дня заявляет о себе как о педагогически значимой воспитательной системе [2]. Становится все более актуальной работа воспитателя группы продлённого дня, так как перед педагогом стоит важная задача – добиться того, чтобы дети выросли не только сознательными и здоровыми членами общества, но и обязательно, инициативными, думающими, способными на творческий подход к делу.

Сложность в психолого-педагогической адаптации в группе продлённого дня могут испытывать младшие школьники, которым свойственны затруднения в установлении межличностного контакта с другими учащимися [1]. Поэтому особую актуальность приобретает своевременная диагностика, профилактика и коррекция психолого-педагогическими средствами нарушений психолого-педагогической адаптации младших школьников.

В эмпирическом исследовании приняли участие 75 человек, учащиеся 2-х классов, из них 32 мальчика и 43 девочки, обучающихся в ГУО «Средняя школа № 15 г. Гомеля». В исследовании применялся следующий диагностический инструментарий: проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» (автор – О. А. Орехова); методика «Лесенка» (В. Г. Щур); проективная методика «Несуществующее животное» (М. З. Друкаревич).

В ходе проведения констатирующего этапа исследования были получены следующие результаты: младшие школьники, находящиеся на недостаточном уровне физиологического компонента, быстро уставали при выполнении домашнего задания, отказывались от участия в массовых играх, игнорировали эмоциональное общение и проявления интереса со стороны воспитателя группы продлённого дня. Лишь треть младших школьников продемонстрировала адекватную самооценку, остальные респонденты не уверены в себе, стараются быть как можно больше незамеченными в группе.

На основе полученных данных первичной диагностики была составлена программа психолого-педагогической адаптации младших школьников к условиям группы продленного дня. Формирующий эксперимент проводился только с детьми, входящих в экспериментальную группу (n=12).

Целью программы являлось психолого-педагогическая адаптация младших школьников к условиям группы продленного дня.

Были поставлены задачи: снижение тревожности младших школьников; обучение участников группы способам осознания негативных эмоций; обучение приёмам саморегуляции; повышение самооценки и выработка эмоциональной лабильности.

К ожидаемым результатам были отнесены снижение тревожности, связанной с различными аспектами школьной жизни, до уровня соответствующего возрастной норме, повышение уровня психолого-педагогической адаптации.

После проведения программы на контрольном этапе была проведена повторная диагностика с целью проверки эффективности программы психолого-педагогической адаптации второклассников к условиям группы продленного дня. В таблицах 1–2 представим только статистически значимые различия.

Таблица 1 – Результаты диагностики по проективному тесту личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» (автор – О. А. Орехова) на первичном и вторичном этапе диагностики второклассников (n=12)

Показатели	**Первичная диагностика**	**Вторичная диагностика**	**$\varphi^*_{эмп.}$**	**$\varphi^*_{крит.}$**		**Зона значимости**	
				0,05	**0,01**		
Физиологический компонент							
Достаточный уровень	0	4	3,015	1,64	2,28	Значима	
Недостаточный уровень	12	8	3,015	1,64	2,28	Значима	
Деятельностный компонент							
Достаточный уровень	0	7	4,257	1,64	2,28	Значима	
Эмоциональный компонент							
Положительный уровень	0	7	4,257	1,64	2,28	Значима	

Анализируя результаты, отметим, что у второклассников стабилизировалась ситуация в группе продленного дня относительно выполнения домашнего задания: они стали более усидчивыми, старательными, все меньше отвлекались из-за усталости.

Таблица 2 – Результаты диагностики уровня самооценки (В. Г. Щур) на первичном и вторичном этапе диагностики второклассников (n=12)

Уровень	Первичная диагностика	Вторичная диагностика	$\varphi^*_{эмп.}$	$\varphi^*_{крит}$		Зона значимости
				0,05	0,01	
1-3 ступени	0	0	4,257	1,64	2,28	Значима
4-7 ступени	12	12	4,257	1,64	2,28	Значима

На вторичном этапе диагностики второклассники продемонстрировали адекватный уровень самооценки, что говорит о том, что второклассники стараются соотносить свои силы с задачами разной трудности и требованиями взрослых.

Анализируя результаты диагностики проективной методики «Рисунок группы продленного дня» (А. И. Баркан) на первичном и вторичном этапе диагностики второклассников, отметим, что после проведения программы ($U=10,500$ при $p \leq 0,01$) второклассники стали более продуктивно подходить к выполняемым задачам в группе продленного дня, ставить перед собой реально достижимые цели, фиксировать достигнутый конечный результат и анализировать трудные ситуации, с которыми им пришлось столкнуться.

После проведения программы среди второклассников, была проведена вторичная диагностика особенностей психолого-педагогической адаптации второклассников к условиям ГПД:

- стабилизировалась ситуация относительно выполнения домашнего задания: второклассники стали более усидчивыми, старательными, все меньше отвлекались из-за усталости;
- адекватный уровень самооценки, то есть школьники стараются соотносить свои силы с задачами разной трудности и требованиями взрослых;
- второклассники стали более продуктивно подходить к выполняемым задачам в ГПД, ставить перед собой реально достижимые цели, фиксировать достигнутый конечный результат и анализировать трудные ситуации, с которыми им пришлось столкнуться.

Психолого-педагогическую адаптацию младших школьников к условиям группы продленного дня, на наш взгляд, целесообразно проводить с помощью следующих методов и техник:

- ролевые игры – разыгрывание различных ситуаций, предлагаемых как этюды (например, обиженный и обидчик);
- дискуссии (обсуждение вопросов, связанных с проблемами в группе продленного дня);

- арт-терапия. Задания могут быть предметно-тематические («Я в группе продленного дня», «Чем я люблю заниматься в группе продленного дня», «Мой самый хороший поступок») и образно-тематические: изображение в рисунке абстрактных понятий в виде созданных воображением ребенка образов (таких, как «Счастье», «Добро»), а также изображающие эмоциональные состояния и чувства («Радость», «Гнев», «Обида»);

- моделирование образцов поведения. Поскольку тревожность и страхи перед определенными ситуациями обусловлены отсутствием у младшего школьника адекватных способов поведения, необходимо подобрать игры и упражнения на снятие тревожности, на преодоление страхов, которые позволяют преодолеть тревожность и расширить поведенческий репертуар младшего школьника;

- метафорические истории и притчи.

При этом работу по преодолению психолого-педагогической адаптации важно проводить совместно с педагогом-психологом, которому необходимо налаживать эмоциональный контакт с родителями учащихся; замечать положительную динамику в развитии каждого отдельного младшего школьника; целенаправленно с помощью групповых методов работы преодолевать высокий уровень тревожности.

Руководствуясь личным опытом, для успешной психолого-педагогической адаптации младших школьников, воспитателю группы продленного дня следует руководствоваться следующими рекомендациями:

- на родительском собрании необходимо познакомить родителей с правилами группы продленного дня, способствовать установлению контакта родителей с воспитателем;

- поддерживать контакт с родителями младших школьников (встречи, письма, телефонные звонки и т.д.);

- постоянно поддерживать контакт с психологом и социальным педагогом;

- помогать младшим школьникам запомнить имена и фамилии одноклассников и имена учителей;

- познакомиться с условиями проживания младшего школьника, взаимоотношениями в семье, здоровьем ребенка (по медицинской карте ребенка);

- осуществить грамотное рассаживание младших школьников в группе продленного дня с учетом их индивидуальных особенностей, психологической совместимости, здоровья и пожеланий родителей;

- учитывать трудности адаптационного периода, возрастные особенности младших школьников в выборе терминологии, подборе методических приемов;

- налаживать эмоциональный контакт с группой;

- на заседаниях методических объединений, классных и общешкольных совещаниях выработать единые требования к младшим школьникам в группе продленного дня.

Таким образом, при поступлении в школу многие младшие школьники вынуждены посещать группу продленного дня. Пребывание в группе продленного дня несет дополнительную нагрузку: младшим школьникам крайне трудно соблюдать дисциплину в течение дня, работать по звонку, выполнять задания учителя и воспитателя. Как следствие, у детей проявляются признаки дезадаптации: повышенная утомляемость, плохое самочувствие, снижение работоспособности, раздражительность, конфликтность, зажатость, возбудимость, неадекватное поведение. Поэтому для облегчения адаптации к школьной жизни и обеспечения комфортного пребывания младших школьников в группе продленного дня необходимо организовывать их психологическое сопровождение с целью охраны психологического здоровья детей и профилактики дезадаптивных проявлений.

Следовательно, программа психолого-педагогической адаптации младших школьников к условиям группы продленного дня позволяет младшему школьнику: освободить подавленные чувства, преобразовывать отрицательные эмоциональные состояния, развивая у себя способности к эмоциональной регуляции, строить взаимоотношения с другими младшими школьниками без конфликтов, вызвать улучшение самочувствия, поднять настроение, которое способствуют интеллектуальной и всем другим видам созидательной деятельности, помогает установить оптимистичный взгляд на окружающее, создать условия для обеспечения эмоционального благополучия.

Список использованных источников

1 Гайдина, Л. И. Группа продленного дня. 1–2 классы / Л. И. Гайдина, А. В. Кочергина. – М.: ВАКО, 2015. – 288 с.

2 Голованова, Н. Ф. Воспитательное пространство продленного дня / Н. Ф. Голованова. – СПб.: Детство-Пресс, 2002. – 160 с.

3 Коджаспирова, Г. М. Безопасность образовательной среды детских учреждений: психолого-педагогический аспект / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Экон-Информ, 2009. – 386 с.

УДК 378.1: 159.2-922.8

Е. А. Сафьяник
Научный руководитель: С. В. Остапчук, старший преподаватель
УО «Полоцкий государственный университет»,
г. Новополоцк, Беларусь

ИЗУЧЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ»

В данной статье рассматривается вопрос межличностного взаимодействия в системе «преподаватель – студент»; описаны профессионально важные качества личности и поведенческие реакции преподавателя по мнению студентов,

охарактеризованы причины конфликтов между преподавателями и студентами, выделены типы преподавателей, на основе качеств личности, которые должны присутствовать у преподавателей.

Ключевые слова: Образовательный процесс, взаимодействие, профессионально важные качества преподавателя, конфликтные ситуации.

В современном обществе каждый человек на определенном этапе жизни является вовлеченным в образовательный процесс. В настоящее время большинство людей стремится к получению высшего образования, соответственно, проблема процесса обучения касается практически каждого и для эффективности его осуществления важно не только формальное соблюдение образовательных программ, но и отношения, складывающиеся между студентами и их педагогами.

Взаимоотношения преподавателей и студентов являются актуальным предметом для изучения в силу того, что отношение студентов к преподавателям оказывает огромное влияние на результативность осуществления педагогической деятельности [1]. Представление студентов о том, каким должен быть преподаватель может значимо разниться с существующей действительностью, что может неблагоприятно сказываться на ситуации обучения и препятствовать продуктивности всего образовательного процесса.

Существуют общие требования, предъявляемые как к студентам, так и к преподавателям, но в той же степени, как преподаватель видит «идеального» студента, необходимо иметь представление о том, каким студент представляет «идеального» преподавателя, так как педагогическое взаимодействие в системе «преподаватель-студент» подразумевает взаимное воздействие субъектов, вовлеченных в совместную деятельность на основе общих целей профессионального образования [3].

В силу того, что данные взаимоотношения в последствии будут оказывать влияние на формирование системы ценностей, установок будущего специалиста и личности в целом, необходимо обратить внимание на то, что не только студенту должно быть известно о предъявляемых к нему требованиях со стороны преподавателя, но и самому преподавателю необходимо иметь представление о том, как данную ситуацию видит студент [2].

Целью данного исследования являлось изучение межличностного взаимодействия в системе «преподаватель-студент».

В качестве диагностического инструментария использовался метод письменного опроса, незаконченные предложения с последующей обработкой методом контент-анализа и модифицированный вариант семантического дифференциала Ч. Осгуда, обработка которого производилась посредством использования факторного анализа.

Выборка испытуемых составила 82 студента Полоцкого государственного университета в возрасте от 18 до 22 лет, из которых

46 респондентов – девушки и 36 – юноши. В выборку включены студенты дневного отделения, обучающиеся на гуманитарном, механико-технологическом, радиотехническом, финансово-экономическом факультетах на таких специальностях, как дошкольное образование, практическая психология, электроснабжение, техническая эксплуатация автомобилей и логистика.

На основе анализа полученных данных нами были выделены несколько блоков качеств личности преподавателя, которые были упомянуты в ответах студентов.

Первый блок – «Профессионально важные качества преподавателя». В ходе проведения исследования было получено 233 утверждение, описывающие, какое качество является самым положительным для преподавателя.

Исходя из полученных данных было выявлено, что наиболее важными положительными качествами для преподавателя студенты считают доброту, доброжелательность (11,9 %), сдержанность, терпимость (10,9 %), справедливость (9,9 %), умение заинтересовать предметом (9,9 %), доступность, общение со студентом «на равных» (8,9 %), чувство юмора (7,6 %), понимание студента, уважение к нему (6,1 %), честность (5,3 %), открытость (5,3 %).

Что касается того, какое поведение преподавателей по отношению к студентам нравится респондентам нами было получено 205 утверждений. Студентам нравится (приятно), когда преподаватель их хвалит (12 %), внимателен к ним, может пойти навстречу (11 %), отпускает пар, ставит зачет автоматом (10,5 %), шутит (8 %), интересно доносит материал (7 %).

Нами было получено 224 негативных качеств преподавателей, по мнению студентов. Наиболее часто встречающимися отрицательными качествами для преподавателя студенты считают предвзятое отношение (18 %), высокомерие (14,9 %), грубость, злость, резкость (14,9 %), раздражительность (11,4 %), безразличие к студенту, нежелание понять (9,9 %), предвзятость (7,9 %), вспыльчивость, эмоциональность (7,9 %), нудность, монотонность (7,3 %), строгость, требовательность (5,7 %).

Во второй блок мы поместили стили поведения в конфликтных ситуациях «преподаватель-студент». В ходе проведения исследования было получено 79 утверждений, касающиеся того, как студенты реагируют на замечание преподавателя, с которым не согласны.

В соответствии с полученными данными, можно сказать, что 35,5 % респондентов промолчат в ответ на замечание, с которым они не согласны. Данная ситуация может спровоцировать дальнейшее развитие конфликтных ситуаций, так как студент, по той или иной причине промолчавший в ответ на замечание, с которым не согласен, может держать в себе негативные эмоции, что будет провоцировать отрицательное отношение к преподавателю. 20,4 % респондентов признаются, что вступят в открытый конфликт с преподавателем.

В третий блок мы поместили «Причины возникновения конфликтов».

В ходе проведения исследования было получено 84 утверждения, отвечающих на вопрос о возможных причинах конфликтных ситуаций между преподавателем и студентом.

Причины основных конфликтов, по мнению студентов, возникающих по вине преподавателей (в порядке убывания), заключаются в том, что: преподаватель ставит себя выше других, заносчив; преподаватель «плохой»; преподаватель выдвигает завышенные требования; преподаватель предвзято относится к студентам; преподаватель не слушает студента; несправедливо выставляет отметки; преподаватель не сдержан; преподаватель слишком строг; преподаватель задает много домашнего задания; преподаватель забывает, что говорит.

По вине студентов, по их мнению, конфликтные ситуации возникают из-за того, что: «Студент не выполняет свою работу», «студент не ходит на пары», «студент не прав», «студент глуп», «студент ведет себя неуважительно».

При возникновении конфликтной ситуации преподаватель довольно часто повышает голос. Нам было важно понять, что испытывают студенты при такой мере дисциплинирования. Нами было получено 88 утверждений, касаемо того, какие чувства у студента вызывает повышение преподавателем голоса. Наиболее часто встречающимися чувствами у студентов являются неуверенность, неполноценность, вина (16 %), безразличие (16 %), дискомфорт (14,8 %), злость, неприязнь, раздражение (12,5 %), страх (10,2 %). Другие напряженные ситуации в отношениях преподавателя и студентов возникают, когда преподаватель кричит (21,7 %), устраивает внезапные проверки (12 %), угрожает, запугивает (8,4 %), резкий, раздражительный тон (7,2 %), излишняя строгость, требовательность преподавателя (6 %).

На следующем этапе исследования с помощью факторного анализа была произведена обработка результатов модифицированного варианта методики семантического дифференциала. В результате обработки были получены следующие 4 типа преподавателей (на основе качеств личности, которые, по мнению студентов, должны присутствовать у преподавателя):

1 тип: уверенный, открытый, общительный, ответственный, деятельный, сотрудничающий, добросовестный, невозмутимый, не раздражительный.

2 тип: эмоциональный, мягкий, общительный, сотрудничающий, общающийся со студентами «на равных».

3 тип: мягкий, ответственный, уступчивый, спокойный, невозмутимый, добросовестный.

4 тип: эмоциональный, терпимый, справедливый, невозмутимый, общающийся со студентами «на равных».

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить представления студентов о позитивных и негативных качествах личности и

поведенческих реакций преподавателей, о причинах возможных конфликтных ситуациях, а также о способах поведения студентов в таких ситуациях. Иными словами, была получена информация предлагающая в дальнейшем возможность для улучшения взаимодействия в диаде студент – преподаватель, для предотвращения возникновений конфликтных ситуаций во взаимоотношениях между студентами и преподавателями, оказывающих негативное влияние на ситуацию образовательного процесса.

Качественное межличностное взаимодействие преподавателя и студента имеет важные, позитивные и долговременные перспективы для развития академической и социальной успешности студентов. Те студенты, у которых складываются близкие и поддерживающие отношения с преподавателями, смогут достичь больших результатов, нежели те, кто имеет конфликтные взаимодействия с преподавателями.

Список использованных источников

1 Куприянов, Р. В. Межличностные конфликты в диаде преподаватель-студент: монография / Р. В. Куприянов. – М.: Казань: КНИТУ, 2011. – С. 116 – 119.

2 Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя. – М: Высш.школа, 1990. – 177 с.

3 Поваренков, Ю. П. Психология становления профессионала/ Ю. П. Поваренков. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, – 2000. – 98 с.

УДК 377:159.9.-922.8.22

А. В. Строкова
Научный руководитель: О. А. Козырева, канд. пед. наук, доцент
Сибирский государственный индустриальный университет,
г. Новокузнецк, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА В СПОРТИВНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье представлены возможности разработки психолого-педагогического и программно-педагогического сопровождения развития студента в спортивно-образовательной среде училища олимпийского резерва. Представлены теоретизированные модели оптимизации качества развития личности в спортивно-образовательной среде через обоснование и использование педагогических условий повышения качества реализации идей продуктивного становления личности студента училища олимпийского резерва в самореализации через спорт, образование и науку.

Ключевые слова: спортивно-образовательная среда, развитие, становление, социализация, самореализация, спорт, образование, наука.

Психолого-педагогическое сопровождение развития студента в спортивно-образовательной среде определяется основой для повышения

качества деятельности педагогических работников как учреждений системы образования, так и физкультурно-спортивных учреждений [1-5].

Возможности разработки и использования психолого-педагогического и программно-педагогического сопровождения развития студента в спортивно-образовательной среде училища олимпийского резерва будут определять в работе основами и возможностями адаптивно-продуктивного подхода.

Адаптивно-продуктивный подход – методологический подход, фасилитирующий познание и уточнение модели развития личности в среде на основе адаптивного и продуктивного знаний, в единстве предопределяющих уровневое развитие и самореализацию личности в избранном направлении поиска и самоактуализации.

Психолого-педагогическое сопровождение развития студента в спортивно-образовательной среде училища олимпийского резерва – процесс разработки, уточнения и использования совокупности теоретизированных моделей и технологий развития личности через спорт, образование, науку, в единстве детализирующих возможность целостного становления личности как уникальной ценности и продукта всех организуемых мероприятий и проводимой работы в училище олимпийского резерва, гарантирующего студенту возможность формирования навыков и компетенций, трудовых функций и трудовых действий будущей профессиональной деятельности – педагога по физической культуре.

Программно-педагогическое сопровождение развития студента в спортивно-образовательной среде училища олимпийского резерва – совокупность разработанных учебных, методических и методологических пособий, раскрывающих направленность развития личности в структуре развития в училище олимпийского резерва.

Спортивно-образовательная среда училища олимпийского резерва (УОР) – модель персонифицированного развития личности (студента училища олимпийского резерва) в иерархии доминирующих способов и механизмов самоактуализации и самоутверждения, социализации и самореализации через спорт, образование и науку, в единстве определяющих возможность перехода личности из спорта в другое направление самореализации и социализации, самоактуализации и самосовершенствования (наука, образования, искусство, культура и пр.).

Представим теоретизированные модели оптимизации качества развития личности в спортивно-образовательной среде через обоснование и использование педагогических условий повышения качества реализации идей продуктивного становления личности студента училища олимпийского резерва в самореализации через спорт, образование и науку.

Модель оптимизации качества развития личности в спортивно-образовательной среде – идеальное решение задач повышения качества развития личности в спортивно-образовательной среде через решение задач социализации и самореализации в спорте, образовании, науке.

Модели оптимизации качества развития личности в спортивно-образовательной среде:

- адаптивная модель;
- адаптивно-игровая модель;
- адаптивно-продуктивная модель;
- игровая модель;
- репродуктивно-продуктивная модель;
- продуктивно-креативная модель;
- уровневая модель.

Адаптивная модель оптимизации качества развития личности в спортивно-образовательной среде определяет успешность личности в спорте, образовании, науке за счет создания специальных условий развития через совместную деятельность педагога и студента; точность принятия решений по использованию и разработке психолого-педагогического сопровождения развития личности в спортивно-образовательной среде определяется через персонифицированное приспособление личности к различным составляющим деятельности и общения.

Адаптивно-игровая модель оптимизации качества развития личности в спортивно-образовательной среде раскрывает направленность решения задач адаптации через игровые модели и технологии развития личности. Качество адаптивно-игрового решения задач развития является продуктом учета всех составляющих «хочу, могу, надо, есть» и уровня используемых возможностей психолого-педагогического обеспечения и психолого-педагогического сопровождения развития студента в спортивно-образовательной среде.

Адаптивно-продуктивная модель оптимизации качества развития личности в спортивно-образовательной среде определяет переход от адаптивного обучения к продуктивному, от адаптивной социализации и самореализации к продуктивной социализации и самореализации.

Игровая модель оптимизации качества развития личности в спортивно-образовательной среде определяет качество развития личности через системность поиска оптимального вида и условий игры и игрового обучения гарантирующих личности студента качественные решения задач развития, социализации и самореализации через спорт, образование, науку.

Репродуктивно-продуктивная модель оптимизации качества развития личности в спортивно-образовательной среде является продуктом репродуктивного и продуктивного обучения, в единстве методов и технологий которых определяется объективно точное воспроизводство уровня персонифицированного решения задач «хочу, могу, надо, есть» в направлениях «спорт», «образование», «наука».

Продуктивно-креативная модель оптимизации качества развития личности в спортивно-образовательной среде гарантирует успешное использование условий и технологий развития, социализации, самореализации личности, в структуре которых определяются способы и

методы, средства и конструкты перехода и переноса знаний от продуктивного базового уровня к продуктивному, в котором креативность целостно раскрывает внутренний мир личности в направлениях поиска социализации и самореализации личности через спорт, образование, науку.

Уровневая модель оптимизации качества развития личности в спортивно-образовательной среде является продуктом построения иерархии перехода от одного способа социализации и самореализации личности к другому, более комфортному и совершенному. Примером данной модели являются репродуктивно-продуктивный и продуктивно-креативный способ постановки и решения задач развития личности.

Педагогические условия повышения качества реализации идей продуктивного становления личности студента училища олимпийского резерва в самореализации через спорт, образование и науку – совокупность детерминант и структур гносеолого-деятельностного и синергетико-диалектического генеза, обеспечивающих гарантирующих в реализации наиболее точные и надежные решения задач повышения качества реализации идей продуктивного становления личности студента училища олимпийского резерва в самореализации через спорт, образование и науку.

Педагогические условия повышения качества реализации идей продуктивного становления личности студента училища олимпийского резерва в самореализации через спорт, образование и науку:

- учет условий нормального распределения способностей и здоровья в проектировании и реализации идей целостного развития, социализации и самореализации личности через спорт, образование, науку;
- объективизация качества уточнения условий и возможностей продуктивного становления и самореализации личности через спорт, образование, науку;
- мотивация развития, саморазвития, самосовершенствования, социализации, самореализации через спорт, образование, науку;
- теоретизация и технологизация развития личности в структуре продуктивного становления личности студента училища олимпийского резерва в самореализации через спорт, образование и науку;
- профессионализация развития личности в училище олимпийского резерва;
- включенность личности в поле ценностей и идей гуманизма и продуктивности, раскрывающих возможность персонификации включения личности в системе непрерывного образования.

Психолого-педагогическое сопровождение развития студента в спортивно-образовательной среде позволит выделить и реализовать целостное развитие личности в направлениях «спорт», «образование», «наука», где система постановки и решения задач развития будет являться продуктом оптимизации успешного выбора и достижения личностью «акме».

Список использованных источников

1 Горюшкина, О. С. Некоторые возможности формирования потребности личности в продуктивности в структуре функционирования спортивно-образовательной среды училища олимпийского резерва / О. С. Горюшкина, И. А. Горбунова, Т. В. Демидова // Проблемы гуманитарных наук и образования в современном мире: сб. матер. Всеросс. науч.-практ. конфер. (6 апр. 2019 г.). – Махачкала: АЛЕФ, 2019. – С.157–160.

2 Демидова, Т. В. Некоторые особенности выделения критериев и показателей качества функционирования спортивно-образовательной среды училища олимпийского резерва / Т. В. Демидова, Г. Б. Олешкевич, Т. А. Исаева // Современные тенденции и инновации в науке и производстве: матер. VIII Междун. науч.-практ. конфер. (Междуреченск, 03-04 апреля 2019). [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВО «Кузбас. гос. техн. ун-т им. Т. Ф. Горбачева»; редкол.: Т. Н. Гвоздкова (отв. редактор), Е. В. Кузнецов [и др.]. – Междуреченск, 2019. – С.317– 317.

3 Марченко, Д. В. Теоретизация разработки и реализации спортивно-образовательной среды училища олимпийского резерва / Д. В. Марченко, А. С. Борисенко, Т. А. Крупина // Современные тенденции и инновации в науке и производстве: матер. VIII Междун. науч.-практ. конфер. (Междуреченск, 03-04 апреля 2019). [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВО «Кузбас. гос. техн. ун-т им. Т. Ф. Горбачева»; редкол.: Т. Н. Гвоздкова (отв. редактор), Е. В. Кузнецов [и др.]. – Междуреченск, 2019. С.331–1 – 331-6.

4 Марченко, Д. В. Педагогические условия оптимизации качества самореализации студента в спортивно-образовательной среде училища олимпийского резерва / Марченко Д. В., Нагаев Г. Н., Логачева Н. В. // Актуальные вопросы истории, философии, права и педагогики: сборник статей Национальной научно-практической конференции с международным участием 25-26 марта 2019 г.; под ред. Т В. Гордовой, А. С. Соколова, А. А. Щевьѐва. – Рязань: «Созвездие», 2019. – С.160–163.

УДК 159.922.767-057.875

А. Е. Тихиня
Научный руководитель: Н. Г. Новак, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Республика Беларусь

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ-СИРОТ

Настоящее исследование посвящено изучению психологического благополучия у студентов-сирот. Описаны теоретические основания гедонестического и эвдемонического подходов к психологическому благополучию, более полно представлена структура психологического благополучия личности по К. Рифф. Для проведения исследования в рамках магистерской диссертации, посвященного изучению психологического благополучия, нами задействовано сто испытуемых в возрасте от 18 до 21 лет.

Ключевые слова: психологическое благополучие, личный рост, самопринятие, самореализация, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни.

Многообразие представленных в науке подходов к изучению психологического благополучия можно условно разделить на два основных направления: гедонистическое и эвдемонистическое. Теоретическую базу для понимания психологического благополучия заложили исследования Н. Брэдбёрна, по мнению которого для описания этого феномена необходимо оперировать признаками, отражающими состояние счастья или несчастья, субъективного ощущения общей удовлетворённости или не удовлетворённости жизнью (гедонистический подход) [1, с. 5 – 8].

Современные исследователи в большинстве своем рассматривают психологическое благополучие в рамках эвдемонистического подхода, в соответствии с которым основной критерий благополучия – это полнота самореализации. Этот подход психологического благополучия формируется в процессе жизни человека в соответствии с его ценностями, в направлении развития собственных внутренних ресурсов (А. Вотерман), и его суть – в стремлении к самосовершенствованию, к реализации внутреннего потенциала (К. Роджерс, К. Рифф). Интегрировав более ранние работы в области психологии развития, клинической, гуманистической и экзистенциальной психологии, К. Рифф разработала многомерную модель психологического благополучия, а также методику для его изучения психологическое благополучие выявлялось с помощью опросника «Шкалы психологического благополучия». Стандартизация русскоязычного варианта проведена Н. Н. Лепешинским [2, с. 25].

Вслед за К. Рифф мы определяем психологическое благополучие как субъективную оценку личностью степени самореализации по основным аспектам позитивного функционирования: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост. Интерес к психологическому благополучию студентов-сирот является факторам и условиям, его определяющим, соотносится с актуальной тенденцией современной психологии изучения позитивных механизмов жизнедеятельности [3, с. 100].

Для проведения исследования в рамках магистерской диссертации, посвященного изучению вышеназванного феномена, нами на базе учреждений образования «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины», «Гомельский государственный профессионально-технический колледж бытового обслуживания» задействовано сто испытуемых в возрасте от 18 до 21 лет. В исследовании приняли участие 75 студентов и 15 обучающихся колледжа.

Результаты исследования представлены в таблице 1. Полученные данные изучения степени психологического благополучия студентов-сирот.

Таблица 1 – Результаты изучения степени склонности студентов и студентов-сирот к психологическому благополучию (в %)

Шкалы	**Низкая степень**		**Средняя степень**		**Высокая степень**	
	Студ.	**Студ.-сир.**	**Студ.**	**Студ.-сир.**	**Студ.**	**Студ.-сир.**
1	**2**		**3**		**4**	
Позитивное отношение	3,3	56,7	93,4	40	3,3	3,3
Автономия	3,3	40	56,7	56,7	40	3,3
Управление средой	6,7	76,7	90	20	3,3	3,3
Личный рост	6,7	50	83,3	40	16,7	3,3
Цель в жизни	10	60	86,7	36,7	3,3	3,3
Самопринятие	13,3	73,3	80	20	6,7	6,7
Психологическое благополучие	3,3	60	90	36,7	6,7	3,3

Таким образом, из представленной таблицы мы видим, что существуют различия в структурным компонентах психологического благополучия между студентами и студентами-сиротами. Студенты в большей степени показали средние значения по всем 7 шкалам: «позитивное отношение», «автономия», «управление средой», «личный рост», «цель в жизни», «самопринятие», «психологического благополучия», следовательно, данные студенты имеют позитивную самооценку, принимают себя со всеми достоинствами и недостатками. Позитивную оценка всех сторон собственной личности студентов, способствует способности приобретать и поддерживать контакты с окружающими людьми. Уверенность в себе и собственных силах дает студентам высокое мнение и представление о собственных возможностях в различных сферах их жизнедеятельности, компетентности в управлении повседневными делами, и общую удовлетворённость собственной жизнью.

Было выявлена высокая степень склонности среди студентов по шкале «автономия» (40 %), следовательно, данные студенты самостоятельны и независимы, способны противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным шаблонным образом, ориентируясь на правила, мораль и поведение самого общества, исключая индивидуальность самих студентов. Они самостоятельно регулирует собственное поведение, оценивают себя в соответствии с личными критериями и мировоззрением. Также был выявлен высокий процент степени склонности по шкале «личный рост» (16,7 %), следовательно, данные студенты упорством, беспрерывным развитием, воспринимают себя «растущими» и самореализовывающимися в своей жизни. Они открыты новому опыту, пытаются реализовать свой потенциал, а также наблюдают улучшения в себе и своих действиях и жизни с течением времени. Такие студенты склонны к изменению в соответствии с собственными познаниями и достижениями.

Было выявлена низкая степень склонности среди студентов по шкале «самопринятие» (13,3 %), следовательно, данные студенты следовательно, данные студенты не довольны собой, своей жизнью, своим местом в этой жизни, они разочарованы событиями своего прошлого, часто испытывают беспокойство по поводу некоторых своих личных качеств, а так же желают изменить себя и свою жизнь, перестать быть теми кем являются сейчас.

Наибольшее количество опрошенных с низкой степенью склонности выявлено среди студентов-сирот по шкале «Управление средой» (76,7 %), следовательно, данные студенты-сироты испытывают сложности в организации повседневной деятельности, чувствуют себя неспособным изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства в их личной жизни. Они часто безрассудно относится к представляющимся возможностям, а так же лишены чувства контроля над происходящим вокруг. Было выявлено низкая степень склонности у студентов-сирот по шкале «самопринятие» (73,3 %), следовательно, данные студенты-сироты не довольны собой, своей жизнью и представлениями о своем возможном будущим. Они разочарованы событиями своего прошлого и настоящего, испытывают беспокойство по поводу некоторых своих личных качеств, а также желают изменить себя и свою жизнь, перестать быть не теми, кем они является на данный момент. Также наименьшее количество опрошенных с низкой степенью у студентов-сирот выявлено по шкале «цель в жизни» (63,3 %), следовательно, у данных студентов-сирот нет смысла в жизни. Они имеют мало целей или намерений, а также у студентов-сирот отсутствует чувство направленности в жизни. Они не находят цели в своей прошлой и в настоящей жизни, не имеют перспектив, убеждений, планов, которые определяют смысл их жизни в настоящем. Было выявлено низкая степень склонности у студентов-сирот по шкале «психологическое благополучие» (60 %), следовательно, у данных студентов присутствует негативная самооценка, неудовлетворенность обстоятельствами собственной жизни, ощущении собственной никчемности и бессилия. У студентов-сирот недостаточна развита способность поддерживать позитивные отношения с окружающими, существует неверие в собственные силы и недооценка собственных способностей преодолевать жизненные препятствия, усваивать новые умения и навыки, а так же недостаток или полное отсутствие осмысленности жизни. Прошлое и настоящее воспринимаются студентами-сиротами как бессмысленные, отсутствуют видимые жизненные перспективы, которые бы обладали достаточной привлекательностью для студентов.

Статистическая обработка данных проводилась с помощью критерия углового преобразования Фишера. Результаты исследования по критерию Фишера позволили выявить различия в измеряемом показателе между студентами и студентами-сиротами. В результате исследования психологического благополучия выявлены статистически значимые различия у студентов и студентов-сирот по шкалам: позитивное отношение (3,3 % и 3,3 % соответственно, φ*эмп. = 2,675, $p \geq 0,01$), автономия (40 % и 3,3 %

соответственно, φ*эмп. = 9,418, p ≥ 0,01), управление средой (3,3 % и 3,3 % соответственно, φ*эмп. = 2,433, p ≥ 0,01), личный рост (16,7 % и 3,3 % соответственно, φ*эмп. = 6,085, p ≥ 0,01), цель в жизни (3,3 % и 3,3 % соответственно, φ*эмп. = 1,929, p ≥ 0.05), самопринятие (6,7 % и 6,7 % соответственно, φ*эмп. =2,584, p ≥ 0,01), психологическое благополучие (6,7 % и 3,3 % соответственно, φ*эмп. = 4,282, p ≥ 0,01), по содержанию данных шкал, можно говорить о различиях степени склонности студентов и студентов-сирот. По всем указанным шкалам склонность студентов к психологическому благополучию значительно выше, чем у студентов-сирот.

В опроснике «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф находится в средней степени склонности (норме). На основании полученных данных можно сделать вывод о том, студенты более приспособлены к жизни, обладают позитивной самооценкой, принимают себя со всеми достоинствами и недостатками. У данных студентов преобладает позитивная оценка всех сторон своей личности, а также способности приобретать и поддерживать контакты с окружающими. Уверенность в себе и собственных силах и мнение о собственных возможностях имеет высокое значение у студентов. Они способны противостоять попыткам общества заставить думать и действовать определенным шаблонным образом, ориентируясь на правила, мораль и поведение самого общества, исключая индивидуальность самих студентов. Студенты самостоятельно регулирует собственное поведение, достаточно высоко оценивают себя в соответствии с личными критериями и мировоззрением. Такие студенты склонны к изменению в соответствии с собственными познаниями и достижениями.

Студенты-сироты испытывают сложности в организации повседневной деятельности, чувствуют себя неспособным изменить или улучшить складывающиеся обстоятельства в их личной жизни. Они часто безрассудно относится к представляющимся возможностям, а также лишены чувства контроля над происходящим вокруг. Такие студенты часто не довольны собой, своей жизнью и представлениями о своем возможном будущим. Они разочарованы событиями своего прошлого и настоящего, испытывают беспокойство по поводу некоторых своих личных качеств, а так же желают изменить себя и свою жизнь, перестать быть не теми, кем они является на данный момент, имеют мало целей или намерений, а так же у них отсутствует чувство направленности в жизни. Они не находят цели в своей прошлой и в настоящей жизни, не имеют перспектив, убеждений, планов, которые определяют смысл их жизни в настоящем. Прошлое и настоящее воспринимаются студентами-сиротами как бессмысленные, отсутствуют видимые жизненные перспективы, которые бы обладали достаточной привлекательностью для студентов.

Мы рассчитываем, что полученные данные будут необходимы при решении вопросов, посвященных гармонизации (прежде всего, эмоциональной сферы) психоэмоционального состояния современной молодежи, а также в вопросах развития психологически здоровой личности.

Список использованных источников

1 Шамионов, Р. М. Психология субъективного благополучия / Р. М. Шаминов. – М.: Наука, 2004. – 174 с.

2 Лепешинский, Н. Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф / Н. Н. Лепешинский // Психологический журнал. – Минск. – 2007. – №3. – С. 24 – 37.

3 Шевеленкова, Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций, методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95 – 130.

4 Psychologist Carol Ryff on Wellbeing and Aging: The FPR Interview // Neuroanthropology. July. 19, 2012.

УДК 316.77:005.336.2-057.875

И. И. Хиоарэ
Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье раскрыты особенности коммуникативной компетентности IT-специалистов, представлены результаты исследования коммуникативной компетентности студентов IT- и гуманитарных специальностей, даны практические рекомендации по развитию коммуникативной компетентности IT-специалистов.

Ключевые слова: общение, коммуникативная компетентность, студенты IT-специальностей, студенты гуманитарных специальностей.

Начиная с момента рождения, человек попадает в непрерывный поток развития, в ходе которого он приобретает и усваивает опыт, накопленный тысячелетиями. На развитие человека влияет огромное количество факторов, ведущим из которых является общение. И это неудивительно, ведь это один из самых результативных способов передачи знаний от поколения к поколению. Благодаря общению, люди обогащают свои знания, развивают мышление и память. Близкая связь между элементами структуры личности и общением настолько плотная, что любое нарушение процесса общения влечет за собой деформацию сознания личности.

В последнее время особое внимание исследователей направлено на изучение коммуникативной компетентности, так как эта функция является одной из основополагающих и выступает как средство профессиональной деятельности.

И. А. Зимняя определяет компетентность как прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом [1].

Под словом коммуникативность понимается способность правильно излагать информацию, свои переживания, мысли, чувства, соображения; умение формировать свои реплики так, чтобы собеседник полностью понимал смысл сказанного. Также это связь между людьми в ходе общения, основанная на обмене информацией из разных областей.

Коммуникативная компетентность понимается как совокупность навыков и умений, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [2].

Коммуникативная компетентность представляет из себя следующие умения и навыки:

- инициировать и вступать в контакт;
- формировать благоприятное первое впечатление;
- задавать вопросы и отвечать на них;
- вести беседу, кратко и точно выражать свои мысли;
- стимулировать собеседника к прояснению его позиции, высказываний;
- слушать, услышать и понять то, что имел в виду собеседник;
- осуществлять обратную связь, то есть передать партнеру, что его услышали и поняли;
- выравнивать эмоциональное напряжение в беседе, в дискуссии;
- считывать и грамотно интерпретировать невербальные сигналы собеседника (взгляд, мимику, жесты, позы);
- управлять собственными экспрессивными сигналами в процессе общения;
- эффективно взаимодействовать с другими, осуществляя сотрудничество:
- владеть моделями общения;
- использовать в процессе взаимодействия разнообразные стили общения;
- понимать специфику речевых жанров и коммуникативных средств достижения цели при взаимодействии [3].

Л. Л. Федорова ядром коммуникативной компетентности определяет механизм речевой коммуникации, в основе которого лежат социальные взаимодействия, регулирующие социальные отношения. Данный механизм описывается на двух уровнях: коммуникативном, на

котором собеседники представлены по их активности в диалоге, и социологическом, на котором собеседники рассматриваются в качестве носителей определенных социальных ролей [4].

В последнее время проблема общения обширно дискуссируется в академическом обществе. Анализ различной литературы свидетельствует, что к настоящему времени вопросы, затрагивающие проблему общения, находятся в центре внимания множества ученых и имеют достаточное количество разногласий. В особенности возрос интерес ученых к проблеме коммуникативной компетентности специалистов IT-сферы.

Актуальность исследования обусловлена недостаточностью исследований по данной проблеме, а также тем, что компетентность является одним из важнейших понятий коммуникативной теории. Оно широко используется наряду с базовыми понятиями данной системы научного знания.

Для диагностики коммуникативной компетентности IT-специалистов были выбраны методики: «Коммуникативные умения Л.В.Михельсона», «Эмоциональный интеллект (Тест EQ)»; «Диагностика коммуникативнй социальной компетентности», «Торонтская шкала алекситимии (TAS-20-R)», «Торонтская шкала алекситимии (TAS)».

В результате исследования позиций в общении зависимая позиция общения была обнаружена у 22,5 % юношей и 2,5 % девушек, обучающихся на IT-специальности (IT), 7,5 % юношей и 20, % девушек, обучающихся на гуманитарных специальностях (HU). Компетентная позиция была выявлена у 2,5 % юношей и 22,5 % девушек IT-профиля, 17,5 % юношей и 5 % девушек HU-профиля. Агрессивная позиция у студентов обнаружена не была.

Компетентная позиция в общении предполагает готовность и умение формировать связь, контакт на любой психологической и эмоциональной дистанции. Зависимая позиция в общении присуща слабовольным, уступчивым людям. Они держаться замкнуто, не подпускают к себе людей и скрывают свои чувства. Агрессивная позиция – это целенаправленное взаимодействие, ориентированное на оказание прямого психологического воздействия на собеседника для достижения своих целей, осуществляемое в такой форме, которая может унизить его чувство собственного достоинства.

Таким образом, студенты как IT-, так и HU-специальностей, обладают преимущественно компетентной и зависимой позициями в общении. Поэтому психолог может проводить работу по развитию позиции в общении будущих IT-специалистов.

В результате исследования трудности идентификации чувств, трудности описания чувств и экстернального мышления низкий уровень трудности идентификации чувств выявлен у 10 % юношей и 2.5 % девушек IT-специальностей, у 5 % девушек HU-специальностей; средний уровень –

у 12.5 % юношей и 22.5 % девушек IT-специальностей, у 22.5 % юношей и 12.5 % девушек HU-специальностей; высокий уровень – у 2.5 % юноши IT-специальностей, у 2.5 % юношей и 7.5 % девушек HU-специальностей.

Подытожив вышесказанное, следует отметить, что наибольшую трудность идентификации чувств испытывают девушки, обучающиеся на гуманитарных специальностях, в средней степени – юноши, обучающиеся на гуманитарных специальностях, и девушки обучающиеся на IT-специальностях, а меньше всего эта трудность выражена у юношей IT-специальностей.

Низкий уровень трудности описания чувств выявлен у 7.5 % юношей и 2.5 % девушек IT-специальностей, 2.5 % юношей и 2.5 % девушек HU-специальностей. Средний уровень характерен 10 % юношей и 20 % девушек IT-специальностей, 17.5 % юношей и 15 % девушек HU-специальностей. Высокий уровень выявлен у 7.5 % юношей и 2.5 % девушек IT-специальностей, у 5 % юношей и 7.5 % девушек HU-специальностей.

Анализируя данные этой шкалы, наибольшие трудности описания чувств испытывают девушки, обучающиеся на гуманитарных специальностях. В средней степени трудности возникают у девушек IT-специальностей и у юношей, обучающихся на гуманитарных специальностях. Меньше всех с данной трудностью сталкиваются юноши IT-специальностей.

Низкий уровень по шкале экстернального мышления характерен 10 % юношей и 2.5 % девушек IT-специальностей, а также 10 % юношей гуманитарных специальностей. Средний уровень – 15 % юношей и 22.5 % девушек IT-специальностей, 25 % юношей и 15 % девушек гуманитарных специальностей.

На основании вышеприведенных данных низкий уровень экстернального мышления преобладает у юношей IT- и гуманитарных специальностей. Средний уровень у девушек IT-специальностей и юношей гуманитарных специальностей. Высокий уровень среди опрошенных респондентов выявлен не был.

В ходе исследования типов личностей алекситимический тип был выявлен у 2.5 % юношей и 2.5 % девушек IT-специальностей, у 12.5 % юношей и 7.5 % девушек HU-специальностей. В группу риска входит 10 % юношей и 2.5 % девушек IT-специальностей, 7.5 % юношей и 7.5 % девушек гуманитарных специальностей. К неалекситимическому типу личности относятся 12.5 % юношей и 20 % девушек IT-специальностей, 5 % юношей и 10 % девушек гуманитарных специальностей.

Опираясь на полученные данные, наблюдается тенденция, согласно которой алекситимический тип личности наиболее выражен у представителей гуманитарных специальностей, нежели чем у IT-специалистов. Группу риска преимущественно составляют представители гуманитарных специальностей. Такие данные противоречат

выдвинутой в исследовании гипотезе о том, что среди студентов IT-специальностей больший вес тех, кто обладает низким уровнем коммуникативной компетентности. Вместе с тем часть студентов отказались принять участие в исследовании, поэтому можно предположить, что именно им характерен невысокий уровень коммуникативной компетентности и эмоционального интеллекта.

Таким образом, в ходе проведения эмпирического исследования среди студентов IT-специальностей, а также студентов HU-специальностей были выявлены следующие особенности. Для студентов IT-специальности характерны зависимая и компетентная позиции в общении; трудности идентификации и описания чувств преимущественно у девушек, экстернальное мышление, неалекситимический тип личности.

Студентам HU-специальностей характерны также зависимая и компетентная позиции в общении; трудности идентификации чувств у юношей и девушек, трудности описания своих чувств преимущественно у девушек, экстернальное мышление, алекситимический тип личности.

На основании полученных результатов исследования для студентов были разработаны рекомендации по развитию коммуникативной компетентности, и, в частности, по развитию умения правильно воспринимать людей.

С целью формирования умения адекватно воспринимать окружающих, следует овладеть такими умениями, как внимательно относиться к людям, искусно применять информацию, позволяющую оценивать людей по их индивидуально-личностным характеристикам. Из этого следует, что человеку нужно выработать привычку, которая делает акцент на взаимодействии с другими людьми. Например, это может быть стремление узнать о человеке как можно больше в ходе беседы.

Важным моментом является умение давать психологически правильную оценку обстановке, в которую попал человек. Оно формируется благодаря привычке изучать местность, осматриваться, обращать внимание на детали. Это помогает при выборе стиля и способов общения. Чем чаще человек будет попадать в разносторонние ситуации, тем быстрее он этому научится.

Говоря о выборе стиля и способов общения, следует упомянуть, конечно же, индивидуальный опыт. На основании этого нужно внимательно следить за поведением и действиями людей, которые без особо труда могут общаться с окружающими. Можно подмечать их индивидуальные особенности в общении и проецировать их на себя. Не стоит забывать и об обучении на их примере, это может быть весьма эффективно и результативно. Можно попробовать проводить на себе эксперименты, тренируя привычки и умения, которые помогут научиться без проблем вступать в общение с другими людьми. Заимствование таких привычек поможет научится свободно разговаривать с разными людьми, доступно объяснять и передавать информацию.

Также стоит сделать акцент на оптимальном соединении репродуктивных и активных методов работы в процессе обучения студентов выполнению профессионально обусловленных ролей, формировании у них мотивационно-ценностного отношения к овладению профессией и готовности к выполнению основных профессиональных функций, стремления развития будущим специалистом своих профессионально-личностных качеств.

Еще важно научиться сочувствовать и сопереживать людям, то есть речь идет об эмпатии. Она, как ничто другое, имеет большое значение в разговоре. Когда люди умеют разделять чувства других, тогда возникает взаимопонимание, и люди хотят открываться друг другу без оговорок. Обладая эмпатией, человек может научиться располагать людей к себе, разрушать механизмы психологической защиты, искоренять барьеры и страх в общении.

Список использованных источников

1 Зимняя, И. А. Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода / И. А. Зимняя// Понятийный аппарат педагогики и образования. – 2012. – С. 64–76.

2 Петровская, Л. А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи / Л. А. Петровская. – М.: Смысл, 1999. – С. 150–166.

3 Карпов, А. В. Психология менеджмента / А. В. Карпов. – М.: Гардарики, 2005. – С. 553.

4 Алифанова, Е. М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр / Е. М. Алифанова – СПб.: – Волгоград, 2001. – 164 с.

УДК 159.8.942.22

А. И. Шаец
Научный руководитель: Н. Г. Новак, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В статье представлены результаты исследования эмоционального интеллекта юношей и девушек. Эмоциональный интеллект определяется как глобальная способность индивида действовать целеустремленно, мыслить рационально и эффективно общаться с другими людьми.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, юноши, девушки, юношеский возраст.

В последние годы в научной литературе стало появляться все больше работ, посвященных способностям в социальной и эмоциональной областях. В связи с этим в центре внимания многих исследователей является феномен эмоционального интеллекта [1, с. 178]. Сочетание понятий «интеллект» и «эмоции» вызвало много споров и дискуссий в научном сообществе. По мнению некоторых авторов, во-первых, «интеллект» в таком случае является неуместной, что вводит в заблуждение метафорой, которую следует заменить термином «компетентность». Во-вторых, интеллект определяется как способность, но никаких сколько-нибудь уникальных способностей, связанных с эмоциями, не существует [2, с. 12]. Классическое представление об интеллекте было предложено Д. Векслером, который определял его как глобальную способность индивида действовать целеустремленно, мыслить рационально и эффективно общаться с другими людьми. Данное определение включает в себя не только рациональные способности, но и социальные, коммуникативные навыки [3, с. 43].

К одной из современных концепций интеллекта относится модель «множественного интеллекта» Х. Гарднера, включающая в себя семь основных форм интеллекта, в число которых, наряду с традиционными вербальным и логико-математическим, входит пространственный, музыкальный, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный интеллект [2, с. 11]. Данная концепция стала основой для создания Д. Карузо, Дж. Мэйером и П. Сэловейем понятия и первой модели эмоционального интеллекта. Первоначальный вариант этой модели был предложен в 1990 г. Авторы определили «эмоциональный интеллект» как способность идентифицировать собственные эмоции и эмоции окружающих и использовать эту информацию для принятия решений [2, с. 13].

Результаты исследования эмоционального интеллекта юношей и девушек, выявленные с помощью опросника эмоционального интеллекта (Д. В. Люсин), *на базе исследования:* УО «Гомельский государственный профессионально-технический колледж бытового обслуживания» и УО «Гомельский государственный профессионально-технический колледж электротехники». В исследовании приняли участие 100 человек, из них 52 юноши и 48 девушек. Возраст испытуемых – 17 - 20 лет. Результаты исследования показали, что преобладающим уровнем межличностного интеллекта у юношей является низкий уровень (выявлен у 48 % испытуемых). Также низкий уровень межличностного интеллекта выявлен у 33 % девушек. Это говорит о неразвитых способностях к пониманию эмоций других людей и управлению ими. Она не всегда замечают переживания человека, не могут догадаться о чувствах по внешним проявлениям, способности в оказании поддержки окружающим людям. Преобладающим уровнем межличностного интеллекта у девушек является средний уровень. Средний уровень межличностного интеллекта выявлен у 44 % девушек и

у 23 % юношей. У 29 % юношей и у 23 % девушек выявлен высокий уровень межличностного интеллекта. Это говорит о том, что они наиболее способны к пониманию эмоций других людей и управлению ими. Они с легкостью могут определить эмоциональное состояние собеседника по внешним признакам его проявления, готовы к оказанию психологической поддержки.

С помощью φ*-критерия углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками в следующих уровнях межличностного интеллекта: низкий уровень ($\varphi^*_{эмп}$= 1.84> $\varphi^*_{кр}$= 1.64 при $\rho \leq 0{,}05$), что позволяет принять решение о том, что доля юношей с низким уровнем развития межличностного интеллекта, статистически значимо больше, чем доля девушек; средний уровень ($\varphi^*_{эмп}$= 1.93> $\varphi^*_{кр}$= 1.64 при $\rho \leq 0{,}05$), что позволяет принять решение о том, что доля девушек со средним уровнем развития межличностного интеллекта, статистически значимо больше, чем доля юношей. Статистически значимых различий между юношами и девушками с высоким уровнем межличностного интеллекта не выявлено.

Анализ данных исследования внутриличностного интеллекта у юношей и девушек показал, что у 40 % девушек и у 17 % юношей выявлен низкий уровень внутриличностного интеллекта. Это говорит о том, что у данной части испытуемых слабо развиты способности к пониманию собственных эмоций и управлению ими. Они не всегда осознаю причину своего негативного эмоционального состояния, не всегда способны контролировать его, а также испытывают затруднения в гармонизации своего эмоционального состояния. У 43% юношей и у 25 % девушек в период юности выявлен высокий уровень развития внутриличностного интеллекта, что говорит о развитых способностях к пониманию собственных эмоций и управлению ими. Она осознают, что стало причиной того или иного настроения, знают, каким образом поднять себе его, а также способны контролировать свое эмоциональное состояние в критических ситуациях. У 40 % юношей и у 35 % девушек выявлен средний уровень развития внутриличностного интеллекта.

С помощью φ*-критерия углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками в следующих уровнях внутриличностного эмоционального интеллекта: низкий уровень ($\varphi^*_{эмп}$= 2.26> $\varphi^*_{кр}$= 1.64 при $\rho \leq 0{,}05$), т.е. доля девушек с низким уровнем развития внутриличностного эмоционального интеллекта, статистически значимо больше, чем доля юношей; высокий уровень ($\varphi^*_{эмп}$= 2.135> $\varphi^*_{кр}$= 1.64 при $\rho \leq 0{,}05$), т.е. доля юношей с высоким уровнем развития внутриличностного эмоционального интеллекта, статистически значимо больше, чем доля девушек (при $\rho \leq 0{,}05$). Статистически значимых различий между юношами и девушками со средним уровнем внуриличностного эмоционального интеллекта не выявлено.

Анализ данных исследования понимания чужих эмоций у девушек и юношей показал, что у 40 % юношей и у 14 % девушек выявлен низкий уровень понимания чужих эмоций. Это свидетельствует о том, что у данной части выборочной совокупности слабо развита способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикуляция, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей. У 42 % девушек и у 13 % юношей выявлен средний уровень понимания чужих эмоций. При этом у 44 % девушек и 47 % юношей выявлен высокий уровень понимания чужих эмоций. Так, у данной части испытуемых наиболее развита способность понимания эмоциональных состояний окружающих на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикуляция, звучание голоса) и/или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей.

С помощью φ*-критерия углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между девушками и юношами в следующих уровнях понимания чужих эмоций: низкий уровень ($\varphi^*_{эмп}$= 2.26> $\varphi^*_{кр}$= 1.64 при $\rho \leq 0{,}05$), т.е. доля юношей с низким уровнем понимания чужих эмоций, статистически значимо больше, чем доля девушек; средний уровень ($\varphi^*_{эмп}$= 2.135> $\varphi^*_{кр}$= 1.64 при $\rho \leq 0{,}05$), т.е. доля девушек со средним уровнем понимания чужих эмоций, статистически значимо больше, чем доля юношей. Статистически значимых различий между юношами и девушками с высоким уровнем понимания чужих эмоций не выявлено.

Анализ данных результатов исследования уровня развития управления чужими эмоциями показал, что преобладающим уровнем развития управления чужими эмоциями является средний уровень. Средний уровень развития управления чужими эмоциями выявлен у 48 % девушек и у 50 % юношей. У 23 % девушек и у 31 % юношей выявлен низкий уровень развития управления чужими эмоциями. У 29 % девушек и у 19 % юношей выявлен высокий уровень развития управления чужими эмоциями, что отражает хорошо развитые способности данной части выборочной совокупности вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. Статистически значимых различий между лицами между девушками и юношами в управлении чужими эмоциями не выявлено.

У 27 % девушек и у 36 % юношей выявлен низкий уровень понимания своих эмоций. Данная часть испытуемых имеет слабовыраженную способность к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификацию, понимание причин, способность к вербальному описанию. У 31 % девушек и у 31 % юношей выявлен средний уровень развития понимания своих эмоций. У 42 % девушек и у 33 % юношей выявлен высокий уровень понимания своих эмоций, проявляющийся в способности к осознанию своих эмоций: их распознавании и идентификации, понимании причин, способности к

вербальному описанию. Статистически значимых различий между девушками и юношами в уровне понимания своих эмоций не выявлено.

Анализ данных показал, что преобладающим уровнем развития управления своими эмоциями у девушек является низкий уровень. Низкий уровень управления своими эмоциями, проявляющийся в неразвитости потребности и способности управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные, выявлен у 73 % девушек и у 40 % юношей. Средний уровень развития управления собственными эмоциями выявлен у 19 % девушек и 40 % юношей. Высокий уровень выявлен у 8 % девушек и у 20% юношей. Так, у данной части выборочной совокупности хорошо развита способность и потребность управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные.

С помощью φ*-критерия углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между девушками и юношами в следующих уровнях управления своими эмоциями: низкий уровень ($\varphi^*_{эмп}$= 2.86> $\varphi^*_{кр}$= 1.64 при $\rho \leq 0{,}05$), что позволяет принять решение о том, что доля девушек с низким уровнем развития управления собственными эмоциями, статистически значимо больше, чем доля юношей; средний уровень ($\varphi^*_{эмп}$= 1.76> $\varphi^*_{кр}$= 1.64 при $\rho \leq 0{,}05$), что позволяет принять решение о том, что доля юношей со средним уровнем развития управления собственными эмоциями, статистически значимо больше, чем доля девушек; высокий уровень ($\varphi^*_{эмп}$= 1.76 > $\varphi^*_{кр}$= 1.64 при $\rho \leq 0{,}05$), что позволяет принять решение о том, что доля юношей с высоким уровнем развития управлениями собственными эмоциями, статистически значимо больше, чем доля девушек.

Анализ данных результатов исследования уровня развития контроля экспрессии у девушек и юношей показал, что преобладающим уровнем развития контроля экспрессии является средний уровень. Средний уровень контроля экспрессии выявлен у 44 % девушек и 41 % юношей. У 31 % девушек и у 36 % юношей выявлен низкий уровень развития контроля экспрессии, что проявляется в неразвитости способности контролировать внешние проявления своих эмоций. Высокий уровень контроля экспрессии, проявляющийся в способности испытуемых контролировать внешние проявления своих эмоций, выявлен у 25 % девушек и у 23 % юношей. Статистически значимых различий между девушками и юношами в уровне развития контроля экспрессии не выявлено.

Таким образом, в результате исследования нами было выявлено, что юноши, по сравнению с девушками, более спокойно относятся к давлению со стороны окружающих, эмоционально более отходчивы, гибки, менее склонны зацикливаются на негативных эмоциях, способны быстрее успокаиваться после огорчения, а также быстрее отключаются от переживаний и неприятностей. Они с легкостью осознают, что стало причиной того или иного настроения, знают, способны его регулировать, а

также способны управлять своими эмоциями, контролировать внешние их проявления в критических ситуациях. Девушки же, по сравнению с юношами, лучше понимают эмоции других людей и способны управлять ими, наиболее часто обращаются к своим чувствам, эмоциям, пытаются разобраться, с чем связаны те или иные негативные эмоции, т.к. считают, что эмоции важны для поддержания жизненного равновесия. У девушек более развито умение определять эмоциональное состояние собеседника по внешним признакам его проявления, понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку.

Список использованных источников

1 Овчинникова, Н. Ф. Эмоциональный интеллект молодежи / Н. Ф. Овчинникова // Человеческий фактор. Социальный психолог. – 2016. –№ 1. – С. 178–181.

2 Дегтярев, А. В. «Эмоциональный интеллект»: становление понятия в психологии / А. В. Дегтярев // «Психологическая наука и образование». – 2012. – № 2. – С. 10–23.

3 Карпов, А. В. Проблема эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма / А. В. Карпов, А. С. Петровская // Вестник интегративной психологии. – 2006. – № 4. – С. 4–47.

УДК 159.942.2:616.89-008-057.875:004

Е. С. Шарников
Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ИССЛЕДОВАНИЕ АЛЕКСИТИМИИ У СТУДЕНТОВ IT-СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье раскрыты особенности алекситимии у студентов IT-специальностей. Актуальность исследования обусловлена недостаточностью исследований по данной проблеме, а также тем, что алекситимия является одним из важнейших понятий эмоциональной сферы. Результаты данного исследования расширяют представление об особенностях эмоциональной сферы студентов IT-специалистей, вводят в научный оборот массив новых эмпирических данных по исследованию алекситимии.

Ключевые слова: алекситимия, алекситимический тип личности, студенты, IT-специальности, HU-специальности, эмоции, эмоциональный интеллект.

Сниженная способность или затрудненность в вербализации (выражении словами) эмоциональных состояний и чувств называется алекситимией. Алекситимия свойственна людям, которые по тем или иным причинам ограниченно перерабатывают, а значит осознают эмоциональные впечатления, переживания, чувства, причины поступков. Следствием

алекситимии становится чрезмерный прагматизм и отсутствие творческого отношения к жизни. А ведь творчество – это проявление самовыражения, своей собственной индивидуальности, нестандартности восприятия, радости существования. Отсутствие радости приводит к ощущению серости жизни, «непонятному» чувству, что «вроде все в порядке, но что-то не так», к конкретно не обоснованным неудовольствию и неудовлетворенности жизнью. Часто при алекситимии у людей определенного склада личности легко возникают кратковременные, резко выраженные в поведении эмоциональные взрывы, причины которых ими плохо осознаются.

Эти особенности актуализировали проведение эмпирического исследования алекситимии у студентов IT-специальностей. Выборку исследования составили 40 студентов, 20 из которых (10 юношей и 10 девушек) обучаются на IT-специальностях (IT) и 20 из них (10 юношей и 10 девушек) обучаются на гуманитарных специальностях (HU). В качестве психодиагностического инструментария были использованы Торонтские алекситимические шкалы TAS-26 и TAS-20-R Дж.Г. Тейлор, результаты которых представлены в таблицах 1 и 2 соответственно.

Таблица 1 – Результаты исследования алекситимии с помощью Торонтской алекситимической шкалы (TAS-26) Дж. Г. Тейлор

Типы личности	**М**		**Ж**	
	IT-специальности (n=10)	**HU-специальности (n=10)**	**IT-специальности (n=10)**	**HU-специальности (n=10)**
Алекситимический тип личности	2,5 %	12,5 %	2,5 %	7,5 %
Группа риска	10 %	7,5 %	2,5 %	7,5 %
Неалекситимический тип личности	12,5 %	5 %	20 %	10 %

Согласно данным, представленным в таблице 1, алекситимический тип личности был выявлен у 2.5 % юношей и 2.5 % девушек IT-специальностей, у 12.5 % юношей и 7.5 % девушек HU-специальностей. В группу риску входит 10 % юношей и 2.5 % девушек IT-специальностей, 7.5 % юношей и 7.5 % девушек HU-специальностей. К неалекситимическому типу личности относятся 12.5 % юношей и 20 % девушек IT-специальностей, 5 % юношей и 10 % девушек HU-специальностей.

Таким образом, опираясь на данные таблицы, наблюдается тенденция, согласно которой алекситимический тип личности наиболее выражен у представителей HU-специальностей, нежели чем у IT-специалистов. Группу риска, опять же, преимущественно составляют представители HU-специальностей.

Таблица 2 – Результаты исследования уровня алекситимии с помощью Торонтской алекситимической шкалы (TAS-20-R) Дж. Г. Тейлор

Шкала	М						Ж					
	IT-специальности (n=10)			Другие специальности (n=10)			IT-специальности (n=10)			Другие специальности (n=10)		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Трудности идентифи-кации чувств	10 %	12,5 %	2,5 %	-	22,5 %	2,5 %	2,5 %	22,5 %	-	5 %	12,5 %	7,5 %
Трудности описания чувств	7,5 %	10 %	7,5 %	2,5 %	17,5 %	5 %	2,5 %	20 %	2,5 %	2,5 %	15 %	7,5 %
Экстер-нальное мышление	10 %	15 %	-	-	25 %	-	2,5 %	22,5 %	-	10 %	15 %	-

Согласно данным, представленным в таблице 2, низкий уровень трудности идентификации чувств выявлен у 10 % юношей и 2.5 % девушек IT-специальностей, 5 % девушек HU-специальностей. Средний уровень – 12.5 % юношей и 22.5 % девушек IT-специальностей, 22.5 % юношей и 12.5 % девушек HU-профессий. Высокий уровень – 2.5 % юношей IT-специальностей, 2.5 % юношей и 7.5 % девушек HU-специальностей.

Подытожив выше сказанное, следует отметить, что наибольшую трудность идентификации чувств испытывают 7.5 % девушек HU-специальностей, в средней степени наиболее выраженно это явление наблюдается у 22.5 % юношей HU-специальностей и 22.5 % девушек IT-специальностей, а меньше всего эта трудность выражена у 10 % юношей IT-специальностей.

Низкий уровень трудности описания чувств выявлен у 7.5 % юношей и 2.5 % девушек IT-специальностей, 2.5 % юношей и 2.5 % девушек других специальностей. В средний уровень входят 10 % юношей и 20 % девушек IT-специальностей, 17.5 % юношей и 15 % девушек HU-специальностей. Высокий уровень составляют 7.5 % юношей и 2.5 % девушек IT-специальностей, 5 % юношей и 7.5 % девушек HU-специальностей.

Анализируя данные этой шкалы, наибольше трудности описания чувств испытывают 7.5 % девушек HU-специальностей. В средней степени трудности возникают у 20 % девушек IT-специальностей и 17.5 % юношей HU-специальностей. Меньше всех с данной трудностью сталкиваются 7.5 % юношей IT-специальностей.

Низкий уровень в шкале «*экстернального мышления*» имеют 10 % юношей и 2.5 % девушек IT-специальностией, а также 10 % юношей

HU-специальностей. Средний уровень – 15 % юношей и 22.5 % девушек IT-специальностей, 25 % юношей и 15 % девушек HU-специальностей.

На основании выше приведенных данных низкий уровень экстернального мышления преобладает у 10 % юношей IT и HU-специальностей. Средний у 22.5 % девушек IT-специальностей и 25 % юношей HU-специальностей. Высокий уровень среди опрошенных респондентов не был выявлен.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило изучить уровень алекситимии студентов IT-специальностей и сделать следующие выводы. Представители HU-специальностей имеют алекситимический тип личности, они имеет очень ограниченную фантазию, не способны разобраться в своих переживаниях и откликнуться на чувства других людей. В жизни алекситимиков отсутствует радость и стремление к чему-то новому. Они излишне прагматичны и не умеют самовыражаться. Представители IT-специальностей имеют неалекситимический тип личности. Девушки имеют большую трудность в идентификации и описании чувств, нежели юноши. Экстернальное мышление более выражено у девушек и проявляется в склонности приписывать причины происходящего внешним факторам – внешней среде.

Список использованных источников

1 Торонтсткая шкала алекситимии TAS-20-R [Электронный ресурс] . – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/torontskaya-shkala-aleksitimii-20-punktov-validizatsiya-russkoyazychnoy-versii-na-vyborke-terapevticheskih-bolnyh. – Дата доступа: 26.02.2019.

2 Торонтская шкала алекситимии TAS-26 [Электронный ресурс] . – Режим доступа: http://psy-clinic.info/index.php?id=107:torontskaya-shkala-aleksitimii-tas. – Дата доступа: 26.02.2019.

УДК 316.47:364.624.6-057.875

М. В. Шугай,
Научный руководитель: И. В. Сильченко, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК КОРРЕЛЯТ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена изучению взаимосвязи межличностных отношений и социальной тревожности у студентов. Установлено, что существует достоверная положительная корреляционная связь между высоким уровнем социальной тревожности и недоверчивым-скептическим типом межличностного взаимодействия и обратная корреляционная связь между высоким уровнем социальной тревожности и ответственным-великодушным типом межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: социальная тревожность, межличностные отношения, застенчивость, студенты

По данным многочисленных эмпирических исследований в зарубежной психологии, обобщенным и систематизированным И. В. Никитиной и А. Б. Холмогоровой, проблема социальной тревожности является широко распространенной среди населения, при этом, наиболее сильно подвержены влиянию данного вида тревожности люди молодого возраста [3]. Под социальной тревожностью А. Б. Холмогоровой и В. В. Красновой понимается состояние эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства в отношении социальной ситуации и оценки другими людьми [1]. Исследователи отмечают, что люди с высоким уровнем социальной тревожности страдают от ухудшения качества жизни, одиночества, социальной изоляции. Данное расстройство достаточно сильно ограничивает возможности человека для личной и профессиональной реализации. Кроме того, страдающие от социальной тревожности гораздо чаще других высказывают суицидальные мысли и предпринимают суицидальные попытки. К негативным последствиям высокой социальной тревожности относится и появление зависимостей, депрессий [3; 4].

Для полноценного личностного развития и роста в период ранней взрослости необходимо общение. Изменения, происходящие как в социальной ситуации развития, так и во внутреннем мире молодых людей, способствуют повышению тревоги в ситуациях социального взаимодействия. Чаще всего, это проходящее возрастное явление, однако, под влиянием неблагоприятных факторов, ситуативная социальная тревожность может перейти в личностную. По мнению В. В. Красновой, социальная тревожность мешает построению психологически комфортных межличностных отношений. В свою очередь, избегание межличностных отношений способствует формированию замкнутого круга социальной тревожности [2]

Эмпирическое исследование по изучению взаимосвязи социальной тревожности и межличностных отношений осуществлялось на базе учреждения образования «Гомельский государственный медицинский университет» г. Гомеля. В исследовании приняли участие 86 испытуемых в возрасте 20 – 24 лет. Статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с помощью подсчета коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Уровень социальной тревожности у студентов определялся с помощью методики «Психодиагностический опросник социальной тревоги и социофобии» О. А. Сагалаковой и Д. В. Труевцева [5]. Эмпирические данные выраженности социальной тревожности представлены на рисунке 1.

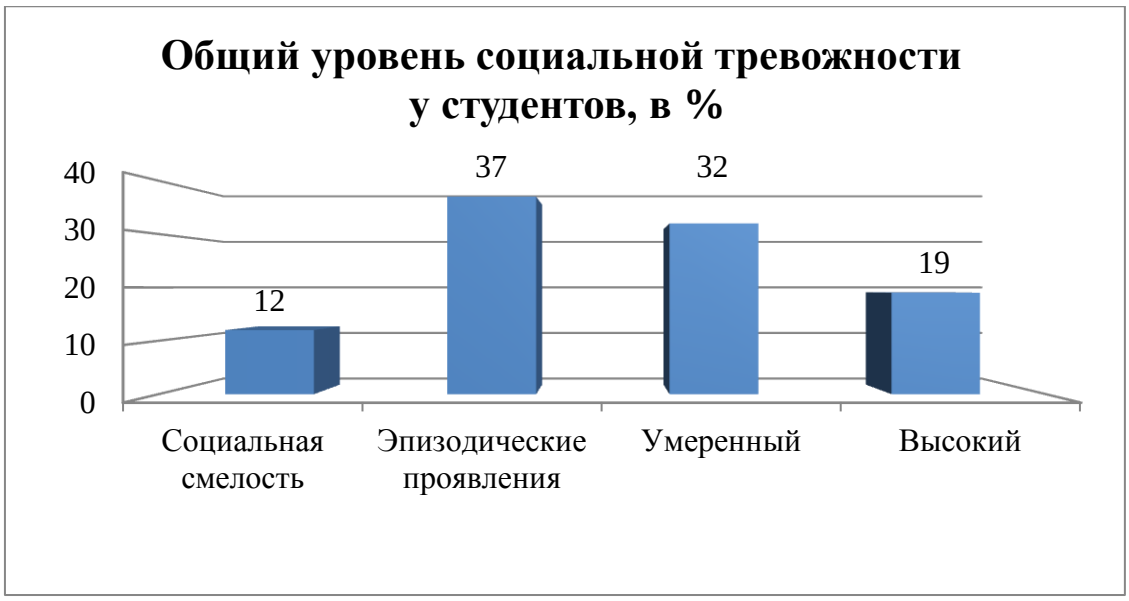


Рисунок 1 – Результаты исследования общего уровня социальной тревожности у студентов (данные представлены в %)

Из рисунка 1 следует, что у большинства испытуемых (37 %) наблюдаются эпизодические проявления социальной тревожности. Таким студентам характерна социальная смелость во многих ситуациях оценивания и эпизодические проявления социальной тревоги в экспертных ситуациях оценивания (формальных и/или интимно-личностных).

Социальная смелость и инициативность в большинстве социальных ситуаций, отсутствие страха в ситуации самопредъявления выявлены у 12 % студентов. Такие молодые люди социально адаптированы и не страдают от проявлений социальной тревожности.

Умеренный уровень социальной тревожности выявлен у 32 % студентов. У данной категории молодых людей могут возникать проблемы в социальной адаптации или отдельные ярко выраженные социальные страхи в специфических ситуациях. Характерны опасения критики, отвержения, которые, однако, не доходят до полного избегания данных ситуаций.

Высокий уровень социальной тревожности выявлен у 19 % испытуемых. Это проявляется в тенденции к избеганию социальных ситуаций, высоком напряжении при участии в специфических социальных ситуациях. Субъективно переживается нехватка коммуникативных навыков. Возможны попытки оттянуть участие в экспертных ситуациях на какое-то время, мысли об избегании, которые реализуются лишь частично.

Для выявления преобладающего типа отношения к окружающим была использована методика «Тест межличностных отношений Лири» [6]. Эмпирические данные по распределению типов межличностных отношений среди студентов представлены на рисунке 2.

Рисунок 2 – Результаты исследования выраженности типов межличностных отношений у студентов (данные представлены в %)

Из рисунка 2 следует, что для 20 % студентов характерен ответственный-великодушный тип межличностных отношений. Такой вариант межличностного поведения проявляется выраженной готовностью помогать окружающим, развитым чувством ответственности. Свойственно альтруистическое поведение, гиперсоциальность установок, мягкосердечность, сверхобязательность.

У 19 % студентов выявлен сотрудничающий-конвенциональный тип межличностных отношений. Такой тип взаимодействия свойственен людям, стремящимся к установлению близких и дружелюбных отношений с окружающими. Такие молодые люди стремятся к общности с другими, ищут поддержки от референтной группы, подстраиваются к эмоциональному настрою группы.

Для 15 % студентов характерен прямолинейный-агрессивный тип отношения к окружающим. В зависимости от степени выраженности показателей, респонденты демонстрируют требовательность, прямолинейность, резкость в оценке других, ироничность, раздражительность. Может присутствовать выраженная враждебность по отношению к окружающим.

Независимый-доминирующий тип межличностного взаимодействия отмечен у 6 % студентов. Личностные особенности, которые выявляются при

таком типе взаимодействия, связаны с доминированием над окружающими. Такие студенты эгоцентричны, самовлюбленны, нарциссичны, руководствуются исключительно собственным мнением, не учитывая мнение окружающих. Характерны дистантность, низкая подчиняемость.

У 9 % студентов наблюдается зависимый-послушный тип межличностного взаимодействия. Такие студенты неуверены в себе, тревожны, зависимы от других, от чужого мнения. Конформны. Ожидают помощи и советов. Доверчивы, склонны к восхищению окружающими.

Властный-лидирующий тип межличностного взаимодействия выражен у 8 % студентов. В отношениях с окружающими такие студенты демонстрируют властность, доминантность, авторитетность. Любят давать советы, наставлять окружающих. Требуют к себе уважения. Во всем стремятся полагаться на свое мнение. Нетерпимы к критике.

Для 8 % респондентов характерен недоверчивый-скептический тип отношения к окружающим. Они подозрительны, обидчивы, склонны к сомнению во всем. Необщительны. Испытывают трудности в межличностных отношениях из-за неуверенности в себе, боязни плохого отношения. Замкнуты. Часто разочарованы в людях и окружающем мире.

Покорный-застенчивый тип межличностного взаимодействия выявлен у 15 % студентов. В своих отношениях с окружающими респонденты застенчивы, легко смущаются, склонны к подчинению. Эмоционально сдержанны. Добросовестно выполняют свои обязанности, послушны и честны. Может присутствовать повышенное чувство вины.

При помощи коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена были получены статистически значимые коэффициенты корреляции по следующим параметрам. Обратная корреляционная связь выявлена между высоким уровнем социальной тревожности и ответственным-великодушным типом межличностных отношений ($r= -0,558$ при $p\leq0,05$). Это означает, что чем выше уровень социальной тревожности, тем менее выражен ответственный-великодушный тип межличностных отношений у студентов. При повышении уровня социальной тревожности снижается эмоциональная вовлеченность в отношения, легкость вживания в различные социальные роли, гибкость в контактах, коммуникабельность, доброжелательность, жертвенность, а также перестает быть актуальной потребность производить приятное впечатление, нравиться окружающим. И наоборот, у испытуемых с ответственным-великодушным типом межличностных отношений ниже уровень социальной тревожности.

Достоверная положительная связь обнаружена между высоким уровнем социальной тревожности и недоверчивым-скептическим типом взаимодействия ($r=0,55$ при $p\leq0,05$). Это означает, что студенты с высоким уровнем социальной тревожности крайне обидчивы и недоверчивы к окружающим. Склонны к критике, излишней подозрительности и недовольству другими. Такие студенты замкнуты, обособлены, критически

настроены к любым мнениям, кроме собственного. Неудовлетворены своим статусом в группе. Проявляют сверхчувствительность к замечаниям в свой адрес, убеждены в недобропорядочности и недоброжелательности окружающих. Склонны к конфликтам, однако чаще всего, своего мнения не высказывают, создавая напряжение в группе. В свою очередь, недоверчивый-скептический тип взаимодействия может провоцировать рост социальной тревожности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует связь между уровнем социальной тревожности и типом межличностного взаимодействия. Так, при повышении уровня социальной тревожности снижается эмоциональная вовлеченность в отношения, стремление помочь и сострадать всем, активность и симпатия по отношению к окружающим. Чаще всего такие молодые люди демонстрируют недоверчивый-скептический стиль межличностного взаимодействия. При взаимодействии с окружающими они руководствуются установкой враждебности и ненадежности по отношению к себе, склонны к руминированию прожитых ситуаций, чувствительны к замечаниям, локус внимания направлен на себя. Подозрительны, замкнуты и отстранены. Могут создавать внутригрупповое напряжение из-за скрытой конфликтности. Недовольны другими. Придают своим идеям статус сверхценных. При этом, недоверчивый-скептический тип взаимодействия может провоцировать рост социальной тревожности.

Список использованных источников

1 Краснова, В. В. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация [Электронный ресурс] / В. В. Краснова, А. Б. Холмогорова // Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования» – 2011 – №1 – Режим доступа: http://psyedu.ru/journal/2011/1/2060.phtml [Дата обращения: 04.04.2019]

2 Краснова, В. В. Социальная тревожность как фактор нарушения интерперсональных отношений и трудностей в учебной деятельности у студентов автореф.дис….канд. психол. наук: 19.00.13 / В. В. Краснова; Московский городской психолого-педагогический университет – Москва, 2013. – 26 с.

3 Никитина, И. В. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 1 / И. В. Никитина, А. Б. Холмогорова // Социальная и клиническая психиатрия, 2010. – № 1 (Т. 20). – С. 80 – 85.

4 Никитина, И. В. Социальная тревожность у пациентов с расстройствами аффективного спектра /И. В. Никитина, А. Б. Холмогорова, В. В. Краснова // Социальная и клиническая психиатрия, 2012. – № 3 (Т. 22). – С. 30 – 35.

5 Сагалакова, О. А. Опросник социальной тревоги и социофобии [Электронный ресурс] / О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 4 (15). – Режим доступа: http://medpsy.ru. - Дата обращения: 04.04.2019.

6 Собчик, Л. Н. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири. Методическое руководство / Л. Н. Собчик. – М.: Московский кадровый центр при Главном управлении по труду и социальным вопросам Мосгорисполкома. Консультационная фирма, 1990. – 48 с.

УДК 37.018.11:159.922.767-058.855

Т. А. Юдина
Научный руководитель: А. Н. Певнева, канд. психол. наук
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ

Статья посвящена изучению особенностей стиля воспитания детей без попечения родителей в приемной семье. Представлен анализ результатов эмпирического исследования особенностей стиля воспитания детей без попечения родителей в приемной семье. Установлено, что как в приемных, так и родных (биологических) семьях, преобладающим стилем воспитания является демократический стиль. В приемных семьях статистически значимо чаще, чем в родных (биологических) семьях встречаются такие нарушения в стилях воспитания, как гиперпротекция, потворствование, недостаточность требований-обязанностей, воспитательная неуверенность, фобия утраты ребенка, неразвитость родительских чувств.

Ключевые слова: стиль воспитания, приемная семья, приемные родители, дети, оставшиеся без попечения родителей, социализация.

Социальное сиротство является одной из психолого-педагогических проблем, как в нашей стране, так и за рубежом. Проблема социального сиротства в Беларуси является актуальной вследствие роста количества детей, оставшихся без попечения родителей. Увеличение численности социальных сирот обусловлено различными социально-психологическими причинами [1, с. 12]. В связи с этим возникает актуальная потребность устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи, что стимулирует поиск новых условий, которые могут обеспечить полноценное развитие и воспитание, приближенное к семейным условиям, что не всегда выполняется в учреждениях интернатного типа. Приемная семья, как одна из форм такого устройства, вносит существенный вклад в воспитание и социальную адаптацию детей. На начало 2017 года из 20,20 тысяч детей-сирот в семьях воспитывалось 16,30 тысяч (81 %), в детских интернатных учреждениях – 3,90 тысяч детей-сирот (19 %). Согласно данным Белстата, численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся на усыновлении в приемных семьях Республики Беларусь, растет.

Обзор современной научной литературы позволяет прийти к выводу о том, что приемная семья как одна из форм семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, до сих пор не являлась предметом специального научного исследования. В существующих работах ученых решаются задачи социальной защиты, правовой охраны и воспитания детей-сирот в целом на определенных этапах исторического развития, и как

следствие, частично затрагиваются некоторые аспекты генезиса института приемной семьи [2]. Изложенное позволяет обозначить существующее противоречие между необходимостью совершенствования института приемной и недостаточной исследованностью этой формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей, и ее современных социально-педагогических, психологических, социологических и других аспектов [3, с. 36].

Принятие ребёнка в семью вызывает структурные кризисы, отражающиеся на взаимоотношениях всех членов семьи. Изучение и выявление дисфункциональных стилей воспитания родителей способствует подготовке семьи к взаимодействию с приёмным ребёнком, повышению осознанности семьи и её грамотности о происходящих процессах в период адаптации, гармоничному вхождению ребёнка в состав замещающей семьи.

Цель исследования: выявить особенности стиля воспитания детей без попечения родителей в приемной семье. В исследовании приняли участие 80 семей, из них 40 приемных полных семей и 40 полных семей с родными детьми. База исследования: Гомельский районный социально-педагогический центр г/п Березки города Гомеля.

Теоретический анализ проблемы и цель исследования определили выбор респондентов и психодиагностического инструментария: методика «Стратегии семейного воспитания» (О. Кондаша); методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса (АСВ). В качестве метода математической статистики использовался критерий φ*-углового преобразования Фишера.

Результаты исследования стиля воспитания в приемных и биологических семьях по методикам «Стратегии семейного воспитания» (О. Кондаша) и «Анализ семейных взаимоотношений» (Э. Г. Эйдемиллера, В. В. Юстицкиса), их статистическая обработка показали, что в приемных семьях статистически значимо чаще встречаются такие нарушения в стилях воспитания, как гиперпротекция ($\varphi^*_{эмп}$= 3,238 при $\rho \leq 0{,}01$), потворствование ($\varphi^*_{эмп}$= 2,516 при $\rho \leq 0{,}01$), игнорирование потребностей ребенка ($\varphi^*_{эмп}$= 2,106 при $\rho \leq 0{,}05$), чрезмерность требований-обязанностей ($\varphi^*_{эмп}$= 1,727 при $\rho \leq 0{,}05$), недостаточность требований-обязанностей ($\varphi^*_{эмп}$= 3,365 при $\rho \leq 0{,}01$), воспитательная неуверенность ($\varphi^*_{эмп}$= 2.138 при $\rho \leq 0{,}05$), фобия утраты ребенка ($\varphi^*_{эмп}$= 3,333 при $\rho \leq 0{,}01$), неразвитость родительских чувств ($\varphi^*_{эмп}$= 2,859 при $\rho \leq 0{,}01$).

В процессе анализа результатов исследования стиля воспитания родителями детей в родных полных семьях выявлено, как в приемных, так и родных (биологических) семьях, преобладающим стилем воспитания является демократический стиль. При данном стиле воспитания родители заботятся о дисциплине, послушании ребенка и не препятствуют самостоятельности своих детей. В такой семье ребенок выполняет свои обязанности, при этом его права не ущемляются. Родители всегда готовы обосновать свои требования и выслушать аргументы ребенка. При этом наименее выраженным в приемных семьях

является индифферентный стиль семейного воспитания, при котором приемный ребенок предоставлен сам себе.

В приемных семьях статистически значимо чаще, чем в родных (биологических) семьях встречаются такие нарушения в стилях воспитания, как *гиперпротекция*. При данном стиле воспитания отмечается стремление приемных родителей окружить ребёнка повышенным вниманием, постоянной заботой, защищать его при отсутствии реальной опасности, предлагать готовые варианты решения проблемных ситуаций без предоставления возможности самостоятельного разрешения проблем, в результате чего ребенок лишается возможности самостоятельно преодолевать трудности, он теряет способность к мобилизации своей энергии в трудных ситуациях, ждет помощи родителей, то есть развивается выученная беспомощность. Наряду с гиперпротекцией в родных (биологических) семьях родителями используется стиль *потворствование* в виде стремления к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка. Недостаточность возложенных на ребенка минимального количества требований в семье, а также воспитательная неуверенность, когда родители «идут на поводу» у ребенка, уступают даже в тех вопросах, в которых уступать, по их же мнению, никак нельзя, является результатом того, что родитель считает своего ребенка обделенным и старается ему всячески компенсировать это.

Повышенная неуверенность, боязнь ошибиться, преувеличенное представление о «хрупкости» приемного ребенка, сформировавшаяся под воздействием страха утраты его, заставляет родителей тревожно прислушиваться к любым пожеланиям ребенка и спешить удовлетворить их.

В некоторых семьях отмечается игнорирование потребностей ребенка (недостаточное стремление родителей удовлетворить потребности ребенка), чрезмерность требований-обязанностей, т. е. предъявление высоких требований к ребенку, что не соответствуют его возможностям и не содействует гармоничному развитию личности, а также способствует психотравматизации.

Выявленные нарушения в стилях воспитания свидетельствуют о недостаточном уровне педагогических знаний приемных родителей, а также о кризисных состояниях, в которых находятся приемные семьи, связанные с адаптацией к воспитанию приемного ребенка. Воспитательную неуверенность, фобию утраты ребенка, могут испытывать приёмные родители из-за самоощущения некомпетентности и боязни совершить воспитательную ошибку. Эта боязнь подкрепляется ощущением постоянного контроля органами, закреплёнными за приёмными семьями, а также развитым чувством повышенной ответственности за ребенка перед учреждением образования и государством, доверившим приемным родителям воспитание неродного ребенка.

Таким образом, стиль воспитания приемных родителей имеет свои особенности, которые характеризуются стремлением окружить ребенка

повышенным вниманием, постоянным удерживанием его около себя, защитой даже при отсутствии реальной опасности, стремлением к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей подопечного, предъявлением к нему малого количества требований, запретов, обязательств. Возможно, это является стремлением приемных родителей компенсировать пережитый детьми травматический опыт в родных семьях. Подобное взаимодействие с детьми также может быть следствием страха родителей быть осужденными окружающими за строгость к неродному ребенку, либо самоосуждения и испытываемого вследствие этого чувства вины. Повышенные же требования к ребенку могут быть обусловлены созданием идеального образа того, как должна сложиться жизнь ребенка, который был принят в семью. Особенно сильно это может проявляться у родителей, изначально мотивированных на то, «чтобы изменить судьбу ребенка и дать ему все самое лучшее», ощущение себя «вершителем судьбы» ребенка.

Список использованных источников

1 Король, О. В. Социальное сиротство как актуальная проблема современного общества / О. В. Король // Тезисы докладов межвузовской научной конференции молодых ученых (23 апр. 2009 г., Минск) / редкол.: Э. И. Зборовский. – Минск: ГИУСТ БГУ, 2009. – С. 12 – 13.

2 Мальцев, С. Н. Приемная семья как предмет социально-психологического изучения / С. Н. Мальцев // Современные научные исследования и инновации. – 2017. – № 5. – URL: http://web.snauka.ru/issues/2017/05/8234. – Дата обращения: 19.04.2018.

3 Курбацкий, И. Н. Педагогическое и правовое толкование понятия «приемная семья» / И. Н. Курбацкий // Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 35 – 40.

СЕКЦИЯ 2. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

УДК 159.142.2:616.89-008.441.1-053.4

Н. И. Колтышева, канд. пед. наук, доцент; **М. В. Шеметова**
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПАЦИЕНТОВ ФТИЗИАТРИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье рассматриваются психологические особенности пациентов фтизиатрического профиля. Болезнь меняет восприятие и отношение больного к окружающим событиям, к самому себе, в результате болезни у него возникает особое положение среди близких людей, иное положение в обществе. Психика больного с начала заболевания оказывается в необычном состоянии, так как в связи с болезнью нарушается привычный ритм жизни, труда, отдыха, сна и бодрствования. Статья рассчитана на психологов, психотерапевтов, врачей.

Ключевые слова: личность, болезнь, сопереживание, стресс, психическое состояние, фтизиатрический профиль, терапия.

Болезнь нарушает нормальную жизнедеятельность организма человека, вызывает различные физические «отклики» со стороны не только пораженного органа или системы, но также затрагивает эмоционально-психическую сферу человека, его чувства. Она влияет на личность и изменяет ее, может привести к переоценке смысловой сферы и системы ценностей, возникновению новых мотивов деятельности. Какой бы болезнью ни страдал человек, он испытывает на себе ее отпечаток, накладываемый на всю его личность в целом. В результате заболевания часто переосмысливаются ценности, меняется отношение к жизни, работе, родственникам, самому себе. Больной страдает не только физически, но и душевно [1, с. 54].

Реакция человека на болезнь зависит от возраста больного. На одну и ту же болезнь с похожими проявлениями, симптомами, у больных отмечается различная реакция. У молодых болезнь ведет к нарушению планов на будущее, у больных среднего возраста она препятствует выполнению краткосрочных замыслов, пожилыми субъективно ощущается как неизбежный конец. В соответствии с реакцией личности врач должен создать для больного новую конструктивную установку, направленную на жизнь, на ведение здорового образа жизни, обязательно с учетом его возможностей.

По мнению С. В. Берлин-Чертова, больных следует рассматривать как систему «организм-личность», где неадекватные личностные реакции и отношение к болезни в значительной мере могут быть одним из отрицательных

факторов, затрудняющих выздоровление [1, с. 24]. То есть организм и личность исследователь рассматривает как единую систему.

Как считают Л. Э. Панкратова, И. Д. Серегин, И. С. Ерхов, И. Д. Собчик, особенно велико значение личностного фактора на начальных этапах заболевания, когда формируются основные тенденции приспособительного поведения, отношение к болезни, которые влияют как на результаты антибактериальной терапии, так и во многом определяют уровень фактической адаптации, достигаемой больным [2, с. 19]. Важно, чтобы личность начала осознавать негибкие паттерны поведения, затем меняла на более конструктивные.

У социально адаптированных пациентов фтизиатрического профиля диагноз вызывает обоснованный страх и беспокойство, могут появиться депрессивные состояния, сопровождающиеся чувством тревоги, беспокойства. Может отмечаться требование к себе повышенного внимания, немедленного выполнения любых просьб и капризов, подчеркивание тяжести собственного состояния, непереносимости страданий и переживаний, постоянное описание всех ощущений, бесконечное повторение жалоб с целью вызвать сочувствие.

Эмпирическое исследование пациентов фтизиатрического профиля проводилось на базе учреждения здравоохранения «Гомельская областная туберкулезная клиническая больница». Выборку составили 120 респондентов в возрасте 34-52 года, из которых 60 респондентов являются пациентами фтизиатрического профиля, 60 респондентов не имеют данного заболевания.

В результате проведения эмпирического исследования было выявлено, что пациенты фтизиатрического профиля эмоционально неустойчивы, находятся под влиянием чувств, легко расстраиваются, беспокойны. В то же время могут проявлять агрессивность, упрямство, напористость. Импульсивны, экспрессивны, не привыкли сдерживать свои чувства и эмоции. Они ярко выражают то, что чувствуют в данный момент, включая свое отношение к другим. Не всегда выполняют данные обещания, не воспринимают общественные нормы как обязательные к исполнению. Не всегда ответственны и добросовестны, для них важнее «хочу», чем «надо».

Больные не любят рисковать и испытывают стресс при взаимодействии с незнакомыми людьми, чутко реагируют на любые опасности и угрозы. Они хорошо сопереживают и сочувствуют, мнительны, испытывают чувство вины, обладают пониженной самооценкой, подавлены, ранимы, не всегда подчиняются общественным нормам. Их поведение зависит от взаимодействия с близким окружением. Зачастую больные нарушают дисциплину, могут не доводить начатое дело до конца или не проявлять должной настойчивости. Порой проявляют раздражительность, агрессию и излишнюю нервозность – как результат избытка накопившегося напряжения.

У пациентов фтизиатрического профиля выявлено состояние напряженности, беспокойства, сомнения, опасения. У них преобладает разочарование, раздражение и отчаяние в связи с несоответствием их желаний с имеющейся ситуацией, предрасположены к гневу и злости, готовы к проявлению агрессии.

Больные испытывают переживания и опасения относительно угрозы своего здоровья, склонны к обвинению и критике окружающих. У них проявляется усталость, снижение психической и физической работоспособности, нарушения сна, повышенная раздражительность, эмоциональная неустойчивость.

У ряда больных при хроническом течении заболевания наступает психологический диссонанс, расцениваемый как результат длительной госпитализации. Основой которого является недостаточность знаний о болезни, неопределенность в отношении будущего, чувство безнадежности, ограничение контактов с окружающим миром. Это приводит к сужению диапазона эмоциональных реакций, к повышенной раздражительности.

У здоровых респондентов и пациентов фтизиатрического профиля обнаружены значимые различия. Хорошее самочувствие, работоспособность, сила, бодрость отсутствует у 81 % респондентов в группе с заболеванием. Пассивность, отсутствие деятельности, безразличие выявлены у 84 % испытуемых. У 91 % данной группы выявлено апатичное настроение, страдание, разочарование, равнодушие. Неблагоприятное общее эмоциональное состояние обнаружено у 97 % респондентов. Полученные данные объясняются отражением болезни в переживаниях испытуемых, их беспокойством, тревожностью и угнетенностью из-за диагноза.

Психокоррекционный тренинг, направленный на улучшение показателей психологических особенностей пациентов фтизиатрического профиля, окажет помощь психологам, психотерапевтам, врачам в медико-психологическом сопровождении пациентов фтизиатрического профиля.

Список использованных источников

1 Берлин-Чертов, С. В. Туберкулез и психика / С. В. Берлин-Чертов. – МЕДпрессинформ, – 2006. – 82 с.

2 Панкратова, Л. Э. Расстройства психики при туберкулезе / Л. Э. Панкратова // Российский медицинский журнал. – 2005. – № 5. – С. 17 – 20.

УДК 37.013.42:613.94:614-057.875

О. А. Короткевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОГО ПРОЕКТА СРЕДИ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

В статье обоснована актуальность популяризации здорового образа жизни среди студенческой молодёжи, раскрыты основные принципы профилактики аддиктивного поведения. Приведены основные результаты реализации республиканского

профилактического проекта «Мой стиль жизни сегодня – Моё здоровье и успех завтра!» среди молодых людей студенческого возраста.

Ключевые слова: здоровье, образ жизни, здоровый образ жизни, профилактика, психоактивные вещества, фактор риска, студенты.

Численность молодежи в Беларуси на начало 2019 года составляла 1858,5 тыс. человек, то есть почти каждый пятый житель Беларуси относится к данной категории [1]. Общемировым ориентиром является цель, чтобы каждый молодой человек чувствовал причастность к судьбе своей страны и ответственность за нее. Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года затрагивает основные проблемы и интересы молодежи в таких сферах, как здравоохранение, образование и экономика. В этой связи особую значимость приобретает приобщение молодых людей к ответственному отношению к своему здоровью, ведь граждане – лицо государства, и поэтому оно заинтересованно «в здоровом облике» всей нации.

При этом проблема употребления психоактивных веществ среди молодежи является одной из самых актуальных медико-социальных проблем, как в нашей стране, так и за рубежом. По данным многоиндикаторного кластерного обследования по оценке положения детей и женщин в Республике Беларусь, проведенного в 2012 году Национальным статистическим комитетом Республики Беларусь совместно с ЮНИСЕФ, на курение в возрасте до 15 лет указали 18,5 % мужчин и 3,5 % женщин, на употребление алкоголя в возрасте до 15 лет – 9,3 % мужчин и 3,6 % женщин [2]. При исследовании знаний, отношений и навыков по вопросам профилактики ВИЧ/ИППП, курения, наркомании, алкоголизма среди подростков и молодых людей 15-19 лет, проживающих в регионах, пострадавших от аварии на Чернобыльской АЭС (2011 год) было установлено, что 28,8 % респондентов курят с определенной периодичностью, 82,6 % пробовали алкогольные напитки, почти каждый десятый респондент (9,1 %) употреблял когда-либо наркотики [3].

При этом физической культурой и спортом в свободное время занимаются только треть 30 % молодых мужчин и женщин [1]. В среднем у белорусов в возрасте 10-30 лет 4 часа 52 минуты свободного времени в день. Больше всего свободного времени молодежь тратит на СМИ – 1 час 29 минут и просмотр фильмов и передач – 1 час 17 минут. Меньше всего – на посещение театров, кино, концертов, музеев, библиотек, спортивных и других зрелищных мероприятий (шесть минут в день). Восемь минут в день молодежь тратит на чтение книг и 43 минуты – на спорт и активные виды деятельности [4].

Сложившаяся ситуация требует активизации и совершенствования уже существующих и разработки новых подходов к первичной и вторичной профилактике, и популяризации принципов здорового образа жизни. Именно

профилактика является основополагающим принципом, идеологией охраны здоровья народа на всех этапах развития здравоохранения в нашей стране. Профилактика – это комплекс мероприятий, направленных на обеспечение высокого уровня здоровья людей, их творческого долголетия, устранение причин заболеваний, в том числе улучшение условий труда, быта и отдыха населения, охраны окружающей среды. Основными принципами профилактических мероприятий являются: дифференцированность (адекватность профилактических мероприятий личности и потребностям личности); аксиологичность (формирование нормативных представлений о здоровом образе жизни, уважения к человеку, обществу, окружающей среде, негативного отношения к наркотикам и психоактивным веществам); многоаспектность (совокупность социальных, психологических и образовательных аспектов профилактической деятельности в образовательной среде); последовательность (поступательный переход от решения одних задач к другим, преследующим цель создать систему профилактики, включающую комплекс конкретных мероприятий).

Эксперты Всемирной организации здравоохранения считают, что здоровье на 50 % от образа жизни индивидуума. Образ жизни – это одна из важнейших биосоциальных категорий, интегрирующих представления об определенном виде (типе) жизнедеятельности человека. Образ жизни характеризуется особенностями повседневной жизни человека, его трудовой деятельности, быта, а также формами использования свободного времени, удовлетворения материальных и духовных потребностей, участия в общественной жизни, использующимися нормами и правилами поведения.

К основным факторам, определяющим образ жизни человека, следует отнести: уровень общей культуры человека и его образованность; материальные условия жизни; половые, возрастные и конституциональные особенности человека; состояние здоровья; характер экологической среды обитания; особенности трудовой деятельности (профессии); особенности семейных отношений и семейного воспитания; привычки человека; возможности удовлетворения биологических и социальных потребностей [5].

Понятие «здоровый образ жизни» концентрирует выражение взаимосвязи образа жизни и здоровья человека. Здоровый образ жизни объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в оптимальных для здоровья и развития условиях и выражает определенную ориентированность деятельности личности в направлении укрепления и развития личного (индивидуального) и общественного здоровья.

Важно понимать, что для здорового образа жизни недостаточно сосредоточить усилия лишь на исключении воздействия факторов риска возникновения различных заболеваний, борьбе со злоупотреблением алкоголем, курением табака, наркоманией, гиподинамией, нерациональным питанием, конфликтными отношениями. Необходимо развивать те многообразные аспекты жизнедеятельности, которые детерминируют

формирование здорового образа жизни и содержатся в самых различных сторонах жизни человека. Основу здорового образа жизни составляет выбор способа жизни, сделанный самим человеком в отношении того, как ему жить.

Студенты относятся к социальной группе с особым свойственным только ей социальным поведением и психологией. На фоне нестабильного эмоционального поля, нагрузок и стресса, отсутствия постоянного дохода, молодые люди более подвержены влиянию вредных привычек.

Сотрудниками кафедры социальной и педагогической психологии совместно с работниками государственного учреждения «Гомельский областной центр гигиены, эпидемиологии и общественного здоровья» в 2017-18 учебном году реализовывался республиканский профилактический проект «Мой стиль жизни сегодня – Моё здоровье и успех завтра!». Программа проекта предусматривает проведение диспансеризации участников проекта, мониторинг поведенческих факторов риска и уровня знаний по вопросам формирования ЗОЖ в студенческой среде, проведение индивидуального консультирования лиц, имеющих факторы риска развития неинфекционных заболеваний, а также организация и проведение обучающих занятий и тренингов с участниками профилактического проекта: «Аспекты здорового образа жизни»; «Основы рационального питания»; «Физическая культура – красота и здоровье»; «Профилактика острых респираторных инфекций и гриппа»; «Сохранение репродуктивного здоровья»; «Профилактика ИППП, ВИЧ/СПИД»; «Профилактика зависимостей (табакокурения, алкоголизма, наркомании, игровой зависимости) среди молодежи»; «Стрессы и способы борьбы с ними»; «Профилактика травматизма. Навыки оказания первой помощи при травмах» и др. Кроме этого участники проекта сами занимают активную позицию, организовывая и принимая участие в психологических профилактических акциях по популяризации здорового образа жизни и профилактике различного рода аддикций.

Участие в проекте принимают 48 студентов факультета психологии и педагогики, из них юношей – 8 – 16,6 %; девушек – 40 – 83,3 %. Возраст участников – от 17 лет до 25 лет. Первичная диспансеризация выявила, что 20,8 % участников проекта страдают заболеваниями сердечно-сосудистой системы, 16,6 % – заболеваниями желудочно-кишечного тракта, 23 % – имеют патологию опорно-двигательной системы; 6,25 % – патологию органов зрения; 6,25 % – заболевания эндокринной системы и 16,6 % – заболевания органов дыхания. Распределение по группам для занятий физической культурой и спортом: основная группа – 16 чел./33,3 %; подготовительная группа – 19 чел./39,6 %; специальная группа – 11 чел./23 %; освобождение от занятий физкультурой – рекомендовано занятие ЛФК – 2 чел./4,16 %.

По результатам анкетирования участников проекта в конце 2017-18 учебного года, можно констатировать, что за данный период были достигнуты следующие результаты. Среди опрошенных выросла значимость таких жизненных приоритетов, как семья (85,4 %), здоровье (87,5 %), любовь (58,3 %), дети (70,8 %). У многих студентов изменилась оценка и отношение к собственному здоровью: как хорошее оценивают свое здоровье 39,5 %, скорее хорошее 45,5 %, удовлетворительное 15 %. Кроме этого, изменилось отношение к собственному здоровью: заботливое и внимательное у 83 % (было 73,3 %), количество респондентов, безразлично относящихся к собственному здоровью, уменьшилось до 17 % (было 26,6 %).

Студенты во многом изменили режим своей двигательной активности: увеличился процент опрошенных, которые ежедневно делаю зарядку 46 % (ранее 26,6 %), посещают спортивные секции 35,4 % (ранее 33,3 %), посещают бассейн, тренажерный зал 41 % (ранее 36,7 %), принимают участие в профилактических акциях 43,7 % (ранее 33,3 %); читают литературу о здоровье (журналы, газеты, памятки) 25 % (ранее 23,3 %).

Занятия по популяризации здорового питания привели к изменению установок и моделей питания среди участников проекта. Отмечается увеличение числа респондентов, соблюдающих умеренность в потреблении продуктов питания 77 % (ранее 73,3 %), завтракающих каждое утро 83,3 % (ранее 76,6 %), употребляющих йодированную соль 23 % (ранее 18 %), принимают пищу не менее 3-х раз в день 93,7 % (ранее 90 %). Особенно важно, что многие скорректировали и ежедневный рацион: 56,3 % (ранее 50 %) опрошенных стали ежедневно включать в рацион молоко и молочные продукты, 83,3 % (ранее 80 %) стали употреблять рыбу и морепродукты несколько раз в неделю. Включают в ежедневный рацион овощи и фрукты 45,8 % и 39,5 % опрошенных соответственно. До 50 % опрошенных отказались от потребления газированных напитков, до 30 % – от чипсов. Предпочитают употреблять чай и кофе без сахара 58,3 % опрошенных; сократилось число респондентов, употреблявших от 2 до 5 ложек сахара в день до 35 % (ранее 37 %), с 5 до 10 ложек сахара в день – до 6,7 % (ранее 10 %). Во многом подвергся коррекции и питьевой режим молодых людей: 1-2 литра чистой, негазированной воды в течение суток стали употреблять 66,6 % опрошенных (ранее только 46,6 %).

Среди факторов, положительно влияющих на здоровье человека, молодые люди сделали выбор в пользу отказа от вредных привычек 87,5 % (80,0 %), правильного питания 90 % (86,6 %), физической активности 85 % (80 %). Следует отметить, что уменьшилось количество курящих респондентов с 10 % до 8,3 %, а также уменьшилось потребление пива в месяц до 14,5 % (ранее 16,7 %), легких вин 20,8 % (ранее 46,7 %). Вообще не употребляют алкогольные напитки: пиво – 87,5 % (было 83,3 %) и легкие вина 56,2 % (было 50 %). Все участники проекта овладели навыками

измерения артериального давления 100 % (было 46,6 %), частоты пульса (было 40 %), температуры тела (было 80 %) и измерения веса (было 76,6 %); навыком определения уровня сахара в крови обучилось 40 % опрошенных (было 20 %);

Проведение занятий, направленных на овладение навыками саморегуляции и профилактики стресса, также привели к существенным изменениям в самочувствии и самооценке эмоционального состояния участников проекта. До (25 %) снизилось число опрошенных, иногда испытывающих чувство напряженности, стресса и плохого настроения (с 70 %); а среди средств снятия напряженности, стресса и плохого настроения наибольший удельный вес составляет сон 81,2 %, прогулки на природе 77 %.

Наиболее важной составляющей достигнутого результата стало формирование положительной мотивации к здоровому образу жизни. Так, заинтересованы в получении знаний о том, как укрепить и сохранить своё здоровье (95,8 %), 90 % опрошенных (было 86,6 %). Лучшими и достоверными источниками информации о сохранении здоровья, опрошенные считают медицинских работников 73 %, (70 %), родителей (73 %), информационно-образовательные материалы 35,4 % (33,3 %). Кроме этого, среди студентов увеличилась посещаемость выставок 20,8 % (16,7 %) и акций 50 % (46,7 %) профилактической направленности. Подавляющее большинство опрошенных считают, что среди сверстников существует мода на здоровый образ жизни (87,5 %). Можно сделать вывод о важнейшей роли воспитания у каждого члена общества отношения к здоровью как к одной из главных человеческих ценностей, а также о необходимости разработки основных положений и условий здорового образа жизни, методологии их внедрения, привития и освоения людьми. В достижении этой цели важным является образование каждого человека.

Список использованных источников

1 К молодежи относится почти каждый пятый житель Беларуси // БЕЛТА – Новости Беларуси. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.belta.by/society/view/k-molodezhi-otnositsja-pochti-kazhdyj-pjatyj-zhitel-belarusi-352983-2019/ – Дата доступа: 15.07.2019 г.

2 Многоиндикаторное кластерное обследование по оценке положения детей и женщин в Республике Беларусь, 2012 год. Итоговый отчет. – Минск, Республика Беларусь: Национальный статистический комитет Республики Беларусь, Детский Фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2013. – 327 с.

3 Исследование знаний, отношений и навыков по вопросам профилактики ВИЧ/ИППП, курения, наркомании, алкоголизма среди подростков и молодых людей 15-19 лет, проживающих в регионах, пострадавших от аварии на Чернобыльской АЭС. – Минск: Департамент маркетинговых исследований центра системных технологий САТИО, 2011. – 112 с.

4 У молодых людей в Беларуси около 5 часов свободного времени в день. На что они его тратят? // ООО «ТУТ БАЙ МЕДИА». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://news.tut.by/society/606921.html?utm_source=news.tut.by&utm_medium=news-bottom-block&utm_campaign=relevant_news – Дата доступа: 15.07.2019 г.

5 Никофоров, Г. С. Психология здоровья: Учебник для вузов / Г. С. Никифоров. – СПб.. Питер, 2006. – 607 с.

УДК 159.947.5:178.7

Н. Г. Новак, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НИКОТИНОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ

В статье рассматриваются факторы формирования никотиновой зависимости: врожденные, социальные, психологические. Проанализированы некоторые психологическте предпосылки формирования никотиновой зависимости, влияние периода детства на формирование химических зависимостей во взрослой жизни.

Ключевые слова: никотиновая зависимость, ПАВ, факторы, аддикция.

Когда мы говорим о формировании табачной (никотиновой) или других видов зависимости, то имеем ввиду начало болезни. Как известно, при формировании химической зависимости, основным этиологическим фактором является соответствующее психоактивное вещество (ПАВ), которое и определяет развитие физической и психической зависимости от него. Химическая структура ПАВ, его фармакодинамические и фармакокинетические особенности оказывают непосредственное влияние на нейрохимические системы мозга и соответствующие рецепторы.

Однако механизм развития болезни (зависимости), то есть ее патогенез, не может быть сведен только лишь к воздействию химического вещества, так как немаловажную роль в этом процессе играют и другие факторы. Например, *врожденные* (наследственные) факторы: свойства организма и предполагаемая наследственная передача предрасположенности к развитию зависимости; индивидуальные ощущения, получаемые при курении. Существенную роль играют *социальные* факторы, к которым относят житейские традиции народа, социальное поведение индивидуума (семейное положение, образование, экономическая обеспеченность, профессия, образ жизни), этническую и религиозную принадлежность, культурные обычаи и влияние ближайшего окружения (семья, компания, референтная группа и пр.). В данном случае формирование зависимости происходит по большей части путем социального научения: активного (когда человек стремится быть как другой и делать, как другой) или пассивного (например, когда образ курящего родителя, пропагандирующего здоровый образ жизни, фиксируется в подсознании и через время проявляется как будто собственная

потребность). *Психологические* факторы включают в себя возрастные и личностные особенности человека (например, тип акцентуации, уровень притязаний, самооценка, уровень развития самосознания).

Выделенные факторы взаимосвязаны, могут существенно влиять и дополнять друг друга. В данном случае понятие «факторы» мы рассматриваем как условия, под влиянием которых болезнь будет развивать более или менее интенсивно.

Курение, а потом и табачная зависимость – это результат внутренней потребности. И что немаловажно, изначально данная потребность носит психологический характер. В зависимости от мотивации индивидуума выделяют два типа курения: нефармакологический, к которому относят в первую очередь психосоциальный (средство самоутверждения, достижения социального доверия, признания). Например, среди подростков одним из мотивов курения является стремление быть на пике современной моды, желание быть похожим на своих кумиров, быть принятым в референтную группу. Психологический контекст: потребность в принятии, потребность в уважении в сочетании с отсутствием критического отношения к ситуации и низким уровнем самоуважения. Причина, по которой подросток готов терять все здоровье – это несформированность представлений подростка о себе как о человеке значимом, отсутствие самоценности, желание любым способом ощутить принадлежность к данной референтной группе. Будучи ребенком, он не приобрел уверенности в том, что правила в группе можно менять, и предпочитает идти по пути наименьшего сопротивления. Истоки – в особенностях воспитательного воздействия семьи и учреждений образования, нацеленных на нивелирование индивидуальности и формирование «удобных» детей.

Пример – о подростках, но как показывает психотерапевтическая практика, большинство взрослых аддиктов психологически инфантильны и испытывают гипертрофированную потребность в принятии, уважении, однако вследствие детских психологических травм не могут их удовлетворить просоциальными способами.

Сенсорно-моторный тип нефармакологической мотивации курения характеризуется тем, что сам процесс курения приносит удовлетворение курильщику. Когда мы говорим о сенсорно-моторном типе, следует вспомнить всем известную теорию З. Фрейда, согласно которой, тип характера и способ достижения человеком удовольствия от жизни зависит от качества протекания основных возрастных стадий. Формирование табачной зависимости связывается с застреванием на оральной стадии (от рождения до 1,5 лет). Стадия названа так потому, что главным органом чувств малыша в этот период является рот. Материнская грудь приносит младенцу наслаждение и удовольствие, чувство безопасности, уверенности и защищенности. В этом возрасте одинакова опасны два крайних типа материнского поведения: излишняя строгость матери, игнорирование потребностей ребенка; чрезмерная гиперопека со стороны матери, когда она

готова предугадать любое желание ребенка и удовлетворить его раньше, чем он сам его осознает. Обе эти модели поведения ведут к формированию у ребенка орально-пассивного типа личности. В результате появляется чувство зависимости, неуверенности в себе. В будущем такой человек постоянно будет ожидать от окружающих «материнского» отношения, испытывать потребность в одобрении, поддержке. Человек орально-пассивного типа часто очень доверчив, зависим.

Готовность откликнуться на плач младенца, продолжительное грудное вскармливание, тактильный контакт, совместный сон, напротив, способствуют формированию таких качеств, как уверенность в себе, решительность.

Во втором полугодии первого года жизни наступает орально-садистическая стадия развития. Она связана с появлением у ребенка зубов. Теперь к сосанию добавляется укус, появляется агрессивный характер действия, которым ребенок может реагировать на долгое отсутствие матери или отсрочку удовлетворения его желаний. Вследствие укуса стремление ребенка к наслаждению вступает в конфликт с реальностью. Людям с фиксацией на этой стадии присущи такие черты, как цинизм, сарказм, склонность к спорам, стремление доминировать над людьми с целью достижения собственных целей.

Слишком раннее, внезапное, грубое отлучение от груди, пустышки, бутылочки вызывают фиксацию на оральной стадии развития, которая впоследствии проявит себя в привычке грызть ногти, обкусывать губы, мусолить во рту кончик ручки, постоянно жевать жвачку. Пристрастие к курению, чрезмерная болтливость, патологическая боязнь остаться голодным, желание плотно поесть или выпить в минуты особой тревоги и беспокойства тоже являются проявлениями фиксации на оральной стадии. Такие люди часто обладают депрессивным характером, для них характерно чувство нехватки, потери чего-то самого главного.

Таким образом, данный тип зависимости может сочетать два механизма: потребность получить удовольствие, раздражая оральную зону в сочетании с общепринятым мифом, что успокоиться можно именно «выкурив сигарету». В таком случае сигарета – это «заменитель» родителя, отвечающего за получение удовольствия.

Фармакологический тип курения связан уже с психофизиологической потребностью восполнять концентрацию никотина в крови, регулируя частоту и глубину затяжек. К данному типу относят несколько подтипов. Потворствующий (самый распространенный): с целью получить удовольствие или усилить уже приятную ситуацию; частота курения варьирует в широких пределах. Седативный: облегчение состояния при неприятной ситуации. Стимулирующий: поддержка при выполнении умственных задач, концентрации внимания, в напряженной ситуации или при выполнении монотонной работы. Пристрастие: человек затягивается часто и глубоко, чтобы избежать симптомов отмены при снижении уровня

никотина в плазме ниже необходимого для данного курильщика минимума, снижение уровня обычно наступает через 30 мин после последнего курения. К этому типу относится автоматическое курение, часто неосознанное, мысль о курении возникает только в том случае, если под рукой нет сигареты.

Очевидно, что нефармакологические варианты мотивации курения могут наблюдаться при всех фармакологических типах. При этом степень зависимости прогрессирует от психологической при психосоциальном и сенсорно-моторном типах до психической и физической при пристрастии.

Таким образом, большинство специалистов сходятся во мнении, что основной причиной формирования табачной зависимости является сознательное или неосознаваемое подражание «курящим образцам», которые окружают нас повсеместно. На этом основывается большинство современных антитабачных кампаний.

Давайте рассмотрим, например, лозунг «КУРЕНИЕ ВРЕДИТ ВАШЕМУ ЗДОРОВЬЮ». Понятно, что цель: повысить сознательное отношение к своему здоровью. Однако, согласно законам психофизиологии мы можем выделить следующие аспекты восприятия и обработки данной информации:

1) эффект края (Зейгарник), то есть запоминаем начало и конец: КУРЕНИЕ-ЗДОРОВЬЕ;

2) мозг плохо понимает глаголы, но принял команду «КУРЕНИЕ-ЗДОРОВЬЕ»;

3) наш мозг - это наш слуга, поэтому информация, не соответствующая нашим желаниям, вытесняется. Курящему также сложно отказаться от сигареты, как любому из нас от мобильного телефона, даже если на нем будет большими буквами написано «ИЗЛУЧЕНИЕ ВРЕДИТ ЗДОРОВЬЮ».

Таким образом, можно заключить, что в большинстве случаев зависимость от табака в первооснове своей обусловлена заложенной еще в детстве психологической зависимостью личности от другого и невозможностью или неспособностью получить от окружающих эмоциональное тепло, уважение и принятие.

УДК 37.013:364.658:613.9-057.875

А. Н. Певнева, канд. психол. наук
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ

В статье описываются основные направления по формированию культуры безопасной жизнедеятельности и охране здоровья студенческой молодежи в рамках

идеологической и воспитательной работы учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины».

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, охрана здоровья, здоровый образ жизни, чрезвычайные ситуации.

Люди полагают естественным постоянный рост уровня жизни, комфорта и безопасности благодаря своему труду, активной деятельности и образу жизни. Образ жизни представляет собой совокупность способов жизнедеятельности людей, с помощью которых они удовлетворяют свои потребности [1, с. 37]. Наиболее общими критериями прогресса человечества принято считать степень овладения обществом стихийными силами природы, степень освобождения людей от социально-политического неравенства и духовной неразвитости и т.п. Преобразующая жизнедеятельность, как правило, несет с собой возникновение новых опасностей, при этом с увеличением размеров преобразований растут масштабы опасностей. Под жизнедеятельностью следует понимать деятельность одного человека или суммарную деятельность многих людей, если в итоге этой деятельности происходит заметное целенаправленное преобразование окружающей среды.

В последние десятилетия ситуация в мире изменяется: опасности от жизнедеятельности людей приобретают глобальный характер. В развитии общества наступает новая фаза, в которой первой и главной целью людей становится не столько удовлетворение непрерывно растущих материальных потребностей, сколько всестороннее обеспечение безопасности жизнедеятельности и охрана здоровья в чрезвычайных ситуациях. В изменившихся традиционных условиях подход к обеспечению безопасности человека, основанный на принципе «спасать и исправлять», должен уступить место новому, базирующемуся на принципе «предвидеть и предупреждать». В начале XXI века в полной мере проявилась фундаментальная зависимость развития нашей страны от тех особенностей и качеств личности, которые закладываются в образовании, культуре поведения человека в трудных ситуациях.

В рамках идеологической и воспитательной работы УО «ГГУ им. Ф. Скорины» организуется деятельность, направленная на формирование культуры и укрепление безопасности жизнедеятельности, охрану здоровья, подготовку студенческой молодежи УО «ГГУ им. Ф. Скорины». Под руководством проректора по воспитательной работе Ю. В. Никитюком и при поддержке управления по идеологической и воспитательной работе в течении учебного года создаются условия и организуются поездки студентов физического, математического, исторического и др. факультетов в инновационный центр безопасности жизнедеятельности Гомельской области, основанный на базе ГУО «Лицей при Гомельском инженерном институте» МЧС РБ. В процессе использования интерактивных модулей, таких как: «Коридор опасностей», «Правила вызова дежурной службы МЧС», «Правила пользования первичными средствами пожаротушения», «Безопасная

эвакуация людей из задымленного помещения», «Оказание первой медицинской помощи», АПК№1 «Возникновение и развитие пожара в жилом помещении, правила поведения во время стихийных бедствий», «Радиационная безопасность» проходит отработка навыков и умений вызова службы спасения, работы с огнетушителем, эвакуации с задымленного помещения, оказания первой медицинской помощи пострадавшему, измерения эффективной дозы или мощности ионизирующего излучения.

Попадая в чрезвычайную ситуацию, для выхода из которой обучающимся недостаточно имеющихся знаний и умений, они вынуждены сами активно формировать новые формы и культуру поведения. В условиях проблемности, возникающие эмоции активизируют, побуждают человека, инициируют его направленность на формирование безопасного поведения и охрану собственного здоровья. Реальные примеры, приводимые сотрудниками МЧС из профессиональной деятельности, связанные с несчастными случаями на болоте, песчаных карьерах, водоемах во время отдыха, рыбалки, проезжей части в зимний и летний периоды, напоминают о правилах безопасного поведения в данных ситуациях. Анализ ошибок и нарушений других людей, попавших в различного рода экстремальные ситуации, пополняет знания студентов о правилах безопасного поведения.

Зачастую, возникновение ЧС является следствием ошибок человека в оценке ситуаций, принятии решений, совершении действий и прогнозирования их развития. Предвидеть и предупредить возникновение пожара в общежитии можно, если соблюдать правила пожарной безопасности: не оставлять в комнатах компьютер в ждущем режиме, зарядное устройство мобильного телефона, планшета, а также не использовать электрочайники, обогреватели, микроволновые (СВЧ) печи, не включать больше одной вилки в розетку (несколько вилок могут вызвать короткое замыкание и пожар), не пользоваться открытым огнем, курить в неустановленных местах. В связи с этим в студенческих общежитиях УО «ГГУ им. Ф. Скорины» проводится ряд профилактических мероприятий по предупреждению ЧС и практической отработке плана эвакуации на случай возникновения пожара, способствующих формированию и укреплению основ безопасного поведения студентов и сотрудников университета. В процессе тренировочных занятий отрабатываются действия сотрудников ответственных за эвакуацию, проверяется состояние, использование запасных выходов из здания и средств пожаротушения. Правильная организация действий по спасению людей до прибытия пожарной службы напрямую зависит от качества проведения практических тренировок, направленных на отработку плана эвакуации, предупреждение возникновения паники, снижение гибели, травматизма людей и других негативных последствий беспорядочного поведения на случай возникновения пожара.

Одной из главных причин гибели людей, которой вполне можно избежать, остается человеческий фактор, основанный на низкой культуре

населения в области знания и соблюдения мер безопасности. На базе УО «им. Ф. Скорины» организуются встречи студенческой молодежи с сотрудниками Центра пропаганды и взаимодействия с общественностью Гомельского областного управления МЧС, специалистами по организационно-массовой работе Белорусского добровольного пожарного общества, общества спасения на водах, инспекторами Государственной инспекции по маломерным судам и др. В ходе встреч обсуждаются не только вопросы, касающиеся правил поведения в ЧС, но и безопасного поведения на воде, порядок действий в случае ухода человека под лед, требований законодательства, которые должна соблюдать молодежь.

Активизации сознательного отношения к вопросам личной и общественной безопасности у студенческой молодежи способствует организация и привлечение их к участию в конкурсе по основам безопасности жизнедеятельности «Студенты. Безопасность. Будущее». Это способствует получению необходимых знаний по основам безопасности жизнедеятельности, приобретению практических навыков и умений правильного поведения в экстремальных ситуациях по оказанию первой медицинской помощи при клинической смерти, проведению сердечно-легочной реанимации, поднятию пострадавшего из колодца на поверхность земли, эвакуации и транспортировки пострадавших с горящего транспортного средства, попавшего в дорожно-транспортное происшествие.

Наиболее опытные студенты привлекаются в качестве волонтеров для организации и проведения среди населения профилактических мероприятий, направленных на снижения количества чрезвычайных ситуаций, обеспечения общей безопасности (дома, на улице, отдыхе, водоеме и др.).

Таким образом, формирование культуры безопасности жизнедеятельности среди молодежи посредством внедрение новых форм и методов работы в рамках идеологической и воспитательной работы университета осуществляется в процессе проведения профилактических мероприятий в учреждении образования им. Ф. Скорины и общежитиях, приобретения знаний и умений поведения в чрезвычайных ситуациях посредством интерактивных модулей, привлечения студенческой молодежи к участию в конкурсах по основам безопасной жизнедеятельности в ЧС. Вышеописанное способствует актуализации интеллектуального и творческого потенциала, выработке ответственного отношения к вопросам личной и общественной безопасности, здорового и безопасного образа жизни подрастающего поколения. Приобретенный опыт поможет не только предвидеть и предупредить возникновение опасности, но и спасти жизнь других людей в случае возникновения чрезвычайной ситуации.

Список использованных источников

1 Суторьма, И. И. Предупреждение и ликвидация чрезвычайных ситуаций: учеб. пособие / И. И. Суторьма, В. В. Загор, В. И. Жукалов. – Минск: Новое знание; 2013. – 270 с.

УДК 159.9.072:955.4:316.622

Д. Н. Борисенко
Научный руководитель: Е. В. Одиночкина, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Статья посвящена изучению особенностей жизнестойкости у юношей и девушек с различным уровнем эмоционального интеллекта. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей жизнестойкости у юношей и девушек с различным уровнем эмоционального интеллекта. Установлено, что юноши и девушки с высоким уровнем эмоционального интеллекта отличаются выраженной жизнестойкостью, а также принятием риска.

Ключевые слова: жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, юноши, девушки, эмоциональный интеллект.

Проблема изучения личностных характеристик, которые являются ответственными за успешное протекание адаптации и совладание с жизненными трудностями, является актуальной в современной психологии. Интерес к данной проблеме вызван тем, что жизнедеятельность современного человека протекает в напряженных условиях. Для удачной адаптации к данным условиям необходимо обладать качествами личности, которые позволят эффективно самореализовываться. Наиболее полно, с точки зрения Д. А. Леонтьева, этому «качеству» в зарубежной психологии соответствует понятие «hardiness» – «жизнестойкость», введенное С. Мадди. Понятие «hardiness» отражает, с точки зрения С. Мадди и Д. Кошабы [1, с. 8], психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, а также является показателем психического здоровья человека [2, с. 83]. Жизнестойкость является фактором, препятствующим возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Жизнестойкость может способствовать повышению физического и психического здоровья молодежи, успешной адаптации в стрессовых ситуациях. Также существуют данные, что для достижения успеха в различных сферах жизни и деятельности личности необходимо иметь высокий уровень эмоционального интеллекта, проявляющийся в развитых способностях понимания своих и эмоций других людей, правильной оценки реакции окружающих, умении регулирования собственных эмоций при

принятии решений. Все это подтверждает актуальность проблемы изучения особенностей жизнестойкости у юношей и девушек с различным уровнем эмоционального интеллекта.

Цель исследования: изучить особенности жизнестойкости у юношей и девушек с различным уровнем эмоционального интеллекта. В исследовании приняли участие 60 студентов факультета психологии и педагогики, физического факультета дневного отделения в возрасте от 17 до 19 лет, из них 30 юношей и 30 девушек. База исследования: УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины».

Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: методика диагностики эмоционального интеллекта (Н. Холла); тест жизнестойкости С. Мади (адаптация Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой). В качестве методов математической статистики использовался критерий φ*-углового преобразования Фишера, G-критерий знаков.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выделить особенности жизнестойкости у юношей и девушек с различным уровнем эмоционального интеллекта:

1. Юноши и девушки с высоким уровнем эмоционального интеллекта отличаются выраженной жизнестойкостью ($\varphi^*_{эмп}$= 2,315 при $\rho \leq 0,01$), а также принятием риска ($\varphi^*_{эмп}$= 2,355 при $\rho \leq 0,01$). Данная часть испытуемых убеждены в том, что все то, что с ними в жизни происходит, способствует их развитию путем повышения знаний, которые они извлекают из опыта, как позитивного, так и негативного. Они стремятся воплощать различные новые идеи, готовы действовать даже при отсутствии надежных гарантий успеха, рискуя при этом. Считают, что стремление к комфорту и безопасности обедняет жизнь личности;

2. Юноши и девушки с высоким ($\varphi^*_{эмп}$= 2,659 при $\rho \leq 0,01$) и средним ($\varphi^*_{эмп}$= 1,987 при $\rho \leq 0,05$) уровнем эмоционального интеллекта отличаются выраженным контролем. У них отмечается готовность преодолевать различные трудности, встречаемые на жизненном пути. Убеждены в том, что способны повлиять на течение своей жизни, а также в том, что борьба за собственные интересы и желания позволит повлиять на результат происходящего, несмотря на наличие гарантий на успех. Они ощущают, что являются «хозяевами собственной жизни», сами выбирают собственную деятельность, свой путь. Предпочитают ставить перед собой труднодостижимые цели и стремиться к их достижению;

3. У юношей и девушек с низким уровнем эмоционального интеллекта не выражен контроль ($\varphi^*_{эмп}$= 2,659 при $\rho \leq 0,01$), принятие риска ($\varphi^*_{эмп}$= 2,355 при $\rho \leq 0,01$), не развита жизнестойкость в целом ($\varphi^*_{эмп}$= 2,315 при $\rho \leq 0,01$). Они ощущают чувство собственной беспомощности. Считают, что невозможно повлиять на течение жизненной ситуации, часто испытывают неуверенность в собственных решениях, предпочитают «плыть по течению». Испытывают трудности в ситуациях, когда необходимо изменить свои планы в зависимости от обстоятельств. Их раздражают

события, вынуждающие изменить свой распорядок дня. Непредвиденные трудности сильно утомляют их. Возникающие проблемы часто кажутся мне неразрешимыми. Не готовы рисковать ради достижения успеха, они придерживаются принципа «лучше синица в руках, чем журавль в небе». Часто сожалеют о том, что сделали.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости развития жизнестойкости юношей и девушек. Разработка программы развития жизнестойкости основана на предположении о том, что жизнестойкость не является врожденным качеством, а формируется в течение жизни, что свидетельствует о возможности развитии жизнестойкости. По мнению С. Мадди, жизнестойкость представляет собой гипотетический конструкт, следовательно, не может быть речи о прямом воздействии на нее. Проанализировав концептуальную основу тренинга жизнестойкости С. Мадди, его основные цели, нами была разработана программа развития жизнестойкости юношей и девушек, целью которой является развитие ресурсов личности, поддерживающих ее жизнестойкость, психологическую устойчивость и эмоциональный комфорт.

Сопоставление данных констатирующего и контрольного этапов исследования показал, что предложенная нами программа развития жизнестойкости, направленная на развитие ресурсов личности, поддерживающих ее жизнестойкость, психологическую устойчивость и эмоциональный комфорт путем обучения навыкам саморегуляции, оказания помощи друг другу, обучения приемам снятия эмоционального напряжения, повышения самооценки; формирования позитивных, оптимистических установок, как в отношении себя, так и в отношении других людей; формирования ценностного отношения и доверия к себе; развития способности к рефлексии; субъектной позиции; формулирования и уточнение целей жизни; навыков занимать метапозицию в сложных или конфликтных ситуациях, является эффективной. Увеличилось число юношей и девушек с развитой жизнестойкостью (G эмп = 4 при $\rho \leq 0{,}01$) и ее компонентами (вовлеченности G эмп = 2 при $\rho \leq 0{,}01$), контроля (G эмп = 2 при $\rho \leq 0{,}01$), принятия риска (G эмп = 2 при $\rho \leq 0{,}01$). У юношей и девушек стала отмечаться вовлеченность в происходящие события их жизни, удалось развить их готовность к преодолению различных трудностей, встречающихся на их жизненном пути. Юноши и девушки стали ставить перед собой труднодостижимые цели и добиваются их. Они охотно берутся воплощать новые идеи, готовы действовать в отсутствии надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование.

Список использованных источников

1 Леонтьев, Д. А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.

2 Мадди, С. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Мадди // Смысл. – 2005. – № 6. – С. 87–91.

УДК 159.9.019.43:316.622:316.627-055.2:316.624:616-036.868

Е. П. Будник
Научный руководитель: М. В. Терещенко, канд. психол. наук
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕВУШЕК СО СКЛОННОСТЬЮ К ПИЩЕВЫМ АДДИКЦИЯМ

Статья посвящена изучению особенностей совладающего поведения девушек со склонностью к пищевым аддикциям. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей совладающего поведения девушек со склонностью к пищевым аддикциям. Установлено, что при столкновении с проблемными ситуациями девушки со склонностью к пищевой зависимости, высокую предпочтительность отдают следующим непродуктивным копинг-стратегиям «конфронтация», «дистанцирование», «принятие ответственности», «бегство – избегание.

Ключевые слова: совладание, совладающее поведение, копинг-стратегии, стиль совладающего поведения, пищевая зависимость, склонность, девушки

Жизнь современного общества, характеризующаяся напряженной и неустойчивой социальной, экономической, идеологической обстановкой, сложившейся в последнее время в нашей стране, способствует увеличению стрессовых ситуаций, интенсивному и продолжительному психоэмоциональному напряжению людей. Наиболее уязвимой категорией является молодежь, так как представители молодежи больше других ощущают на себе нестабильность и непредсказуемость жизни, нередко испытывая при этом состояние потерянности и тревог. В результате чего они теряют чувство безопасности и страх перед действительностью, что, в свою очередь, порождает стремление уйти от реальности. Как следствие, увеличивается число различных форм отклоняющегося поведения молодежи, среди которых высокую популярность набирает аддиктивное поведение [1, с. 34].

Сущность аддиктивного поведения заключается в уходе от напряжения и дискомфорта путем искусственного изменения собственного психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах и видах деятельности (Ц. П. Короленко, Т. А. Донских, Е. В. Змановская, В. Д. Менделевич). Наравне с известными видами, описанными в Международной классификации болезней (наркомания, алкоголизм, гэмблинг), появляются новые формы аддикций. В современном мире человеку доступно огромное количество разнообразной и вкусной пищи, употребление которой может

служить самым простым способом изменения состояния, не требующим приложения каких-либо специфических усилий, что и способствовало развитию пищевой зависимости [2, с. 104].

Ситуация усугубляется в связи с тем, что в современном обществе пищевая зависимость не воспринимается как проблема, так как пищевая зависимость входит в группу социально приемлемых аддикций [3, с. 213], таких, как (работоголизм, аддикция отношений, религиозная, спортивная). А отрицание социумом наличия проблемы ведет к ее возрастанию.

Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью склонности к пищевой аддикции. Согласно данным О. А. Скугаревского, данной аддикции подвержены, прежде всего, девушки и молодые женщины (доля женщин по отношению к мужчинам определяется как 10:1–20:1) [4, с. 70]. Согласно данным, представленным И. Е. Валитовой, А. А. Галиновской, склонность к пищевой зависимости отмечается как у мужчин, так и у женщин, однако, 90-95 % случаев приходится на женщин. На сегодняшний день в Республике Беларусь около 45 тысяч женщин в возрасте от 10 до 30 лет страдают склонностью к пищевой аддикции [5, с. 136]. Необходимость изучения данной проблемы обусловлено не так увеличением количества лиц с пищевой зависимостью, как тяжестью ее протекания, высокой вероятностью летального исхода, проблемами в социальном взаимодействии, одиночеством, ухудшением соматического и психологического здоровья.

Проведенный теоретический анализ показал, что в психолого-педагогической науке достаточно разработаны вопросы взаимосвязи совладающего поведения и развития наркозависимого и алкогольнозависимого поведения молодежи. Однако в доступной для нас психолого-педагогической литературе практически отсутствуют исследования, направленные на изучение особенностей совладающего поведения у девушек, склонных к пищевой зависимости. Изложенное выше позволяет нам сформулировать противоречие между потребностью психолого-педагогической практики в знании особенностей совладающего поведения девушек, склонных к пищевой зависимости и возможностями психолого-педагогической психологии удовлетворить эту потребность. Наличие данного противоречия определило тему нашего исследования: «Особенности совладающего поведения девушек со склонностью к пищевым аддикциям».

Цель исследования: изучить особенности совладающего поведения девушек со склонностью к пищевым аддикциям. В исследовании приняли участие 90 девушек в возрасте 16–17 лет. База исследования: учреждение образования «ГГУ им. Ф. Скорины».

Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: методика диагностики склонности к 13 видам зависимостей (Г. В. Лозовой); опросник способов совладания Р. Лазаруса, С. Фолкман (адаптация Вассермана); ACS – Юношеская копинг-шкала (в адаптации Т. Л. Крюковой). В качестве

методов математической статистики использовался критерий φ*-углового преобразования Фишера.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить следующие особенности совладающего поведения девушек со склонностью к пищевой зависимости:

При столкновении с проблемными ситуациями девушки со склонностью к пищевой зависимости, высокую предпочтительность отдают следующим непродуктивным копинг-стратегиям, а именно:

- стратегии «конфронтация» (φ эмп = 5.159 при ρ ≤ 0,01). Используя данную стратегию, девушки СКПЗ пытаются разрешить проблемы за счет не всегда целенаправленной поведенческой активности, осуществления конкретных действий, направленных либо на изменение ситуации, либо на отреагирование негативных эмоций в связи с возникшими трудностями. При выраженном предпочтении этой стратегии могут наблюдаться импульсивность в поведении (иногда с элементами враждебности и конфликтности), враждебность, трудности планирования действий, прогнозирования их результата, коррекции стратегии поведения, неоправданное упорство. Копинг-действия при этом теряют свою целенаправленность и становятся преимущественно результатом разрядки эмоционального напряжения;

- стратегии «дистанцирование» (φ эмп = 3.399 при ρ ≤ 0,01), что говорит о попытках преодоления негативных переживаний в связи с проблемой за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее. Для юношей и девушек СКИЗ характерно использование интеллектуальных приемов рационализации, переключения внимания, отстранения, юмора, обесценивания и т.п.;

- стратегии «принятие ответственности» (φ эмп = 3.22 при ρ ≤ 0,01), что предполагает признание своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение. Очень часто выраженное использование данной стратегии приводит к ярко выраженной самокритике и самообвинению, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой. Указанные особенности, как известно, являются фактором риска развития депрессивных состояний;

- стратегия «бегство – избегание» (φ эмп = 3.658 при ρ ≤ 0,01), что предполагает преодоление негативных переживаний путем реагирования по типу уклонения, а именно отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т.п. Выраженное предпочтение данной стратегии у девушек СКПЗ свидетельствует об использовании неконструктивных форм поведения в стрессовых ситуациях: девушки отрицают либо полностью игнорируют проблемы, уклоняются от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, проявляют пассивность, нетерпение, вспышки раздражения. При столкновении с проблемами они могут снимать стресс путем погружения в фантазии, употребления пищи (перееданию), употребления алкоголя и других ПАВ, с целью снижения мучительного эмоционального

напряжения. Данное поведения рассматривается как неадаптивное. Однако в некоторых случаях данное поведение может быть полезным, в особенности в краткосрочной перспективе и при острых стрессогенных ситуациях.

Слабое предпочтение отдается таким продуктивным копинг-стратегиям, как «самоконтроль» (φ эмп = 3,55 при ρ ≤ 0,01), «поиск социальной поддержки» (φ эмп = 3,319 при ρ ≤ 0,01), «планирование решения проблемы» (φ эмп = 2.533 при ρ ≤ 0,01).

Девушки со склонностью к пищевой зависимости статистически значимо отличаются использованием непродуктивного стиля совладающего поведения (φ эмп = 3,256 при ρ ≤ 0,01). При столкновении с трудностями девушки с непродуктивным стилем совладающего поведения игнорируют проблему, то есть сознательно блокируют проблему, как-будто ее не существует, уходят в себя, замыкаются, надеются на чудо, что все само собой уладится, улучшают самочувствие за счет «выпуска пара», вымещают свои неудачи на других, прибегают к различного рода зависимостям, занимаются самообвинением, отказываются от каких-либо действий по решению проблем, стремятся отвлечься и отдохнуть, используя различные способы релаксации.

Представлены рекомендации коррекции копинг-стратегий у девушек со склонностью к пищевой зависимости. Такую работу следует ориентировать на расширение арсенала возможных способов поведения в трудных ситуациях, формирование навыков гибкого использования различных стратегий с учетом условий ситуаций, развития важнейших личностных характеристик, обеспечивающих эффективность совладения с трудными ситуациями и способствующих формированию психологической стойкости к жизненным трудностям как устойчивого личностного образования.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования имеют могут быть использованы для создания коррекционных и развивающих программ, направленных на коррекцию и профилактику пищевой зависимости, а также с целью подготовки и повышения квалификации педагогов-психологов, социальных педагогов и других специалистов в области психологии.

Список использованных источников

1 Клиническая психология / под. ред. М. Перре, У. Бауманн. – СПб.: Питер, 2003. – 1312 с.

2 Менделевич, В. Д. Клиническая и медицинская психология / В. Д. Менделевич. – М.: Медпресс-информ, 2004. – 432 с.

3 Гилек, Ю. Н. Изучение копинг-стратегий лиц, страдающих пищевой зависимостью / Ю. Н. Гилек // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – № 6. – С. 212 – 215.

4 Скугаревский, О. А. Проблема нарушений пищевого поведения / О. А. Скугаревский // Заболевания экстрапирамидной системы и пограничные состояния: материалы V Республиканской школы по неврологии для молодых специалистов (20–21 мая 2006 г., г. Брест). – Брест: «Академия», 2006. – С. 70–83.

5 Валитова, И. Е. Семейные факторы нарушения пищевого поведения у девочек-подростков / И. Е. Валитова, А. А. Галиновская // Веснік Брэсцкага універсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2016. – № 1. – С. 136 – 146.

УДК 159.972:616.891

А. А. Ведьгун
Научный руководитель: А. Н. Крутолевич, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОЯВЛЕНИЙ ОБСЕССИВНО-КОМПУЛЬСИВНОГО РАССТРОЙСТВА И ПЕРФЕКЦИОНИЗМА ЛИЧНОСТИ

В данной работе на теоретическом уровне дано структурное представление понятию симптоматического проявления обсессивно-компульсивного расстройства, затем было проведено исследование на выявление статистически достоверные взаимосвязи между симптоматикой обсессивно-компульсивного и его связи в проявлением такого личностного качества, как перфекционизм.

Ключевые слова: обсессивно-компульсивное расстройство, расстройство, симптоматика, взаимосвязь, перфекционизм.

Обсессивно-компульсивное расстройство (ОКР) относят к приобретенным болезням, которые по статистике составляют от 1,9 до 3,3 % населения. Главными клиническими проявлениями этой болезни являются обсессии (повторяющиеся нежелательные мысли, образы, эмоциональные переживания и побуждения) и компульсии (стереотипные, часто переходящие в ритуальные действия или психические акты), которые нездоровые лично воспринимают как «защитные». Время от времени отдельно выделяется обсессивное (преобладание навязчивых мыслей) и отдельно компульсивное (когда проявляются в большей степени навязчивые действия) расстройства [1, с. 33].

Обсессивно-компульсивное расстройство в равной степени может быть у мужчин и женщин, в основе личности часто выступают ананкастные черты. Начало обычно в детском или юношеском возрасте. Течение вариабельно и при отсутствии выраженных депрессивных симптомов вероятнее его хронический тип. Классическим примером этой болезни считается страх загрязнения. При наличии данного страха каждое соприкосновение больного с грязными, по его мнению, предметами вызывает у него огромный дискомфорт и, как следствие, навязчивые мысли. Для того, чтобы больной смог избавиться от этих мыслей, он начинает мыть руки. Но даже если ему в какой-то момент кажется, что он достаточно вымыл руки, любое соприкосновение с «грязным» предметом заставляет его начать свой ритуал заново. Эти ритуалы позволяют пациенту достичь временного облегчения

состояния. Несмотря на то, что больной осознаёт бессмысленность этих действий, бороться с ними он не в состоянии [2].

Психологи говорят о том, что люди, у которых развито обсессивно-компульсивное расстройство личности, имеют некоторые особенности мышления:

– уверены, что могут контролировать все, даже собственные мысли: если мысль появилась, значит, она была в подсознании и мозг давно ее обдумывал, и, соответственно, это часть личности;

– гиперответственность: человек несет ответственность не только за поступки, но и мысли;

– вера в материальность мысли: если человек представил, что-то страшное, то это произойдет, он верит, что способен накликать беду и т.д.;

– перфекционизм: человек не дает себе права на ошибку, считает, что должен быть идеален.

Основной целью исследования является выявление уровня симптоматики обсессивно-компульсивного расстройства у студентов разных факультетов, а также, при наличии симптоматики, определение факторов, повлиявших на её возникновение. На данном этапе исследовательской работы выявлялась связь проявления симптоматики обсессивно-компульсивного расстройства и такого личностного качества, как перфекционизм.

Для эмпирического исследования взаимосвязи симптоматики обсессивно-компульсивного расстройства и у студентов, а также изучения взаимосвязи выявленной симптоматики с проявлением перфекционизма использовались следующие методики:

1. Симптоматический опросник SCL-90-R.

Симптоматический опросник SCL-90-R (англ. Simptom Check List-90-Revised) – клиническая тестовая и скрининговая методика, предназначенная для оценки паттернов психологических признаков у психиатрических пациентов и здоровых лиц.

2. «Опросника перфекционизма» Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогоровой.

Опросник определения перфекционизма был создан Н. Г. Гаранян и А. Б. Холмогоровой. Содержит в себе 29 утверждений. Шкалы идентифицированы как «Высокие стандарты и притязания», «Критическое отношение к себе и сомнения в собственных силах» и «Постоянное сравнение себя с другими при ориентации на самых успешных».

В результате исследования, при помощи данной (1) методики, было выявлено, что 72 % испытуемых имеют слабо выраженные тенденции к навязчивым непроизвольно возникающим мыслями и действиям. Умеренный уровень сипмтоматического проявления обсессивно-компульсивного расстройства имеют 16 % испытуемых. 10 % испытуемых имеют повышенный уровень проявления симптоматики, а 2 % имеют ярко-выраженную тенденцию к навязчивым состояниям, непроизвольно и многократно возникающим в сознании личности, и/или навязчивым

влечениям, имеющим непреодолимый характер и возникающиим вопреки разуму, воле и чувствам человека.

Корреляционный анализ по Спирмену установил статистически достоверную взаимосвязь критического отношения к себе и сомнений в собственных силах с уровнем симптоматики обсессивно-компульсивного расстройства студентов университета; коэффициент корреляции r = 0,49 при уровне достоверности p = 0,01. Так же статистически достоверная связь была установлена между проявлениями симптоматики обсессивно-компульсивного расстройства и таким качеством, как постоянное сравнение себя с другими при ориентации на самых успешных. Коэффициент корреляции составил r = 0,56 при уровне достоверности p = 0,01. Коэффициент корреляции для взаимосвязи симптоматики обсессивно-компульсивного расстройства и показателей шкале «Высокие стандарты и притязания» составил r = -0,025 при уровне достоверности p = 0,861, что говорит о невозможности использования данных результатов в исследовании. Наиболее значимые взаимосвязи были выявлены между симптоматическим проявлением обсессивно-компульсивного расстройства и такими проявлениями перфекционизма, как критическое отношение к себе и сомнения в собственных силах, а так же склонность к постоянному сравнению себя с другими при ориентации на самых успешных.

В дальнейшем планируется изучение взаимосвязи уровня перфекционизма и особенностей социального окружения и воспитания, а так же углубленное изучение симптоматики обсессивно-компульсивного расстройства и факторов, влияющий на их возникновение.

Список использованных источников

1 Federici, A. Consistency between self-report and clinician-administered versions of the Yale-Brown Obsessive-Compulsive Scale / A. Federici // Journal of Anxiety Disorders. – 2010. – Vol. 24, №7. – P. 729 – 33.

2 The Etiology of Obsessive-Compulsive Disorder. – [Электронный источник] – Режим доступа:https://www.researchgate.net/publication/283063248_The_etiology_of_Obsessive-Compulsive_Disorder – Дата доступа: 21.04.2018.

УДК 796.011.1-057.87

Ю. В. Геренцева
Научный руководитель: Т. Г. Нечаева, доцент
Межгосударственное образовательное учреждение высшего образования «Белорусско-Российский университет», г. Могилёв, Беларусь

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ

Следование здоровому образу жизни, независимо от возраста, будет иметь многочисленные преимущества для здоровья, доказано, что оно снижает риск сердечно-

сосудистых заболеваний, снижает частоту ожирения и диабета, риск злокачественных новообразований, психических расстройств и когнитивных дисфункций. Актуальные рекомендации в профилактической сердечно-сосудистой медицине содержат важнейшие правила физической подготовки и здорового питания.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровье, физическое воспитание.

Древние философы, такие как: Платон, Аристотель, Сократ и другие, считавшие, что, правильное обучение человека может быть достигнуто путем сочетания морального, умственного и физического развития и здоровье человека – исходя из клятвы Гиппократа.

В современных условиях физическое воспитание как социокультурный феномен приобретает значение и призвано спасти человечество от вырождения и деградации. Реальность такой угрозы обусловлена не только распространением нездоровых привычек (курение, алкоголизм, наркомания) или нездоровое питание. Быстрое развитие компьютера и технологий в последнее десятилетие значительно улучшили процесс общения в обществе, а также создали некоторые нежелательные эффекты в отношении физического здоровья и физических упражнений.

Возможность доступа ко всей необходимой информации, обмена данными и общения через Интернет (не выходя из квартиры или офиса) негативно влияет на характер нашего человеческого существования. Один из опасных последствий, это сидячий образ жизни.

Это особенно актуально для детей и молодежи, используя возможность пообщаться, повеселиться и получить необходимую информацию в интернете. На этом этапе жизни человек должен активно двигаться и приобретать социальный опыт в реальном общении и взаимодействие с окружающей средой.

Потребности настоящего связаны с такими современными задачами физической культуры и спорта, как:

– необходимость постоянного улучшения уровня здоровья, физического и духовного развития населения и содействие экономическому и социальному прогрессу общества;

– использование физического воспитания как важного компонента для полного развития личности и как эффективные средства профилактики заболеваний, подготовка к эффективной работе, защита родины,

Физическое воспитание в контексте специфики современной жизни выступает в качестве важнейшего компонента гармоничной личности. Это обеспечивает мобилизацию «здорового духа» человека, улучшает самоорганизацию, способствует самообразованию и несовместимо с вредными привычками. Таким образом, создавая потребность в здоровом и сбалансированном питании.

Физическое воспитание является критическим ключом для формирования здоровой физической культуры. Студенты имеют круг знаний, связанных не только с идеями о стандартных упражнениях и упражнения на

укрепление, но также с мнением о важности гигиены и сбалансированного здорового питания. Другими словами, физическое воспитание обеспечивает формирование у человека сознательного состояния здоровья.

В воспитании учащихся существует противоречие: с одной стороны, дети не проявляют должного интереса к урокам физической культуры. С другой стороны, они готовы сегодня заниматься популярным спортом. Следовательно, можно утверждать, что цели физического развития современного молодого поколения в первую очередь связаны с диверсификацией учебного содержания и методикой занятий по физической культуре.

Тренеры, спортивные учителя, своим собственным примером должны постоянно показывать важность физического воспитания и здорового образа жизни. Следовательно, начиная процесс формирования этих навыков, должны быть приняты во внимание, не только обобщение необходимой базовой информации для учеников, но реализующие более сложные формы и методы физической работы. Одним из возможных вариантов дальнейшего обучения учащихся по определенному направлению является разработка плакатов, интернет-реклама, разработка дизайна и т. д., связанные со здоровым образом жизни.

Чтобы объединить знания учеников о здоровом образе жизни целесообразно использовать соответствующие алгоритмы, инструкции, рекомендации, которые разработаны и представлены в научно-популярной форме. Одним из таких вариантов является общая инструкция для тех, кто хочет:

– развивать навыки здорового образа жизни, понимая ценность здоровья по отношению к вредным привычкам;

– поддерживать себя в форме физически с помощью активных занятий физической культурой и спортом;

– укреплять тело и волю;

– есть здоровую пищу;

– достигать психологического комфорта условий жизни;

– устанавливать четкие принципы жизни, перспективы дальнейшего развития в этом направлении.

Задача, выбранная для изучения, многомерна, системное решение которой находится в сфере создания «здоровой» микросреды.

В настоящее время поставленная задача может достигаться различными способами, поэтому следует обратиться к изучению таких важных вопросов, как улучшить социальные и организационные условия, психолого-педагогическое обеспечение эффективное сотрудничество семьи, школы и общества в формировании навыков здорового образа жизни учеников во внеурочное время с помощью физического воспитания.

УДК 613.86-053.6

А. С. Гребельная
Научный руководитель: Е. Н. Сида, канд. психол. наук, доцент
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,
г. Брест, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

В данной статье рассматриваются особенности психического здоровья у современной молодежи, основные критерии, профилактика сохранения психического здоровья. Представлены результаты исследования особенностей психического здоровья.

Ключевые слова: психическое здоровье, критерии психического здоровья, профилактика, стрессоустойчивость, сохранение.

Одним из наиболее важных вопросов в современном обществе является сохранение психического здоровья личности. Люди всё чаще начинают задумываться о своих физических проблемах. Современная молодёжь предпочитает здоровую еду и физические нагрузки. Но, пытаясь сохранить себя в тонусе, мы часто забываем о нашем психическом здоровье, которое требует поддержания и сохранения. Более того, многие люди даже не понимают смысл данного понятия и не пытаются разобраться в интересующей нас проблеме. Поэтому *целью нашего исследования* явилось: выявить особенности психического здоровья у современной молодежи.

В психологической литературе психическое здоровье трактуется как состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности [3]. Данный термин достаточно широк, поэтому Всемирная организация здравоохранения выделяет несколько основных критериев:

- осознание и чувство непрерывности, постоянства, идентичности своего физического и психического «Я»;
- чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях;
- критичность к себе, своей собственной психической продукции и её результатам;
- соответствие психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям;
- способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами;
- способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать эти планы;

- способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств [1].

Перечисленные характеристики свидетельствуют о степени совершенства и зрелости *личности*. Нужно ли с раннего детства учиться формировать своё психическое здоровье, тренировать его, как и физическое, или можно просто подождать пока всё само собой сформируется?

Чтобы ответить на данные вопросы и выявить особенности сохранения психического здоровья у современной молодежи мы провели исследование, в котором приняли участие 20 молодых людей. Методом исследования явилось анкетирование.

Результаты исследования показывают, что 60 % респондентов уделяют больше времени физическому здоровью, а 10 % утверждают, что «со здоровьем у них всё и так в порядке, зачем уделять ему внимание, лучше поработать». Также, 70 % заявили, что не высыпаются, подозревают у себя какие-либо психические или психологические проблемы. Поразительным является и тот факт, что 95 % респондентов подтвердили, что они часто подвергаются стрессу, будь то влияние общества, отношения в семье или на работе/учёбе.

Несомненно, знания о психическом здоровье формируются с раннего возраста. Некоторые родители настолько увлечены физическим здоровьем своих детей, что совсем забывают и о другой весомой составляющей психического здоровья своих детей. Например, некоторые родители позволяют себе повышать голос на ребёнка, который не надел шапку, или, когда их чадо отказывается доедать кашу. Благодаря такому воздействию на хрупкую психику ребёнка, родители невольно становятся причиной их постоянных стрессов, неудач, неуверенности в себе.

Чтобы избежать подобного в будущем, необходимо с раннего детства дать ребёнку возможность понять, что его поддерживают, любят и уважают в семье. Также рекомендуется закладывать в ребёнке привычку планировать свой день, установить порядок выполнения домашней работы, научить ребёнка справляться с трудностями и не забывать устраивать выходные дни.

Таким образом, обучение основам психического здоровья должно осуществляться на протяжении всех возрастных этапов. Взрослые должны влиять на сохранение психического здоровья детей с точки зрения научных подходов и собственного поведения.

Для профилактики психического здоровья и стрессоустойчивости предлагаем следовать простым советам:

- «Ваши заботы должны быть направлены только на сегодняшний день, поскольку мы не можем точно предугадать будущее и изменить прошлое».

- «Будьте заняты. Человек, страдающий от беспокойства, должен полностью забыться в работе, иначе он иссохнет от отчаяния».

- «Не позволяйте себе расстраиваться из-за пустяков, которые следует презирать и забыть. Помните, что «жизнь слишком коротка, чтобы растрачивать её на пустяки» [2].

Эти советы не всегда будут действенны, так как, если мы будем просто плыть по течению и концентрировать внимание лишь на одном моменте, то мы разучимся планировать, ставить цели и реализовывать их. Первый совет подходит для тех, кто находится в безвыходной ситуации (по его мнению) и не видит «светлого будущего». Второй совет явно не подойдёт тем людям, которые не могут сидеть без делайте 10 %, у которых время находиться только на работу. Таким людям следует справляться с их гиперактивностью и постоянным стрессом из-за работы с помощью таких методов, как:

- *Прогулка.* Когда мы проводим целый день, сидя в четырёх стенах перед компьютером, работая над очередной задачей, мы даже и не задумываемся, какой вред причиняем сами себе. Помимо физического урона, страдает и наша нервная система. Нашему организму необходим свежий воздух и солнечный свет.

- *Чтение.* К сожалению, в современном мире многие предпочтут просмотр телевизионных программ или онлайн-игры. Но, в то время как массовая информация подвергает нас большему стрессу, книга помогает расслабиться, отвлечься и, возможно, найти решение возникнувшим проблемам.

- *Здоровый сон.* Люди стали пренебрегать этим источником энергии, так как им не хватает времени доделать их работу или просто общаться в социальных сетях. Забывая о сне, мы перестаём быть продуктивными, энергичными, жизнерадостными. Также, не стоит упускать и тот факт, что всю полученную за день информацию наш мозг обрабатывает именно во сне.

- *Быть в гармонии с собой.* Здесь много вариантов. Например, отличным способом профилактики психического здоровья являются занятия йогой, медитации, посещение массажа, физические нагрузки и даже танцы, которые будут приносить удовольствие.

Исходя из вышесказанного, можно подытожить, что детей нужно учить пониманию психического здоровья с самого рождения, так как необразованность в данной сфере может привести к серьёзным последствиям. Психическое здоровье является таким же важным аспектом в жизни человека, как и физическое. Справляться с проблемами и со стрессом нужно разумно, используя методы, которые лучше всего подходят по увлечениям, занятости и эффективности в определённой ситуации.

Список использованных источников

1 Елисеев, Ю. Ю. Психосоматические заболевания. Справочник / Ю. Ю. Елисеев; под ред. доктора медицинских наук, профессора, член-корр. РАЕ и РЭА Ю. Ю. Елисеева. – АСТ, 2003. – 311 с.

2 Карнеги, Д. Как перестать беспокоиться и начать жить / Д. Карнеги, пер. с англ. Е. В. Городничева, Я. И. Цыбовский. – 10-е изд. – Минск: Попурри, 2015. – 416 с.

3 Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: АСТ, Прайм-Еврознак, 2009. – 440 с.

УДК 159.96:925.034

Н. С. Драпп
Научный руководитель: А. Н. Крутолевич, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ИЗУЧЕНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ СИМПТОМАТИКИ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА И СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ

В данной работе на теоретическом уровне дано структурное представление понятия посттравматического стрессового расстройства, затем было проведено исследование на выявление статистически достоверные взаимосвязи с социальной поддержкой.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, травмирующие события, социальная поддержка.

Множественными исследованиями было установлено, что нахождение в травматических ситуациях может привести в дальнейшем к специфическим изменениям в психике. К числу травматических ситуаций относят участие в боевых действиях, насилие, стихийные и технологические катастрофы и так далее. Пребывание в травматических ситуациях – дна из основных причин, которая может вызвать посттравматическое стрессовое состояние.

Другая причина, которая тоже важна, связана с тем, как человек реагирует на само травматическое событие, а именно об уровне эмоциональной устойчивости индивида, о его личностных ресурсах, качественном своеобразии защитных психологических механизмов, наличии или отсутствии тесных эмоциональных связей с окружающими людьми, поддержки с их стороны.

Такие расстройства часто встречаются у ветеранов войн и участников боевых действий, но могут проявляться и у гражданских лиц, переживших различные катастрофы. ПТСР чаще возникает у женщин, чем у мужчин. Но еще ПТСР может возникнуть и у ребенка. Причиной его может быть травма при родах, во время семейных скандалов, насилие в семье, потеря родителей, бедствия войны.

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) – это специфическая клиническая форма нарушения процесса посттравматической стрессовой адаптации. ПТСР возникает в результате воздействия на человека травматических событий, связанных с гибелью, серьезными ранениями людей, возможной угрозой гибели. При этом человек, переживший подобную травматическую ситуацию, может быть как жертвой происходящего, так и свидетелем страданий других лиц [1].

Основные симптомы посттравматического стрессового расстройства – это навязчивые мысли о полученной травме, гипервозбуждение, а иногда стыд, вина. Вдобавок, им постоянно кажется, что им нужно защищаться, они находятся в состоянии тревоги, у них наблюдаются некоторые симптомы депрессии.

Факторы, которые влияют на развитие ПТСР: смерть близкого человека; сексуальное насилие; пожар; автомобильная катастрофа; физическое заболевание. Возможность изложить случившееся с другими людьми, поддержка и уважительное, терпеливое отношение к реабилитации, как со стороны узкого круга друзей и родственников, так и стороны широкой общественности, влияет на развитие посттравматических расстройств, а также на процесс выздоровления [2].

Объектом исследования является определение распространенности симптоматики посттравматического стрессового расстройства.

Предметом исследования является исследование взаимосвязи составляющих социальной поддержки и симптоматики посттравматического стрессового расстройства у студентов.

В исследовании было опрошено 30 юношей и девушек.

Для определения уровня оценки влияния травматического события была использована шкала оценки влияния травматического события (сокр. ШОВТС, англ. Impact of Event Scale, сокр. IES-R) – клиническая тестовая методика, направленная на выявление симптомов посттравматического стрессового расстройства и оценку степени их выраженности.

В ходе исследования по шкале ШОВТС было установлено, что у 48 % опрошенных лиц юношеского возраста не было выявлено симптоматики посттравматического стрессового расстройства, у 23 % выявлен пониженный уровень, у 27 % опрошенных студентов был выявлен средний уровень посттравматической симптоматики, у 2 % был выявлен высокий уровень.

Для переживших травматическое событие восприятие социальной поддержки является одним из важных аспектов межличностного взаимодействия. Поэтому социальная поддержка позволяют ему чувствовать близость и единство с другими людьми, обеспечивает ему чувство социальной принадлежности, дает возможность проживать и адаптивно переживать стрессовые жизненные ситуации, удовлетворяет его базовые потребности, в том числе и потребность в безопасности.

Для определения уровня воспринимаемой социальной поддержки использовалась методика «Многомерная шкала восприятия социальной поддержки». В ходе исследования было установлено, что 9 % опрошенных лиц юношеского возраста имеют низкий уровень социальной поддержки, у 68 % средний уровень, у 23 % высокий уровень социальной поддержки.

Для выявления взаимосвязи социальной поддержки и посттравматического стрессового расстройства был проведен корреляционный анализ влияния посттравматического стрессового события и социальной поддержки.

Корреляционный анализ по Ч. Спирмену установил статистически достоверную взаимосвязь социальной поддержки такого вида, как поддержка со стороны семьи, с уровнем симптоматики посттравматического стрессового расстройства у студентов; коэффициент корреляции r = - 0,178 при уровне достоверности p = 0,337. Коэффициент корреляции для взаимосвязи параметров «симптоматика ПТСР» и «поддержка друзей» составил r = - 0,043 при уровне достоверности p = 0,816; для взаимосвязи параметров «симптоматика ПТСР» и «поддержка семьи» составил r= - 0,357 при уровне достоверности p = 0,049; для параметров «симптоматика ПТСР» и «поддержка близкого человека» составил r = - 0,006 при уровне достоверности p = 0,973. Наиболее значимой поддержкой для наших респондентов оказалась поддержка со стороны семьи.

Для этого исследования это может означать, чем больше пострадавшие чувствуют поддержку со стороны близких, тем меньше у них будут выражены симптомы ПТСР. И соответственно, наоборот, при наличии субъективного впечатления недостаточности поддержки близких проявление этих симптомов усиливается.

Список использованных источников

1 Тарабрина, Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. – СПб: Питер, 2001. — 272 с.

2 Китаев-Смык, Л. А. Психологический стресс / Л. А Китаев-Смык. – М.: Наука, 1983. – 364 с.

3 МКБ-10. Классификация психических и поведенческих расстройств.

4 Тигранян, Р. А. Стресс и его значение для организма / Р. А. Тигранян. – М.: Изд. Наука, 1998.–176 с.

УДК 159.923:316.624.3-053.67

В. Н. Короткевич
Научный руководитель: О. А. Короткевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В работе обоснована актуальность профилактики аддиктивного поведения в молодёжной среде, приводятся данные эмпирического исследования особенностей склонности к аддиктивному поведению юношей и девушек.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, склонность к аддиктивному поведению, юношеский возраст, профилактика аддиктивного поведения.

В современном обществе развитие личности растущего человека – важная социально-педагогическая проблема, которая усложняется активизацией ряда негативных тенденций: рост уровня преступности, наркомании, алкогольной зависимости, сексуальной распущенности, потеря ценностных ориентаций проявляются на фоне снижения таких духовных ценностей, как нравственность, взаимопонимание, честь и достоинство. Все это требует от социально-педагогической и психологической службы объективного анализа и знаний сущности аддиктивного процесса. Отсутствие строгих социальных норм и должного социального контроля со стороны общества приводит к свободному поведению молодёжи и, как следствие, наблюдается усиление девиантной активности молодого поколения. Эта проблема сегодня актуальна и для Беларуси. Согласно статистике в Беларуси сейчас более 175 тысяч жителей состоят на учете в наркологических диспансерах, а также проходят лечение у врачей-наркологов [1]. На протяжении последних лет регистрируется значительное число несовершеннолетних, имеющих опыт употребления ПАВ. По результатам социологических исследований, проведенных Республиканским центром наркологического мониторинга превентологии, среди учащейся и работающей молодежи в 2013-14 гг., уровень распространенности потребления алкоголя составил 70,8 % и 68,5 % соответственно. По данным многоиндикаторного кластерного обследования, проведенного в 2012 году Национальным статистическим комитетом Республики Беларусь совместно ЮНИСЕФ, на курение в возрасте до 15 лет указали 18,5 % мужчин и 3,5 % женщин, на употребление алкоголя в возрасте до 15 лет – 9,3 % мужчин и 3,6 % женщин [2].

Аддиктивное поведение – один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления к уходу от реальности путем искусственного изменения своего состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксацией внимания на определенных видах деятельности с целью развития интенсивных эмоций. Аддикция заставляет личность постоянно находиться в состоянии вынужденного сильного напряжения. Любая зависимость развивается так: сначала приносит временное облегчение, освобождение от проблем, а потом делает человека своим заложником. Любая зависимость формируется на основе «бегства от реальности» [3].

Склонность рассматривается как мотив, в котором ярко выражена потребность личности в определённой деятельности. В динамике довольно часто постоянный, устойчивый и действенный интерес перерастает в склонность или предрасположенность к чему-нибудь, наличие условий для возникновения чего-нибудь, подверженность чему-либо. Однако, если интерес – это сравнительно пассивное созерцание объекта интереса, то склонность – активное стремление связать свою деятельность и свою жизнь с этим объектом. Склонность к зависимому поведению порождает проблемные симбиотические отношения, или зависимое поведение.

Современные исследования позволяют говорить о следующих факторах и условиях аддиктивного поведения. К внешне социальным факторам, способствующим формированию зависимого поведения, можно отнести технический прогресс в области пищевой промышленности, фармацевтической, компьютерной индустриях, выбрасывающих на рынок все новые и новые товары – потенциальные объекты зависимости. В тоже время, для некоторых социальных групп зависимое поведение является проявлением групповой динамики. В подростковом и юношеском возрасте влияние субкультуры максимально, что является одним из наиболее значимых социальных факторов зависимого поведения личности.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявить и изучить психологические особенности склонности к аддиктивному поведению юношей и девушек. Исследование проводилось на базе УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», УО «Гомельский государственный дорожно-строительный колледж», УО «Гомельский государственный профессионально-технический колледж кулинарии». Были опрошены 104 респондента: 26 учащихся дорожно-строительного колледжа и 26 студентов факультета психологии и педагогики, 52 учащихся профессионально-технический колледжа кулинарии. Была использована методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП), Орел А.Н.

В результате обработки полученных данных, нами были получены следующие результаты. Склонность к агрессии и насилию у студентов-юношей выражена достаточно ярко (36 % имеют высокий уровень) – это самый высокий показатель по результатам проведенного исследования, что говорит о том, что студенты используют насильственнее формы в проявлении своих агрессивных тенденций. И по шкале «Склонность к делинквентному поведению» студенты также продемонстрировали высокие показатели (60 % имеют средний уровень), что свидетельствует о склонности к асоциальному, противоправному поведению, которое проявляется в таких действиях, которые приносят вред обществу, угрожают жизни других людей и общему социальному порядку, являются уголовно наказуемым.

По шкале «Склонность к саморазрушению и самоповреждению» студенты также продемонстрировали высокий результат (57,6 % показали средний уровень по данной шкале), что говорит нам о том, что для них характерно направлять агрессию на самого себя. По шкале «Склонность к преодолению норм и правил» студенты продемонстрировали средний результат (30,7 %), что может говорить о неяркой выраженности данных черт в студенческом возрасте.

По шкале «Склонность к аддиктивному поведению» студенты продемонстрировали результат, который находится не в рамках нормативного коридора (57,6 % имеют средний уровень).

Результат в рамках нормативного коридора показали студенты по шкале «Волевой контроль эмоций» (69 %), что говорит нам

о низкой способности студентов юношей контролировать свои эмоциональные проявления.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что студенты-юноши склонны к отклоняющемуся поведению, они не умеют хорошо контролировать свое эмоциональное состояние, проявляют некоторое насилие и агрессию по отношению к окружающим, склонные к аутоагрессии, к саморазрушению и самоповреждающему поведению.

Также мы провели исследование особенностей отклоняющегося поведения среди девушек. Склонность к агрессии и насилию у девушек выражена на низком уровне (51,9 %), что говорит о том, что девушки в основном не используют насильственнее формы в проявлении своих агрессивных тенденций. И по шкале «Склонность к делинквентному поведению» студентки также продемонстрировали низкие показатели (всего 3,8 % имеют высокий уровень), что говорит нам об отсутствии склонности к асоциальному, противоправному поведению, которое проявляется в таких действиях, которые приносят вред обществу, угрожают жизни других людей и общему социальному порядку, являются уголовно наказуемым. По шкале «Склонность к саморазрушению и самоповреждению» девушки продемонстрировали высокий результат (77 % показали средний уровень по данной шкале), что говорит нам о том, что для них характерно направлять агрессию на саму себя. По шкале «Склонность к преодолению норм и правил» девушки продемонстрировали средний результат (71 %), что может говорить о неяркой выраженности данных черт в юношеском возрасте. По шкале «Склонность к аддиктивному поведению» девушки продемонстрировали результат, который находится в рамках нормативного коридора (80,7 % имеют низкий уровень). Результат в рамках нормы показали девушки по шкале «Волевой контроль эмоций» (57 %), что говорит нам о низкой способности девушек контролировать свои эмоциональные проявления.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что студенты-девушки в меньшей степени склонны к отклоняющемуся поведению, нежели юноши, однако они также не умеют хорошо контролировать свое эмоциональное состояние, не сильно склонны проявлять насилие и агрессию по отношению к окружающим, однако склонны к аутоагрессии, к саморазрушению и самоповреждающему поведению.

По результатам исследования нам удалось обнаружить статистически значимые различия в уровне вовлеченности у юношей и девушек. Так, юноши имеют более высокие показатели уровня вовлеченности ($U=11,104$, $p<0,01$). Результат получен на высоком уровне статистической значимости.

Мы можем говорить о том, что юноши больше убеждены в том, что у них больше шансов отыскать в жизни что-то более интересное и стоящее для себя, если они будут вовлечены в происходящее. Юноши непосредственно получают удовольствие от того, что они делают, и делают это в большей степени, нежели девушки. Если же такие респонденты не включены в

происходящее, то они могут ощущать отвергнутость от жизни и неуверенность в себе. В обычной же ситуации такие люди довольно уверены себе и считают, что мир к ним великодушен, тем самым демонстрируя высокий уровень увлеченности.

По результатам исследования нам также удалось обнаружить статистически значимые различия в уровне контроля у юношей и девушек. Так, юноши имеют более высокие показатели контроля (U=5,973, p <0,01). Результат получен на высоком уровне статистической значимости.

Юноши в большей степени убеждены в том, что именно борьба может повлиять на результат их деятельности и всего, что вокруг них происходит. Несмотря на то, то такое влияние может быть не абсолютно и успех не всегда гарантирован, они склонны устанавливать высокий уровень контроля над своей жизнью. Такие люди имеют полное ощущение, что они сами выбирают свой путь и то, что в их жизни будет происходить.

По остальным шкалам статистически значимых результатов нами обнаружено не было, что может говорить о том, что принятие риска, а также общая жизнестойкость может зависеть от иных факторов, нежели от пола.

В нашей работе мы провели обзор склонности к аддиктивному поведению юношей и сделали вывод о том, что девушки в меньшей степени склонны к отклоняющемуся поведению, нежели юноши, впрочем, они также не умеют отлично контролировать свое эмоциональное состояние, склонны проявлять насилие и агрессию по отношению к окружающим, склонны к аутоагрессии.

Таким образом, к проблеме профилактики аддиктивного поведения в молодёжной среде следует подходить комплексно. При организации мероприятий по профилактике различных видов зависимостей, первоочередное значение имеет просветительская деятельность с привлечением специалистов наркологической службы, службы гигиены, эпидемиологии и общественного здоровья, а также сотрудников правоохранительных органов, авторитет которых среди студенческой молодёжи наиболее высок. Основное внимание при этом следует обращать на вопросы, связанные с объяснением причин и проявлений различных видов зависимого поведения, его последствий и возможностей, которые можно использовать при необходимости получения помощи (психологической, медицинской, социальной и юридической).

Не менее важную позицию в профилактике аддикций занимает популяризация здорового образа жизни среди молодых людей. Основной акцент здесь должен быть сделан на повышение информированности о принципах здорового образа жизни и повышение внутренней мотивации их внедрения в повседневную жизнь.

Список использованных источников

1 Алкогольная, наркотическая, интернетная зависимость // Государственное учреждение образования «Средняя школа №153 г.Минска» [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: http://sch153.minsk.edu.by/main.aspx?guid=85291. – Дата доступа: 04.01.2019 г.
2 Исследование по употреблению психоактивных веществ подростками и молодежью в Республике Беларусь. Отчет об исследовании // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docviewer.yandex.by/view/20238853.ru. – Дата доступа: 04.01.2019 г.
3 Гуманитарно - правовой портал // Аддиктивное поведение. // [Электронный ресурс] Режим доступа: https://psyera.ru/addiktivnoe-povedenie-560.htm. – Дата доступа: 04.01.2019 г.

УДК 159.923.2:316.624

С. В. Пискун
Научный руководитель: Н. Г. Новак, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена анализу социально-психологических факторов развития аддиктивного поведения личности. В статье рассматривается понятие аддиктивного поведения, приводится его классификация, описывается процесс возникновения аддиктивного поведения, его причины, факторы, способствующие развитию склонности к аддиктивному поведению.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, аддиктивный процесс, механизмы, факторы, развитие.

Изучение проблемы аддиктивного поведения представляет большой интерес для психологов, врачей, педагогов, работников правоохранительных органов. Аддиктивное поведение является одной из форм девиантного поведения, выражающейся в уходе от реальности путем изменения своего психического состояния, фиксацией внимания на определенных предметах или активностях, сопровождающихся развитием интенсивных эмоций [1, с. 188]. Аддиктивное поведение может привести к утрате работоспособности, конфликтам с окружающими, совершению преступлений, поэтому аддиктивное поведение можно считать серьезной социальной проблемой. Аддиктивное поведение является наиболее распространенным видом девиации, так или иначе затрагивающим любого человека.

Условно выделяют химическую, нехимическую (поведенческую) формы аддикции, а также пищевые аддикции, являющиеся промежуточным звеном между химической и нехимической формами аддикций. *Химическими* аддикциями являются те аддикции, при которых человек изменяет свое психическое состояние с помощью приема различных психоактивных веществ (ПАВ). Многие из таких веществ могут привести к развитию

физической зависимости от употребляемого вещества, оказывают токсическое воздействие на организм и вызывают органические поражения. К этой группе аддикций относят алкогольную аддикцию, наркоманию, токсикоманию и другие. *Нехимическими* аддикциями являются те аддикции, при которых изменение психического состояния происходит за счет фиксации внимания на определенных активностях. К этой группе относятся такие аддикции, как азартные игры (гэмблинг), сексуальная, любовная аддикция, работогольная аддикция, ургентная аддикция, интернет-аддикция и другие. Пищевые аддикции являются промежуточным звеном между химической и нехимической формами аддикций. И имеют две формы проявления – переедание и голодание [3, с. 61].

Началом развития аддиктивного процесса является фиксация – сосредоточение на определенных предметах или активностях, которые вызвали у будущего аддикта сильные эмоции, выражающееся в постоянных мыслях об аддиктивном агенте, подъеме настроения в предвкушении контакта с ним и его снижении при отсутствии объекта аддикции. Спровоцировать возникновение фиксации может сильное воздействие какого-либо психоактивного вещества или какая-либо активность. Фиксация является запуском аддиктивного процесса – дальнейшего обращения к аддиктивному агенту, с помощью которого которому будущий аддикт достигает желаемого психического состояния. Аттачмент – сильная стойкая фиксация на аддиктивном агенте, играет важную роль в закреплении аддиктивного поведения, так как влечет за собой сильное желание повторить пережитое состояние. В результате такое желание появляется всё более часто, мысли о реализациях и их осуществление отнимают всё большее количество времени, что мешает самовыражению в других направлениях и затрудняет критическое отношение.

Эмоции, которые испытывает аддикт в процессе аддиктивных реализаций, постепенно заменяют собой чувство любви, вызывая редуцирование эмоционально значимых отношений с людьми и потерю свободы выбора. Реализация аддиктивных желаний постепенно становится основной потребностью, лишая аддикта возможности формировать другие желания. Дальнейшее развитие аддикции во многом определяется личностными особенностями.

Развитие аддиктивного процесса может быть результатом нарушений в процессе индивидуального развития. Одним из таких нарушений может являться недостаточно сформированное или слабое суперэго, характеризующееся невозможностью приспособиться к требованиям реальности. Нарушения в структуре эго обуславливают прогрессирование аддикции, делая затруднительным преодоление фрустрации и формирование необходимых профессиональных и социальных навыков, волевых функций,

Стремление к аддиктивным реализациям может быть связано с неудовлетворением потребности в нормальной идеализации и самоуважении, с неосознаваемым психологическим дискомфортом, являющимся следствием

неудовлетворённости человека своим ролевым поведением. В результате аддиктивной реализации происходит временное избавление от психологического дискомфорта, выход за пределы своего собственного «Я» [2, с. 124].

Трудность в установлении социальных контактов, социальная фобия, чувство пустоты, скуки и одиночества стимулируют аддиктивный процесс. Переживания раннего детства, часто неосознающиеся и сохраняющиеся в бессознательном, также способствуют развитию аддиктивного процесса. Выходу их в сознание препятствуют механизмы контроля над неприятными чувствами и мыслями. Развитию аддиктивного поведения могут способствовать также недостаточная эмоциональная поддержка родителей и / или первичной группы в процессе воспитания, а также нарушения взаимодействий с ранними значимыми объектами и фиксация на раннем этапе развития. Это создает условия для развития неуверенности в себе и в людях. Наличие данных факторов способствует возникновению аддиктивных привязанностей, которые в сравнении с поддержкой окружающих людей воспринимаются как более надёжные. Аддиктивная реализация создаёт иллюзорную возможность без какого-либо для себя вреда изменять своё психическое состояние, позволяя испытывать чувство психологического комфорта и освободится от неприятных эмоций и мыслей. Развивается уверенность в том, что такой метод надёжен и позволяет по желанию без каких-либо усилий вызывать желаемое состояние. Аддиктивная реализация, таким образом, становится предпочтительным методом ухода от психологического дискомфорта.

Условия воспитания в детстве во многом определяют риск возникновения аддиктивного поведения. К риску развития аддиктивного поведения наиболее предрасполагают те условия воспитания, в которых имелись нарушения эмоциональных связей с людьми. Лица, имеющие повышенный риск развития аддикции, в детстве не научались устанавливать эмоциональные контакты с окружающими, так как воспитывались в семьях, где эмоциональная близость между членами семьи существовала только на словах, а не в реальности [4, с. 38]. Также большое значение здесь имеют пережитые психологические травмы детского периода (недостаток заботы, насилие над детьми, безнадзорность и т.д.).

Все вышеперечисленные факторы создают предпосылки для развития негативного стиля жизни. В результате этого человек не имеет возможности удовлетворить свои эмоциональные потребности путем контакта с близкими людьми и не получает от них эмоциональную помощь и поддержку, а также не имеет возможности найти эту поддержку внутри себя, так как стиль воспитания в таких семьях не способствует формированию умения человека быть самим собой. Человек не настроен на поиск резервов внутри себя, он не умеет этого делать и, как следствие, выбирает путь наименьшего сопротивления, уходя в аддиктивные реализации. Прогрессирование аддикции во многом связано с желанием избавиться от психологического

дискомфорта, которое обуславливается чувством стыда. Чувство стыда занимает центральное место в структуре аддикции, так как затрагивает «Я» человека и формирует у него низкую самооценку [5].

Развитие аддиктивного процесса обуславливается рядом биологических, психологический и социальных факторов. *Биологические* факторы подразумевают собой своеобразный метод реагирования на различные воздействия аддиктивных агентов. Лица, у которых отмечается резко измененное психическое состояние при воздействии аддиктивных агентов, обнаруживается большая предрасположенность к развитию аддикций. *Психологическими* факторами являются психологические травмы различных периодов жизни (прежде всего детские травмы), а также личностные особенности, такие как нервно-психическая неустойчивость, акцентуации характера, поведенческие реакции группирования, эмансипации, увлечения и формирующиеся сексуальные влечения. *Социальными* факторами выступают семейные и внесемейные взаимодействия, дезинтеграция общества, групповая принадлежность аддиктов. Выделяют следующие типы дисфункциональных семей, для которых характерны глубокие дефекты социализации: псевдоблагополучная семья, использующая не верные методы воспитания; неполная семья, которая отличается дефектами в структуре; проблемная семья, для которой характерна постоянная конфликтная атмосфера; аморальная семья, для которой характерна алкогольная, аморальная и сексуальная деморализация; криминогенная семья.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основными факторами, предрасполагающими к развитию аддиктивного поведения, можно считать генетическую предрасположенность определенным способом реагировать на воздействия аддиктивных агентов, психологические травмы детского периода, личностные особенности аддикта, склоняющие его к аддиктивным процессам, а также глубокие дефекты социализации.

Список использованных источников

1 Змановская, Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2004. – 288 с.

2 Короленко, Ц. П. Идентичность в норме и патологии / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, Е. Н. Загоруйко – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2000. – 256.

3 Короленко, Ц. П. Психосоциальная аддиктология / Ц. П. Короленко. – Новосибирск: НГПУ, 2001. – 245 с.

4 Робинсон, Б. Е. Развитие ребенка и его отношений с окружающим / К. Флейк-Хобсон, Б. Е. Робинсон / Пер.с англ.-М.:Центр общечеловеческих ценностей, – 1993. – 306 с.

5 Фурманов, И. А. Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования / И. А. Фурманов, А. Н. Сизанов, В. А. Хриптович. – Минск: РИВШ, 2011. – 250 с.

УДК 159.9:922.8:034.33-922.2

В. С. Степченко
Научный руководитель: Е. В. Одиночкина, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА ЮНОШАМИ И ДЕВУШКАМИ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

Статья посвящена изучению проблемы одиночества на этапе юношеского возраста. Раскрывается сущность одиночества как социально-психологического феномена, особенности переживания одиночества юношами и девушками. В статье также представлены и описаны результаты эмпирического исследования уровня переживания одиночества юношами и девушками с различным уровнем жизнестойкости.

Ключевые слова: одиночество, переживание одиночества, юношеский возраст, личность, жизнестойкость.

Переживание чувства одиночества в юношеском возрасте остается достаточно важной темой психологических исследований. Как известно, этот возраст является сензитивным для развития готовности к личностному и профессиональному самоопределению. В юношеском возрасте потребность в общении с окружающими трансформируется в потребность общения с близким по личностным характеристикам человеком, возникает потребность в объекте влюбленности. С появлением новых средств связи расширилось коммуникативное пространство, следовательно, одиноких людей должно стать намного меньше, но многие исследования показывают обратное [1, с. 91].

Юноши и девушки действительно увеличивают количество виртуальных контактов, однако, эти контакты становятся формальными и поверхностными. В юношеском возрасте переживание чувства одиночества начинает играть большую роль именно в личностном развитии. Юноши и девушки из благополучных семей без явных нарушений развития в период кризиса интенсивно переживают одиночество, но выход из кризиса обычно характеризуется его снижением, появлением позиции взрослого, качественно иного уровня личностного развития. Так как переживание чувства одиночества в юношеском возрасте является индикатором успешности прохождения кризиса, влияет на выбор профессионального и личностного пути. Именно одиночество побуждает молодых людей к саморазрушающему поведению (злоупотреблению алкоголем и наркотиками), к приобщению к неформальным группам вследствие боязни получить отказ в обычных межличностных отношениях (негативный аспект одиночества), то есть является механизмом психологической защиты.

С другой стороны, такое поведение может быть способом сохранения своей индивидуальности, минимизации внешних воздействий (для становления механизма саморегуляции поведения), стабилизации психофизического состояния (позитивный аспект одиночества). В связи с этим встает проблема изучения особенностей переживания одиночества в зависимости от такой личностной особенности как жизнестойкость, которая способна обеспечить способность противостоять трудностям, связанным с одиночеством.

Одиночество как психологический феномен получил свое освещение в ряде работ отечественных психологов: С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Меграбяна, В. С. Мухиной, И. С. Кона, В. В. Новикова, Г. М. Мануйлова, А. В. Петровского, В. А. Петровского, М. В. Полевой, В. А. Абраменковой, А. Е. Горбушина и др.

Феномену жизнестойкости посвящены труды С. А. Мадди, Д. А. Леонтьева, Л. А. Александровой, В. А. Абабкова, С. В. Книжниковой, Е. И. Рассказовой, Р. И. Стецишина, М. А. Одинцовой.

Выборочную совокупность составили 60 учащихся УО «Гомельский государственный профессиональный лицей речного флота», средний возраст которых составил 17,6 лет, из них 30 юношей и 30 девушек. Результаты исследования жизнестойкости юношей и девушек, полученные с помощью теста жизнестойкости С. Мади (адаптация Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой), представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования жизнестойкости юношей и девушек, полученные с помощью теста жизнестойкости С. Мади (адаптация Е. Н. Осина, Е. И. Рассказовой)

Компонент	Нормы	Количество		Достоверность различий с помощью критерий φ*-углового преобразования Фишера
		юноши (n = 30)	девушки (n = 30)	
Вовлеченность	низкие баллы	12	10	–
	высокие баллы	18	20	
Контроль	низкие баллы	14	12	–
	высокие баллы	16	18	
Принятие риска	низкие баллы	13	11	–
	высокие баллы	17	19	
Жизнестойкость	низкие баллы	14	12	–
	высокие баллы	16	18	

По всем компонентам жизнестойкости различий между юношами и девушками не выявлено.

Следующий этап эмпирического исследования был направлен на изучение особенностей переживания одиночества юношами и девушками с различным уровнем жизнестойкости. Выборочная совокупность была

условно разделена на две группы: первую группу составили юноши и девушки с низким уровнем жизнестойкости (в общем количестве 26 человек); вторую группу составили юноши и девушки с высоким уровнем жизнестойкости (в общем количестве 34 человека).

Результаты исследования уровня субъективного одиночества у юношей и девушек с разным уровнем жизнестойкости, полученные с помощью методики субъективного ощущения одиночества (Д. Рассела и М. Фергюсона), представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования уровня субъективного одиночества у юношей и девушек с разным уровнем жизнестойкости, полученные с помощью методики субъективного ощущения одиночества (Д. Рассела и М. Фергюсона)

Уровень	**Количество респондентов**		**Достоверность различий (φ*-критерий)**
	с низким уровнем жизнестойкости (n = 26)	с высоким уровнем жизнестойкости (n = 34)	
низкий	8	21	$\varphi^*_{эмп} = 2.426$ при $\rho \leq 0,01$
средний	7	9	–
высокий	11	4	$\varphi^*_{эмп} = 2,744$ при $\rho \leq 0,01$

На основании данных, представленных в таблице 2.2, изобразим на рисунке 1 результаты исследования уровня субъективного одиночества у юношей и девушек с разным уровнем жизнестойкости (в %).

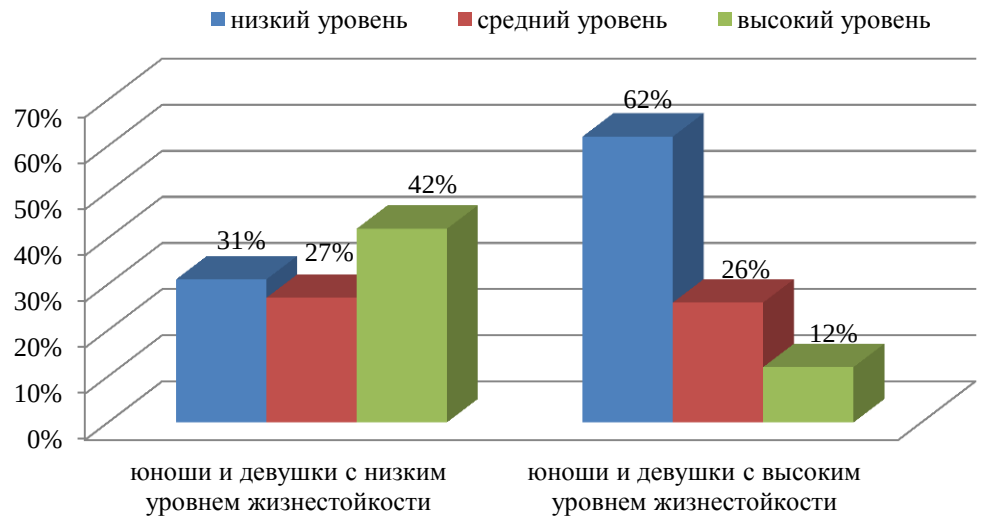


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня субъективного одиночества у юношей и девушек с разным уровнем жизнестойкости (методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона)

Анализ данных, представленных на рисунке 1, показал, что у 42 % юношей и девушек с низким уровнем жизнестойкости и 12 % юношей и девушек с высоким уровнем жизнестойкости выявлен высокий уровень

переживания субъективного одиночества. Данная часть юношей и девушек чувствуют себя одиноко, им не с кем поговорить, им часто кажется, что их никто не понимает, что им не к кому обратиться за психологической поддержкой, они чувствуют себя покинутыми. Юноши и девушки несчастливы в связи с тем, что им приходится заниматься различными делами, решением вопросов в одиночку. Они отмечают, что не осталось тех людей, с которыми бы они были близки. А среди людей, которые находятся с ними рядом, нет таких, которые бы разделяли их интересы и взгляды. Данная часть юношей и девушек не готова и не способна раскрепощаться и общаться с окружающими людьми. Находясь среди людей, они мучаются от тоски, чувствуют себя изолированно, а также указывают на то, что их социальные отношения поверхностны. Им не хватает общения, заботы, понимания со стороны окружающих, родственников.

У 27 % юношей и девушек с низким уровнем жизнестойкости и 26 % юношей и девушек с высоким уровнем жизнестойкости выявлен средний уровень субъективного переживания одиночества. Им лишь иногда кажется, что они одиноки, покинуты, что их никто не понимает и не готов прийти на помощь. Однако проходит какое-то время и эти мысли пропадают, они чувствуют свою важность, необходимость для других людей.

Преобладающим уровнем одиночества у юношей и девушек с высоким уровнем жизнестойкости является низкий уровень переживания субъективного одиночества (выявлен у 62 %). Также низкий уровень одиночества выявлен у 31 % юношей и девушек с низким уровнем жизнестойкости. Данная часть юношей и девушек удовлетворены своим кругом общения, им хватает его. Они чувствуют, что те люди, которые их окружают, разделяют их интересы и идеи, понимают и принимают их. Юноши и девушки с низким уровнем одиночества имеют круг лиц, к которым они могут обратиться за помощью и уверены в их поддержке. Они чувствуют себя востребованными, полезными для окружающих. Им легко заводить новые знакомства, они способны раскрепоститься и общаться с окружающими их людьми.

С помощью критерия φ*-углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях переживания одиночества у юношей и девушек с разным уровнем жизнестойкости:

- низкий уровень ($\varphi^*_{эмп}$= 2.426 > $\varphi^*_{кр}$= 1.64 при $\rho \leq 0{,}05$ и $\varphi^*_{эмп}$= 2.426 > $\varphi^*_{кр}$= 2.31 при $\rho \leq 0{,}01$), что позволяет принять решение о том, что доля юношей и девушек высоким уровнем жизнестойкости, у которых выявлен низкий уровень субъективного переживания одиночества, статистически значимо выше, чем доля юношей и девушек с низким уровнем жизнестойкости (при $\rho \leq 0{,}01$);

- высокий уровень ($\varphi^*_{эмп}$= 2.744 > $\varphi^*_{кр}$= 1.64 при $\rho \leq 0{,}05$ и $\varphi^*_{эмп}$= 2.744 > $\varphi^*_{кр}$= 2.31 при $\rho \leq 0{,}01$), что позволяет принять решение о том, что доля юношей и девушек с низким уровнем жизнестойкости, у которых

выявлен высокий уровень субъективного переживания одиночества, статистически значимо выше, чем доля юношей и девушек с высоким уровнем жизнестойкости (при $\rho \leq 0{,}01$).

Список использованных источников

1 Ильина, В. А. Теоретические направления изучения одиночества в зарубежной психологии / В. А. Ильина // Вестник Университета Российской академии образования. – 2007. – № 3. – С. 67–69.

2 Слободчиков, И. М. Современные исследования переживания одиночества / И. М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 27–35.

3 Богомаз, С. А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья / С. А. Богомаз // Материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». – 2008. – Т. 2. – С. 24–27.

УДК 159.923.2-053.67

Е. А. Счастная
Научный руководитель: О. В. Маркевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМООТНОШЕНИЯ ЛИЧНОСТИ И СКЛОННОСТИ К САМОРАЗРУШЕНИЮ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье анализируются результаты эмпирического исследования психологических характеристик самоотношения личности и склонности к саморазрушению в юношеском возрасте, так как именно в этом возрасте осуществляется глубинное преобразование ранее сформировавшихся психологических структур, образование самоотношения на качественно новом уровне, связанное с изменением специфики отношения к себе.

Ключевые слова: самоотношение, самосознание, саморазрушение, юношеский возраст, самоуверенность, самообвинение.

В настоящее время к наиболее важным направлениям современных исследований в научном сообществе следует отнести изучение саморазрушающего поведения в юношеском возрасте. Саморазрушающее поведение несовершеннолетних на сегодняшний день рассматривается как одна из наиболее опасных, распространенных социальных проблем, угрожающих обществу.

Самоотношение как продукт самосознания и, одновременно, условие, способствующее приобретению внутренней согласованности личности, служит источником установок и ожиданий, определяет интерпретацию полученного опыта, а также контролирует поведение индивидуума.

В исследованиях самоотношения большой интерес представляет именно юношеский возраст, поскольку в этом периоде формируются нравственные и моральные принципы, формируется мировоззрение [1, с. 7].

В юношеском возрасте происходит ряд эмоционально-личностных изменений, которые способствуют актуализации темы опасности для юношей и девушек. В этом возрасте одной из значимых тем размышлений становится чувство необратимости времени, которое сосуществует с нежеланием замечать его течение, с ощущением остановки времени. Особо остро звучит тема смерти. Осознание собственной смертности провоцирует размышления о смысле жизни, ценности личных достижений [2, с. 102].

Низкий уровень самосознания, низкая самооценка, негативное самоотношение и негативное представление о собственном теле в юношеском возрасте ведут к повышению риска возникновения и использования неэффективных стратегий поведения, а также к закреплению модели саморазрушающего поведения.

В проведенном эмпирическом исследовании приняло участие 40 человек в возрасте от 16 до 18 лет: 16 девушек и 24 юноши, учащиеся выпускных классов школ г. Микашевичи. Были использованы методики: тест «Склонность к саморазрушению», методика исследования самоотношения С. Р. Пантелеева.

По результатам теста «Склонность к саморазрушению» подавляющее большинство респондентов (87,5 %) имеет низкий уровень склонности к саморазрушающему поведению, что говорит об отсутствии синдрома саморазрушения у девушек и юношей из данной выборки. Часть респондентов (12,5 %) имеет средний уровень склонности к саморазрушающему поведению. Данный уровень говорит о возникновении синдрома саморазрушения в редких случаях, например, в кризисных ситуациях. Высокий, а также очень высокий уровни выявлены не были.

Результаты исследования компонентов самоотношения говорят о следующем: большинство респондентов (72,5 %) имеют средний уровень *по шкале «Закрытость»*, что соответствует избирательному отношению юношей и девушек к себе. Меньшее количество испытуемых (27,5 %) имеют высокие значения по данной шкале, что отражает у них выраженное защитное поведение.

По шкале «Самоуверенность» большинству респондентов (60 %) свойственно то, что в привычных для себя ситуациях они сохраняют работоспособность, уверенность в себе и ориентацию на успех начинаний. При неожиданном появлении трудностей нарастают тревога и беспокойство. Другая часть респондентов (40 %) имеет высокие значения, что говорит о выраженной самоуверенности, ощущении силы собственного «Я», высокой смелости в общении у данных юношей и девушек.

По шкале «Саморуководство» подавляющее большинство респондентов (60 %) раскрывают особенности отношения к своему «Я» в зависимости от степени адаптированности в ситуации. Высокие значения по шкале имеют 37,5 % респондентов, они основным источником развития своей личности, регулятором достижений и успехов считают себя.

Наименьшее количество респондентов (2,5 %) верят в подвластность своего «Я» внешним обстоятельствам и событиям.

По *шкале «Отраженное самоотношение»* преобладающее большинство (80 %) респондентов обладают избирательным восприятием отношения окружающих к ним. Часть респондентов имеет высокие значения (20 %), что указывает на восприятие этими юношами и девушками себя принятыми в окружающем мире.

Большинство респондентов (67,5 %) по шкале *«Самоценность»* имеют средние значения, что означает избирательное отношение юношей и девушек к себе. Высокие значения имеют 30 % респондентов, они высоко оценивают свой духовный потенциал, богатство своего внутреннего мира, склонны воспринимать себя как индивидуальность и высоко ценить собственную неповторимость. Наименьшее число респондентов (2,5 %) имеет низкие значения по данной шкале, что говорит о глубоких сомнениях этих юношей и девушек в уникальности своей личности, недооценке своего духовного «Я».

По *шкале «Самопринятие»* более половины респондентов (67,5 %) имеют средние значения, что отражает избирательность отношения этих девушек и юношей к себе, склонность принимать не все свои достоинства и критиковать не все свои недостатки. Часть респондентов (22,5 %) имеет низкие значения. Таких юношей и девушек характеризует негативный фон восприятия себя, склонность воспринимать себя излишне критично. Высокие значения имеет наименьшая часть респондентов (10 %) – это характеризует склонность данных юношей и девушек воспринимать все стороны своего «Я», принимать себя во всей полноте поведенческих проявлений.

По *шкале «Самопривязанность»* подавляющее большинство респондентов (87,5 %) имеет средние значения, что указывает на избирательность отношения к своим личностным свойствам, на стремление к изменению некоторых своих качеств при сохранении других. Высокие значения имеет 7,5 % респондентов, что отражает высокую ригидность «Я»-концепции у таких юношей и девушек, наличие стремления сохранить в неизменном виде свои качества, требования к себе, видение и оценку себя. Наименьшая часть респондентов (5 %) имеет низкие значения, что характеризует эту группу как готовых к изменению «Я»-концепции, открытых новому опыту познания себя, поиску соответствия реального и идеального «Я».

Наибольший процент респондентов (57,5 %) по *шкале «Внутренняя конфликтность»* имеет средние значения, что характерно для юношей и девушек, у которых отношение к себе, установка видеть себя зависит от степени адаптированности в ситуации. Другая часть респондентов (42,5 %) имеет низкие значения, что наиболее часто встречаются у тех, кто, в целом, положительно относится к себе, ощущает баланс между собственными возможностями и требованиями окружающей реальности, между притязаниями и достижениями, довольны сложившейся жизненной ситуацией и собой.

По *шкале «Самообвинение»* большинство респондентов (60 %) имеют низкие значения, что говорит о тенденции данных юношей и девушек к

отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Защита собственного «Я» осуществляется у них путем обвинения преимущественно других, перенесением ответственности на окружающих за устранение барьеров на пути к достижению цели. Средние значения имеют 32,5 % респондентов, что указывает на избирательное отношение юношей и девушек к себе. Обвинение себя за те или иные поступки и действия сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих. Высокие значения можно наблюдать у 7,5 % респондентов. Это испытуемые, которые видят в себе прежде всего недостатки, готовы поставить себе в вину промахи и неудачи.

Таким образом, полученные результаты проведенного исследования говорят о том, что особенности некоторых компонентов самоотношения в юношеском возрасте взаимосвязаны со склонностью к саморазрушающему поведению. Респондентам юношеского возраста, которым свойственно повышенное самообвинение, враждебное отношение к собственному «Я», свойственна и склонность к саморазрушению. Учитывая выявленные закономерности, нами были разработаны практические рекомендации по снижению уровня склонности к саморазрушающему поведению для юношей и девушек и также их родителей.

Список использованных источников

1 Конюх-Синица, С. А. О ценностях и социальных ориентациях учащихся / С. А. Конюх-Синица // Сацыяльна-педагагічная работа. – 2000. – № 3. – С. 6–10.

2 Развивающаяся личность в зеркале угроз / Под ред. В. Г. Маралова. – Череповец: ФБГОУ ВПО ЧГУ, 2013. – 144 с.

УДК 159.923:613.9-053.67:316.62

Д. А. Чуянова
Научный руководитель: О. А. Короткевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

В статье обоснована значимость популяризации здорового образа жизни среди молодёжи, охарактеризованы основные компоненты здорового образа жизни и отношения к здоровью, как социокультурного феномена. Автором описаны основные результаты эмпирического исследования психологических особенностей отношения к здоровью юношей и девушек с разным уровнем жизнестойкости.

Ключевые слова: здоровье, отношение к здоровью, здоровый образ жизни, жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, юношеский возраст.

В современном обществе как никогда раньше, остро встает проблема формирования здорового образа жизни среди молодежи. Работа в данном направлении позволяет предотвратить потенциальное влияние факторов риска развития различных заболеваний и предотвратить возникновение вредных привычек. В юношеском возрасте уже существует основа для проявления сознательной индивидуальной активности в обеспечении здорового образа жизни.

Всемирная Организация Здравоохранения (ВОЗ), являющаяся несомненным авторитетом в вопросах здоровья, кроме отсутствия болезни в понятие здоровье включает «полное физическое, психическое и социальное благополучие», а также способность и возможность «вести социально и экономически продуктивную жизнь» [1]. Данные, приводимые Всемирной организацией здравоохранения, свидетельствуют о том, что не менее 50 % здоровья человека зависит от образа жизни [2].

Здоровый образ жизни включает в себя следующие главные составляющие: рациональный режим труда и отдыха; воспитание с раннего детства здоровых привычек и навыков; отсутствие вредных привычек, таких как курение, наркотики и употребления алкоголя; достаточную двигательную активность, включая специальные физические упражнения, с учётом возрастных и физиологических особенностей; личную гигиену, соблюдение которой способствует сохранению и укреплению здоровья; владение навыками первой помощи; закаливание; рациональное питание, умеренное, соответствующее физиологическим особенностям конкретного человека, информированность о качестве употребляемых продуктов;

- духовность.

Отношение к здоровью – это подлинный социокультурный феномен, который «представляет собой систему индивидуальных, избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью людей, а также определенную оценку индивидом физического и психического состояния [3]. Обладая всеми характеристиками, присущими психическому отношению, отношение к здоровью содержит три основных компонента: когнитивный, эмоциональный и мотивационно-поведенческий.

Когнитивный компонент характеризует знания человека о своем здоровье, понимание роли здоровья в жизнедеятельности, знание основных факторов, оказывающих как негативное (повреждающее), так и позитивно е (укрепляющее) влияние на здоровье человека и т.п. Эмоциональный компонент отражает переживания и чувства человека, связанные с состоянием его здоровья, а также особенности эмоционального состояния, обусловленные ухудшением физического или психического самочувствия человека. Мотивационно-поведенческий компонент определяет место здоровья в индивидуальной иерархии терминальных и инструментальных ценностей человека особенности мотивации в области здорового образа жизни, а также характеризует особенности поведения в сфере здоровья, степень приверженности человека здоровому образу жизни, особенности поведения в случае ухудшения здоровья [4].

Преимущественно в период юношеского возраста формируются вредные поведенческие привычки, которые наряду с другими факторами, включая недостаточный образовательный компонент в области формирования навыков здорового образа жизни, сказываются на качестве здоровья новых поколений.

Жизнестойкость (hardiness) представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Согласно С. Мадди, «включенность» (commitment) является существенным компонентом в характеристике отношений индивида к себе и к окружающему миру, который дает силы и мотивирует человека к реализации, лидерству, здоровому образу мыслей и поведению. Жизнестойкость определяет способность противостоять стрессам.

С точки зрения Л. А. Александровой жизнестойкость – это особая интегральная способность, благоприятствующая успешной адаптации личности, в состав которой входят два блока: блок общих способностей (базовые личностные установки, интеллект, самосознание, смысл и ответственность); блок специальных способностей (навыки взаимодействия с людьми, а также навыки преодоления различных сложных ситуаций).

Эмпирическое исследование проводилось нами на базе УО «Гомельский государственный профессионально-технический колледж бытового обслуживания» и УО «Гомельский государственный профессионально-технический колледж электротехники». Выборку исследования составили 120 человек, из них 60 юношей и 60 девушек, в возрасте 16-18 лет.

При обработке и анализе данных, полученных с помощью теста «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясин), нами были получены следующие результаты, представленные на рисунке 1.

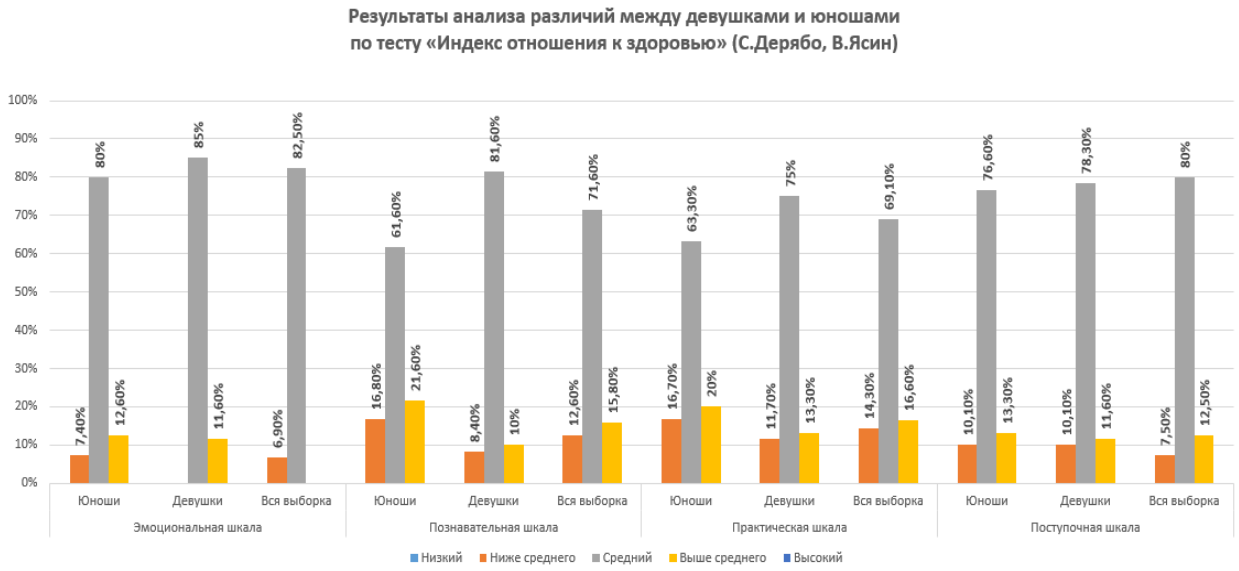


Рисунок 1 – Результаты анализа различий между девушками и юношами по тесту «Индекс отношения к здоровью» (С. Дерябо, В. Ясин)

Полученные результаты по анализу данных по параметру «Познавательная шкала» позволяют говорить о том, что девушки (средний уровень составляет 81,6 %) в большей степени, чем юноши (средний уровень – 61,6 %) проявляют интерес к проблеме здоровья, сами активно ищут соответствующую информацию и любят общаться с другими людьми на данную тему. Кроме того, они в большей степени готовы воспринимать поступающую информацию о здоровье. Данные, полученные по параметру «Практическая шкала» свидетельствуют о том, что девушки (средний уровень составляет 75 %) более чем юноши (средний уровень – 63,3 %) склоны заботиться о своем здоровье: посещать спортивные секции, делать специальные упражнения, заниматься оздоровительными процедурами, формировать у себя соответствующие умения и навыки, вести здоровый образ жизни в целом. По показателям «Эмоциональной шкалы» девушки (средний уровень составляет 85 %) в большей степени, чем юноши (средний уровень составляет 80 %) способны наслаждаться своим здоровьем, могут получать эстетическое удовольствие от здорового организма, чутко реагировать на поступающие от него сигналы. Они более свободны от отрицательных эмоциональных стереотипов, существующих в обществе по отношению к здоровому образу жизни.

Общие результаты исследования (у девушек 83,2 %, а у юношей 79 %) позволяют говорить, что в некоторой степени у девушек более высокосформированное отношение к здоровью и здоровому образу жизни.

Нами был проведен анализ различий по параметрам общей жизнестойкости, полученные результаты представлены на рисунке 1.

Рисунок 2 – Результаты по тесту «Жизнестойкость» (С. Мадди, адаптация Д. А. Леонтьева)

Только четверть опрошенных (25 %) характеризуются высоким уровнем жизнестойкости, они убеждены, что все происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личностного развития, и получают удовольствие от собственной деятельности. Такие юноши и девушки считают, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не

гарантирован. Они рассматривают свою жизнь как способ приобретения опыта и готовы действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности.

С помощью статистического анализа (U-критерия Манна-Уитни) нами были выявлены психологические особенности отношения к здоровью юношей и девушек с высоким и низким уровнями жизнестойкости, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты статистического анализа отношения к здоровью юношей и девушек с высоким и низким уровнем жизнестойкости

Шкала	Высокий уровень	Низкий уровень	Достоверность различий
Эмоциональная шкала	17	14	Uэмп (147)
Познавательная шкала	16	13	Uэмп (137)
Практическая шкала	17	16	Uэмп (141)
Поступочная шкала	17	16	Uэмп (141)

Статистический анализ различий отношения к здоровью юношей и девушек с высоким и низким уровнем жизнестойкости по «эмоциональной шкале» показал, что по этому показателю есть различия, имеющие статистическую значимость. Девушки и юноши с высоким уровнем жизнестойкости более внимательны и заботливы к своему здоровью и его поддержанию, свободны от негативных эмоциональных стереотипов. Девушки и юноши с низким уровнем жизнестойкости не уделяют особого внимания своему здоровью, не прилагают достаточно усилий для его поддержания, не заостряют внимание на здоровом образе жизни.

Статистический анализ различий отношения к здоровью юношей и девушек с высоким и низким уровнем жизнестойкости по «познавательной шкале» показал, статистически значимые различия. Девушки и юноши с высоким уровнем жизнестойкости в большей степени готовы воспринимать получаемую от других людей или из литературы информацию по проблемам здорового образа жизни, и стремятся сами получать информацию по этой теме, нежели девушки и юноши с низким уровнем жизнестойкости.

Статистический анализ различий отношения к здоровью юношей и девушек с высоким и низким уровнем жизнестойкости по «практической шкале» показал, статистически значимые различия. Девушки и юноши с высоким уровнем жизнестойкости более нацелены на какие-либо практические действия со стороны заботы и поддержания своего здоровья. В то время как девушки и юноши с низким уровнем жизнестойкости в основном не посещают различные спортивные секции или мероприятия по поддержания и улучшения своего здоровья.

Статистический анализ различий отношения к здоровью юношей и девушек с высоким и низким уровнем жизнестойкости по «поступочной

шкале» показал, что эти показатели имеют статистически значимые различия. На основании этого можно сделать вывод, что девушки и юноши с высоким уровнем жизнестойкости наиболее внимательны к своему стилю жизни, здоровью, питанию и среде обитания, нежели девушки и юноши с низким уровнем жизнестойкости.

Полученные теоретические и эмпирические данные могут быть использованы при проведении психологического просвещения, профилактики аддиктивного поведения среди юношей и девушек, а также при разработки коррекционно-развивающих и тренинговых программ, направленных на формирование позитивного ответственного отношения к здоровью и здоровому образу жизни юношей и девушек с разным уровнем жизнестойкости.

Список использованных источников

1 Формирование здорового образа жизни в молодежной среде // Студбукс. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studbooks.net/ – Дата доступа: 01.03.19 г.

2 Изуткин, Д. А. Формирование здорового образа жизни. // Н. П. Абаскалова – Новосибирск: Советское здравоохранение, 1984, № 11, с. 8-11.

3 Шулаева, М. А. Ценностные представления о здоровье и здоровом образе жизни студенческой молодежи // М. А. Шулаева – Киев: Журнал: Вестник Кемеровского государственного университета, 2004. – 14 с.

4 Особенности студенческого возраста // Психолоджис [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.psychologies.ru/ – Дата доступа 17.03.19 г.

СЕКЦИЯ 3. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СЕМЕЙНОМ СОЦИУМЕ

УДК 159.923.2-055.1/.2:316.36-056.83

О. А. Короткевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ И К МИРУ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ИЗ АЛКОГОЛЬНЫХ СЕМЕЙ

В статье рассмотрены современные подходы к изучению феномена доверия. Описаны специфические особенности семей, в которых один и/или оба родителя злоупотребляют спиртными напитками, и последствия взросления в условиях постоянного дистресса для детей. Особое внимание уделяется исследованию специфики развития доверия к себе и к миру у юношей и девушек, которые воспитывались родителями, злоупотребляющими алкоголем.

Ключевые слова: доверие, доверия к себе, доверия к миру, юноши, девушки, семья, злоупотребление алкоголем, алкогольная семья.

Актуальность исследований в сфере психологии доверия во многом определяется утратой доверия в обществе между различными социальными группами, к власти, в организациях, между людьми, а также между народами и государствами. Доверие является предметом исследования многих научных направлений: философии, антропологии, культурологии, социологии, педагогики, экономики, юриспруденции, политологии, истории и, конечно, психологи. Каждая наука имеет свой ракурс рассмотрения доверия. Феномену доверия к себе и к миру на протяжении долгого времени уделялось внимание преимущественно в рамках психотерапевтических и психокоррекционных практик. В рамках гуманистической психологии доверие к себе является важнейшей координатой личности, оно базируется на чувстве аутентичности и связано с расширением возможностей личности, повышением ее творческой активности. К. Роджерс соотносил феномен доверия к себе с принятием своего жизненного опыта и умением прислушиваться к своему внутреннему чувству или интуиции. В работах Ф. Перлза и его последователя Э. Шострома в качестве основы доверия к себе рассматривается стремление искать опору и источник поддержки в самом себе, умение нести ответственность за свою жизнь. В контексте бихевиорального направления феномен доверия к себе связан с чувством уверенности и самоэффективностью – высокой оценкой своей возможности к достижению желаемого результата. На данный момент в психологии наиболее популярной является теоретическая модель доверия к себе, и к миру, автором которой является Т. П. Скрипкина.

Т. П. Скрипкина определяет доверие как специфический субъектный феномен, сущность которого состоит в определенном отношении субъекта к различным объектам и фрагментам мира, заключающимся в переживании актуальной значимости и априорной безопасности этих объектов или фрагментов мира для человека [1, с. 20]. Доверие к себе может рассматриваться как ресурс формирования у юношей и девушек самостоятельной, аутентичной, подлинно субъектной позиции в жизни. Субъектность, является важным качеством, обеспечивающим развитие и саморазвитие личности, качество, определяющее способность изменять окружающий мир и себя, руководствуясь собственной системой ценностей, способность выбирать способ репрезентации этой активности в мире и нести ответственность за последствия этого выбора. Можно считать, что человек, характеризующийся высоким уровнем субъектности активен, самостоятелен, успешен в предметно-практической деятельности (учебной, трудовой), вместе с тем такой человек – творец собственной жизни, он способен адекватно оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы.

В настоящее время по данным ВОЗ Беларусь в рейтинге потребления спиртных напитков опустилась с первых мест на 27-ю строчку. В последние годы приходится около 8,1 литра алкоголя на душу населения. В 1018 году на диспансерном учете состояло примерно 158 тыс. человек с диагнозом «синдром зависимости от алкоголя», и около 95 тыс. человек находилось под профилактическим наблюдением». Осложняет ситуацию и то, что в Беларуси сформировалась такая модель употребления алкоголя, когда люди потребляют больше крепкого алкоголя, чем слабого. Относительно безопасная структура употребления алкоголя – это когда уровень потребления крепких напитков не превышает 15 %, а в нашей стране этот показатель достигает 50 %. По статистике, в Беларуси ежегодно 20 тысяч человек умирают от заболеваний, вызванных вредным потреблением алкоголя. К причинам смерти, связанным с вредным потреблением алкоголя, относят сердечно-сосудистые заболевания – 11 тысяч смертей в год, внешние факторы (ДТП, насилие, несчастные случаи) – около 6 тысяч, цирроз печени – более 1 тысячи, онкологические заболевания – свыше 1 тысячи [3].

Злоупотребление одним и/или обоими родителями алкоголем изменяет жизнь семьи, поведение её членов, характер семейной коммуникации. В настоящее время многими зарубежными исследователями (Reichelt-Nauseef S., Hedder C. и др.), алкоголизм понимается не как патология индивидуума, а как результат взаимодействия между всеми членами семьи, как «часть функционирования структуры семьи, направленной на сохранение семейного гомеостаза» [4, с.17]. Постоянное взаимодействие с лицом, злоупотребляющим алкоголем и в состоянии алкогольного опьянения наносящим вред самому себе и/или другим – это стрессовая ситуация для членов семьи, особенно для детей. Постепенно, по мере повышения степени алкогольной зависимости пьющего, прежние,

привычные роли членов семьи становятся неадекватными, происходит разрушение (распад) прежних образцов поведения. Как утверждает М. Кисель (Польша), созависимость формирует у молодых людей такие непродуктивные формы приспособления, как сверхответственность и сверхконтроль, что приводит к иллюзии управления будущим. Все члены семьи, проживающие с зависимым от алкоголя, лишены чувства безопасности и уверенности в себе, способности самостоятельно принимать и реализовывать какие бы то ни было решения, так как жизнедеятельность всей семьи сосредоточена на проблеме злоупотребления алкоголем. В результате, у детей в таких семьях формируются отклонения в личностном развитии, такие как неуверенность в себе, низкий уровень самооценки, отсутствие веры в собственные силы, низкий уровень автономии. Происходят изменения эмоциональной сферы, проявляющиеся в высоком уровне тревожности, раздражительности, склонности к депрессии, появлении необоснованных страхов. У молодых людей не формируется компетентность в установлении межличностных контактов: они недоверчивы, скрытны, ощущают никчемность, ненужность, беспомощность. У них появляется чувство одиночества и заброшенности. В будущем юноши и девушки из семей, в которых родители злоупотребляли спиртными напитками, испытывают трудности в выстраивании близких отношений, они зависимы от любви и достаточно часто, реализуя родительский сценарий, выбирают себе партнера, также имеющего зависимость. У них проявляются проблемы определения своих потребностей и переживаний, они редко ставят и достигают высокие цели, зачастую имеют сложности при трудоустройстве, страдают «трудоголизмом» [2,с. 14].

В нашем исследовании принимали участие 360 человек (198 девушек и 162 юноши), в возрасте 17-21 года, из них 90 респондентов из семей, где один и/или оба родителя злоупотребляли спиртными напитками, и 270 респондентов из семей, где родители не злоупотребляли алкоголем. Среди группы юношей и девушек из семей, в которых члены семьи злоупотребляли алкоголем, 22 респондента (6 %) ответили, что алкоголем злоупотребляет мать, а 62 респондента (92,5 %) указали на то, что алкоголем злоупотребляет отец или отчим, 6 респондентов (1,5 %) отметили алкогольную зависимость обоих родителей. Длительность злоупотребления алкоголем родителя варьирует от 6-7 лет до длительного, то есть, как отмечали респонденты, «всегда», «всю жизнь», «сколько помню». Подавляющее большинство юношей и девушек из семей, где один и/или оба родителя злоупотребляли спиртными напитками, (86 %) отметили, что злоупотребление алкоголем родителя воздействовало на такие аспекты их жизни как: отношения с окружающими (9 %); отношения с родителями и родственниками) (85 %); уверенность в собственных силах (3 %); умение справляться с жизненными трудностями (3 %).

При обработке данных, полученных с помощью рефлексивного опросника уровня доверия к себе Т. П. Скрипкиной были получены

результаты, свидетельствующие о том, что наибольшая степень доверия у респондентов из семей, где один и/или оба родителя злоупотребляли спиртными напитками, выявлена в таких сферах как: в умении интересно проводить досуг (57 %); в умении строить взаимоотношения с детьми (47 %); в решении бытовых проблем (39 %). В тоже время, наиболее низкие показатели уровня доверия в данной группе опрошенных были зафиксированы в таких сферах как: в интеллектуальной деятельности (46 %), в умении строить взаимоотношения с вышестоящими людьми (82 %), в умении строить взаимоотношения с подчиненными (85 %). Наибольшая степень доверия у респондентов из семей, где родители не злоупотребляли алкоголем, выявлена в таких сферах как: в умении интересно проводить досуг (78 %); в умении нравиться представителям противоположного пола (65 %); в умении строить взаимоотношения с детьми (56 %). В тоже время, наиболее низкие показатели уровня доверия в данной группе опрошенных были зафиксированы в таких сферах как: в умении строить взаимоотношения с родителями (15 %), в умении строить взаимоотношения в семье (16 %), в умении строить взаимоотношения с детьми (16 %).

При обработке данных по методике изучения доверия/недоверия личности к миру, другим людям, себе (А. Б. Купрейченко) нами были получены результаты, отраженные в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты по методике изучения доверия/недоверия личности к миру, другим людям, себе (А. Б. Купрейченко) в группе испытуемых из алкогольных и неалкогольных семей

Группа респондентов	Доверие к миру		Доверие к себе		Доверие к другим людям	
	Высокий уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Низкий уровень
Юноши и девушки из неалкогольных семей (n=270)	76 % (204 человека)	24 % (66 человека)	83 % (225 человек)	17 % (45 человек)	86 % (233 человек)	14 % (37 человек)
Юноши и девушки из алкогольных семей (n=90)	34 % (31 человек)	66 % (59 человек)	24 % (22 человека)	76 % (68 человека)	56 % (50 человек)	44 % (40 человек)

Получены нами данные говорят о том, что только трети (34 %) опрошенных юношей и девушек из семей, где один и/или оба родителя злоупотребляли спиртными напитками, свойственен высокий уровень доверия к миру, а более чем у половины (66 %) низкий уровень доверия к миру. Для 76 % юношей и девушек из семей, в которых родители не злоупотребляли алкоголем, характерен высокий уровень доверия к миру, и только для 25 % – низкий.

У более половины (56 %) юношей и девушек из семей, где один и/или оба родителя злоупотребляли спиртными напитками, отмечен высокий уровень доверия к другим людям, в то время как этот же уровень

свойственен 86 % респондентам из семей, где не зафиксирована зависимость от алкоголя. По критерию «Доверие к себе» в группе юношей и девушек из семей, где один и/или оба родителя злоупотребляли спиртными напитками, было диагностировано 24 % респондентов на высоком уровне и 76 % респондентов – на низком. Противоположная ситуация была отмечена в группе юношей и девушек из семей, где родители не злоупотребляют алкоголем, так как 83 % респондентам свойственен высокий уровень и лишь 17 % низкий уровень доверия к себе.

Для определения различий в группах испытуемых из алкогольных и неалкогольных семей с разным уровнем доверия к себе и к миру, нами использовался U-критерий Манна-Уитни. В ходе диагностики респонденты были разделены на четыре группы: 1 – юноши и девушки из алкогольных семей с высоким уровнем доверия к себе и к миру; 2 – юноши и девушки из алкогольных семей с низким уровнем доверия к себе и к миру; 3 – юноши и девушки из неалкогольных семей с высоким уровнем доверия к себе и к миру; 4 – юноши и девушки из неалкогольных семей с низким уровнем доверия к себе и к миру.

Были выявлены достоверные различия между респондентами из алкогольных и неалкогольных семей с высоким уровнем доверия к миру на уровне значимости 0,05. Анализируя результаты, можно сделать вывод о том, что юноши и девушки из неалкогольных семей более любознательны и социально активны, они испытывают симпатию и интерес к другим людям. Респонденты из алкогольных семей, напротив, менее общительны, могут испытывать сложности при интерпретации поведения других людей, им присуща гипертрофированная самоподдержка при выходе из проблемных ситуаций по сравнению с респондентами из неалкогольных семей.

Таким образом, взросление в семье, где один и/или оба родителя злоупотребляли спиртными напитками, ведет к значительному снижению доверия к себе и к миру, что делает молодых людей зависимыми в принятии решения от мнения других; формирует у них низкую оценку своих возможностей, а также страх и неуверенность в своих способностях.

Список использованных источников

1 Ильин, Е. П. Психология доверия / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.

2 Как компетентно помогать созависимым. Итоги обмена опытом специалистов из Беларуси, Германии и Польши / Под ред. А. Бартник. – М.: Варшава. – 2010. – 78 с.

3 Алкоголя и алкоголиков меньше: наркологи рассказали, как пьют белорусы // Информ-прогулка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://inform-progulka.by/ru/418/society/17126/?ls-art17=0 – Дата доступа: 12.07.2019 г.

4 Кибальченко, И. А. Проблемы семьи, отягощенной алкогольной зависимостью: актуальность, диагностика, коррекция / И. А. Кибальческнко. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 478 с.

УДК 159.922.2:316.362.71

В. В. Москаленко, д-р филос. наук, профессор
Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины,
г. Киев, Украина

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО СЕМЬИ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются особенности детерминации процесса социализации личности социально-психологическим пространством семьи. Обращается внимание на такие особенности социально-психологического пространства как: длительность, частота, родственность и непосредственность общения членов семьи, которые обусловливают эмоциональный климат семьи. Показано, что наличие в семье эмоциональных фигур идентификации родителей создаёт условия для интернализации ценностей и моделей поведения членов семьи. В статье изложены результаты эмпирического исследования особенностей экономической социализации детей старшего дошкольного возраста в условиях социально-психологического пространства семьи.

Ключевые слова: социально-психологическое пространство семьи, эмоциональный климат семьи, социализация личности, факторы социализации личности, экономическая социализация, стихийная форма социализации, целенаправленная форма социализации, механизмы стихийной формы экономической социализации.

В иерархии человеческих ценностей одно из первых мест принаджежит семье и семейному благополучию, что объясняется величайшей ролью семьи в качестве опоры для решения многих проблем личности. Семья, являясь ближайшим социальным окружением личности, транслирует в непосредственное общение членов семьи культуру и социальные отношения высших уровней, конкретизируя и персонифицируя их. В этой функции семья является агентом социализации её членов. Взаимодействия и отношения, в которых отражается весь широкий социальный мир, составляют социально- психологическое пространство одной группы – семьи. Через эту группу в сознании человека формируются представления о внешнем мире, о самом себе, о других людях, складывается вся индивидуально-психологическая система человека. В связи с этим становится актуальным вопрос изучения социально-психологического пространства семьи как фактора социализации личности.

Говоря о факторах, которые обусловливают позитивное или негативное влияние пространства семьи на процесс социализации, обычно выделяют: социокультурный уровень – культура семьи, образованность членов семьи; социально-экономический, определяющийся её имущественными характеристиками; технико-гигиенический – особенности образа жизни. Выделяются также такие факторы влияния на социальное развитие личности в семье как: состав семи, её сплочённость и качество коммуникации [2, с. 81]. Все они задают вектор социального, морального и личностного развития,

определяя особенности видов и моделей социализации личности, которые обусловлены вхождением индивида в различные сферы общества (политическую, єкономическую, нравственную, этническую и др.). Во всех видах социализации базовым интитутом является семья.

Особое значение в исследовании системы социально-психологического пространства семьи как фактора социализации имеют такие подсистемы как: взаимоотношения между супругами, взаимоотношения «родители - дети», «взаимоотношения «дети - дети». Особый характер этих взаимоотношений, влияющий на процесс социализации личности, определяется их длительностью, частотой, родственностью и непосредственностью общения членов семьи, что обусловливает особый емоциональный климат семьи. Позитивный емоциональный настрой в отношениях между членами семьи в значительной степени определяет эффективность процесса их социализации. Семейные отношения, которые определяют искренность духовных уз, объединяют родню в єдиное сообщество и создают ощущение защищённости члена семьи, определяют его безопасность и его место в мире. Наличие в семье эмоциональных фигур идентификации родителей создаёт условия для усвоения личностью социального опыта, интернализации ценностей и ролевых моделей поведения, формирования Я-концепции. Особенное значение семья имеет на ранних стадиях онтогенеза человека, являясь его первой группой принадлежности. К. Роджерс отмечает, что ребёнок нуждается в позитивном отношении к себе, в принятии его не за то, что он хороший, а за то, что он является ребёнком своих родителей Эмоциональная депривация в раннем детстве приводит к чувствам малозначительности, тревожности, а в подростковом возрасте – к нормативной дезориентации, социальной изоляции и чувства бессилия перед социальными институтами. Сравнительные лонгитюдные исследования детей из полных семей и детей - воспитанников детских приютов показали, что в возрасте 20 – 25 лет последние выявляют меньшую зрелость даже при условии усыновления в школьном возрасте [2, с. 82] Р.Бернс, исследуя условия формирования Я-концепции ребёнка, подчёркивает важность семьи и родительського отношения к детям.

Иногда высказывается мнение, что в современном транформационном обществе семья утрачивает свои ведущие позиции в социализации индивидов, что влияние семьи ограничивается рамками детского возраста, и якобы начиная уже с подросткового периода, на личность большее влияние оказывают ровесники, ведущим фактором социализации становится более широкое пространство общения с «другими». Однако жизнь свидетельствует, что ценность семьи непреходяща, потребность в ней сохраняется всегда, вечно. Подавляющее большинство людей нуждается в опоре, поддержке, которую прежде всего оказывают близкие, семья. Это подтвердается также научными исследованиями. В частности, нами проводилось исследование относительно влияния социальных институтов на личность в процессе социализации. [6, с.87] Было опрошно 300 учеников старших классов

общеобразовательных школ (г.Киев) а также 500 студентов вузов (Киев, Донецк). На вопрос анкеты «Какой социальный институт оказывает наибольшее влияние на формирование Вашей личности?» (предложено отметить один вариант из девяти: семья, учебное заведение, церковь, государство, политические партии, СМИ, этнокультурные организации, организации культуры, друзья) 53,3 % опрошенных указали семью (второе место – друзья – 21,7 %; трете – 15 % школа; СМИ – 5 %). Наши выводы относительно преобладающего влияния семьи на социализацию подростков совпадают с результатами анализа взаимоотношений родителей с подростками с точки зрения их кофликтности (М. Кле, Ф. Райс, Г. Крайг), которые показывают, что несмотря на все трудности достижения подростком эмоциональной автономии, уровень конфликтности в отношениях между родителями и подростками является меньшим, нежели это можна было бы предположить, исходя из обыденных представлений об этом возрасте. Основные темы подростковых конфликтов с родителями центрируются вокруг бытовых вопросов (одежда, причёски, режим дня, помощь по дому), привычек, школьной успеваемости и общения с ровесниками, не затрагивая более глубокий ценностный уровень. Эти выводы перекликаются также с нашими данными, полученными при опросе школьников (г.Киев) об их отношении к родителям, которые показали, что 74 % опрошенных подростков – мальчиков и 63 % подростков-девочек считают своим идеалом женщины мать, 51 % мальчиков и 69 % девочек считают идеалом мужчины свого отца [6, с.87].

С целью изучения социально-психологического пространства семьи как фактора социализации нами было проведено эмпирическое исследование особенностей экономической социализации детей старшого дошкольного возраста, респондентами котрого были дети, их родители и воспитатели дошкольных учреждений. Экономическая социализация является чрезвычайно важной как для отдельной личности, так и для всего общества в целом. Семья является базовым институтом экономической социализации личности. Именно в семье личность усваивает первые экономические понятия, формирует базовые экономико-психологические качества, приобретает навыки ролевого поведения, благодаря чему человек постепенно интегрируется в общество. Экономическая социализация касается тех процессов, благодаря которым люди научаются эффективно действовать в экономической сфере общества, формируя характеристики, которые делают их субъектами экономической деятельности.

Условия жизнедеятельности семьи, включая социальое положение, материальный уровень, род занятий и уровень образования родителей, психологический климат семьи – всё это определяет особенности экономической социализации личности. Изучение влияния социально-психологического пространства семьи на процесс экономической социализации проводилась нами на базе детских учебных учреждений типа «школа–детский сад» (г. Чернигов). [6, с. 366-375; 7] путём анализа содержательных

характеристик когнитивной, аффективной и конативной составляющих экономического поведения старших дошкольников в условиях семейного воспитания. С целью проверки зависимости двух переменных (содержательных характеристик экономической социализации личности и характеристик пространства семьи) применялся тест Хи-квадрат. В результате было установлено следующее.

Состав семьи существенно влияет на когнитивный компонент социализации. В частности, в семьях, которые состоят из родителей, детей и одного представителя старшого поколения, дети демонстрировали знания назначения банка ($p<0,05$ при $\chi^2=0,023$), понимание различия между рынком и магазином ($p<0,05$ при $\chi^2=0,018$), разбирались в причинах различий зарплат у родителей (($p<0,05$ при $\chi^2=0,013$). В многодетных семьях (три и больше детей) дети помимо владения экономическими понятиями демонстрировали некоторые образцы экономического поведения: бережное отношение к вещам ($p<0,05$ при $\chi^2=0,042$), интерес к профессиям экономического направления($p<0,05$ при $\chi^2=0,048$)

Установлена также статистически достоверная связь между уровнем экономической социализации ребёнка и профессией родителей ($p<0,05$ при $\chi^2=0,005$). У детей, в семьях которых родители работают в экономической сфере, более развит конативный компонент экономической социализации ($p<0,05$ при $\chi^2=0,001$), более выражены экономическая инициативность ($p<0,05$ при $\chi^2=0,004$), экономическая осведомлённость($p<0,05$ при $\chi^2=0,007$). Наши выводы перекликаются с результатами, полученными Т. В. Дробышевой [4], в которых она выделила социально-психологический тип семейного экономического воспитания, связанный с группой родителей, владеющих профессиональными знаниями в области экономики. Эти родители в экономическом воспитании своих детей ориентированы на познание («социальные прагматики») и, существенно отличаясь от «типичных родителей», рано начинают выдавать своим детям карманные деньги (с 5-6 лет). Исследования показали, что родители этой группы стараются формировать навыки планирования карманных расходов у детей и объяснять им те экономические явления, с какими они встречаются в жизни. Результаты этого исследования показали также, что в социально-психологическом пространстве семьи существуют различные формы социализации: целенаправленная и стихийная.

Значительную роль в экономической социализации детей выполняют так называемые «карманные деньги» [1]. Нами были выявлены статистически достоверные связи между фактом наличия или отсутствия у ребёнка личых карманных денег и пониманием того, что такое цена ($p<0,05$ при $\chi^2=0,025$), пониманием назначения магазина ($p<0,01$ при $\chi^2=0,000$) а также осознание различия между рынком и магазином ($p<0,05$ при $\chi^2=0,039$). Дети, которые имели личные карманные деньги, лучше ориентировались в осуществлении покупок, понимали, что у каждого товара есть своя цена, которая может различаться в разных торговых учреждениях. На значение денег как средство

экономической социализации личности указывают многие исследователи этой проблемы. В частности, Г. Маршал и Л. Макгрудер [8] подчёркивают не только важность наличия у детей карманных денег, но и обучения обращаться с ними: зарабатывать, накапливать, рационально тратить. В исследованиях Р. Саттона [8] показано, что опыт обращения с деньгами, который личность получила в детском возрасте, сказывается на умении управлять своими финансами в зрелом возрасте.

Наше исследование показало, что экономическая социализация в семье осуществляется преимущественно в стихийной форме. Основными механизмами стихийной экономичекой социализации в семье являются наблюдение и подражание экономическому поведению родителей. Наблюдая, ребёнок копирует экономическое поведение родителей и старается воспроизвести основные его формы: потребительскую – когда идёт в магазин за небольшими покупками, накопительную – когда копит деньги, которые ему дают родители. Осуществляя покупки вместе с родителями, ребёнок знакомится в реальной жизни с процессами купли-продажи, получает первые экономические знания, познаёт понятия «магазин». «рынок», выясняет соотношение понятий «работа» и «деньги», узнаёт, для чего нужны деньги. Чем взрослее становятся дети, тем активне они становятся в решении многих экономических вопросов: составлении семейного бюджета, обустройства квартиры и много другого.

Опрос родителей показал, что в экономическом воспитании детей большинство из них (85,1 %) отдают предпочтение шопингу вместе с ребёнком или всей семьёй. В результате совместного с родителями шопинга ребёнок через механизм подражания усваивает потребительскую модель экономического поведения. Наиболее часто в качестве агента потребительской социализации выступает мама ребёнка (56,4 %). Вторыми по значимости агентами потребительской социализации являются бабушки и дедушки. Менее значимыми агентами потребительской социализации являются папа (15,8 %), брат либо сестра(5 %). Некоторые родители не считают необходимым формировать у детей дошкольного возраста такие економико-психологические качества как єкономическая инициативность, рациональная бережливость и др. Половина опрошенных родителей (52,5 %) считают, что экономическим воспитанием детей должны заниматься государственные учебные заведения, а не родители.

В результате проведенного нами исследования влияния семьи на процесс экономической социализации детей и выяснения позиции родителей относительно их роли в данном процессе, можна сделать вывод, что социально-психологическое пространство семьи, в котором осуществляется процесс социализации личности, в значительной мере определяется потенциалом общения между всеми членами семьи, что свидетельствует о его многомерности. Специфика социально-психологического пространства семьи как фактора социализации личности заключается в том, что это пространство опосредует влияние общественной системы на личность. Необходимо иметь в

виду, что характер ценностей, установок непосредственного окружения личности может совпадать, а может не совпадать и даже противоречить ценностно-нормативной системе общества. Историческая ситуация, сложившаяся сегодня в постсоветских странах, характеризуется противоречивостью системы жизненных установок представителей разных поколений, взаимодействующих в одном социально- психологическом пространстве семьи, что усложняет процесс економической социализации личности. В связи с этим актуальными становятся вопросы целенаправленной формы социализации, её значения, особенностей целенаправленной и стихийной форм социализации в условиях социально-психологического пространства семьи.

Список использованных источников

1 Арефьева, Т. А. Дети и деньги / Т. А. Арефьева – СПб: Речь, 2006. – 246 с.

2 Белинская. Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: учебное пособие для вузов./ Е.П.Белинская, О.А.Тихомандрицкая.– М.: Аспект Пресс, 2001. – С. 301

3 Бернс, Р.Развитие «Я»-концепции и воспитание./ Р.Бернс – М.: Прогресс.1986. – 422 с.

4 Дробышева, Т.В. Исследование семейного экономического воспитания как фактора экономической социализации детей./ Т.В.Дробышева. //Психология и экономика: Труды 2-й Всероссийской научно-практической конференции РПО.- Калуга.2002. С.172–174.

5 Жуковская, Р. И. Воспитание бережного отношения к личным вещам и общественному достоянию / Р. И. Жуковская // Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1968.– С. 205-262.

6 Москаленко, В.В. Соціалізація особистості:монографія/ В. В.Москаленко. – К.: Фенікс, 2013. – 540 с.

7 Фера, С.В. Соціально-психологічна гра як засіб економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку. Автореф. дис..канд.психол. наук.19.00.05./ С.В.Фера.– Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Київ.- 2011. – 20 с.

8 Щедрина О.Б. Исследование экономических представлений у детей./ О.Б.Щедрина. // Вопр. психологии. – 1991. - № 2. – С. 157–164.

УДК 37.013.42:316.362-056.8

И. А. Пылишева, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

РАБОТА ПСИХОЛОГА С НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬЕЙ

Полноценное развитие личности ребенка требует создания благоприятных условий, которые напрямую зависят от сложившихся в семье детско-родительских отношений. Причины семейного неблагополучия носят комплексный характер, поэтому

выбор форм и методов психологического воздействия будет зависеть от выявленного ведущего фактора семейного неблагополучия. В своей деятельности психолог реализует различные направления, методы и формы работы с неблагополучной семьей.

Ключевые слова: семья, неблагополучная семья, направления, формы и методы работы психолога с неблагополучной семьей

Семья является малой социальной группой, которая основана на браке, кровном родстве (или усыновлении), связанная общностью быта, отношениями взаимопомощи и взаимной ответственностью. Психологически здоровая семья – это показатель ее функционирования, который отражает социально-психологические процессы в семье, состояние психологического благополучия семьи и др. Способности и качества личности складываются и развиваются в процессе ее онтогенеза при решающей роли сотрудничества ребенка со взрослым, при определяющей роли системы воспитания и образования. Развитие личности детерминируется совместным воздействием трех факторов – наследственности, среды и воспитания. Решающим фактором становления личности является социальная среда с ее социально-психологическими связями и отношениями. Среда рассматривается как совокупность окружающих ребенка обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих его социализации.

Проблемы развития личности младшего школьника в неблагополучной семье заключаются в том, что семейное неблагополучие оказывает значительное влияние на негативное развитие личности ребенка, приводит к различным деформациям личности, общения и поведения. Условия жизни в неблагополучной семье могут привести к появлению отклоняющегося поведения младшего школьника, а дефекты воспитания сформировать недоверие к окружающему миру, замкнутость или агрессивность, низкую самооценку, конфликтность со взрослыми и сверстниками. Главной особенностью неблагополучной семьи является ее отрицательное, десоциализирующее, разрушительное влияние на формирование личности ребенка, которое приводит к его виктимизации, а также физическим, психическим, поведенческим отклонениям.

Основные направления работы психолога с неблагополучной семьей следующие:

- психодиагностика (изучение причин семейного неблагополучия и отношения к ребенку в семье; определение социально-педагогических и психологических проблем, негативно воздействующих на становление и развитие личности ребенка в семье);
- психопрофилактика (повышение психологической компетентности каждого участника педагогического процесса);
- консультирование (консультирование родителей по вопросам выбора адекватного стиля семейного воспитания);
- психологическая коррекция (оптимизация детско-родительских отношений; коррекция нарушения личностного развития ребенка);

- психолого-педагогическое просвещение родителей (информирование родителей, овладение психолого-педагогическими знаниями, осуществление посредничества в кризисных ситуациях для семьи и ребенка и др.).

Эффективность работы в семье зависит от степени установления контакта и доверительности отношений с родителями [2].

Работа в неблагополучных семьях проводится поэтапно.

На первом этапе психолог устанавливает контакт с родителями и ребенком, налаживает доверительные отношения. На втором этапе осуществляется изучение семьи, в рамках которого проводится социально-педагогическая и психологическая диагностика семьи, изучаются материальное обеспечение и жилищно-бытовые условия, уточняется информация о родителях, их социальном статусе, о ближайших родственниках несовершеннолетнего, взаимоотношения между взрослыми в семье, знание родителями методов и приемов воспитательного воздействия. Диагностика причин семейного неблагополучия осуществляется посредством посещения на дому, обследования жилищно-бытовых условий, консультации, бесед, анкетирования, использования методов психологической диагностики (тесты, проективные методики и т.д.). На третьем этапе проводится обработка результатов социально-педагогической и психологической диагностики с установлением ведущей причины семейного неблагополучия. Исходя из полученных данных, разрабатывается психопрофилактическая и консультативная часть мероприятий по работе с неблагополучной семьей. На четвертом этапе психолог осуществляет выбор форм, методов и путей их применения в зависимости от ведущей причины неблагополучия. На пятом этапе осуществляется наблюдение за семьей с позиций отслеживания динамики развития взаимоотношений, улучшения психологического микроклимата в семье [3].

Психопрофилактическое и консультативное направление проводится не только с родителями, но и с ребенком (в форме беседы), индивидуально или в группе. При необходимости планируется психологическая коррекция. Желательно вести беседу одновременно с обоими родителями, так как это помогает получить более объективную и разностороннюю картину жизни ребенка в семье и позволяет родителям почувствовать общую ответственность за его судьбу.

В процессе беседы важно проявить понимание, уважение. Эффективность беседы (по Сарасону) оценивается по тому, могут ли родители более или менее уверенно действовать на основе тех рекомендаций, которые они получили от консультанта. Данный вид профессиональной работы требует направленной рефлексии психолога на два важнейших научных понятия: «нормы психического развития» и «позиции клиента во взаимодействии».

В условиях консультирования семьи как группы психолог должен стремиться использовать позитивную модель семьи: все члены семьи, включая ребёнка, равноправны; каждый обладает своей автономией; все

выражают словами свои чувства, которые принимаются; семейный совет имеет только совещательный голос; члены семьи не дают негативные оценки друг другу, опираются на принцип «здесь и теперь»; не прибегают к моральным штампам; хвалят хорошие дела и поступки; в семье царит доверие, уважение, терпеливая любовь, внимание к миру переживаний другого, происходят душевные разговоры на любые темы. В ситуации семейного консультирования основной акцент делается на анализе системы взаимодействия в семье, нарушениях ролевого функционирования, способах разрешения внутренних и внешних конфликтов. В структуре организации работы с семьей целесообразно начать работу с исследования ситуации со сбором информации, что поможет принять решение о наиболее адекватном и доступном варианте психологической помощи. На начальных этапах работы с семьей психолог должен занимать позицию наблюдения или присутствия. В этом смысле позиция наблюдения является сквозной, базовой для дальнейшей работы с семьей.

В своей деятельности психолог реализует различные методы и формы работы с неблагополучной семьей. Формы – это внешнее проявление организации взаимодействия. Метод – это совокупность приемов, способов, принципов, с помощью которых определяются пути достижения целей.

Тренинговая форма работы помогает смоделировать содержательные и функциональные моменты семейной системы, помогает использовать различные методы обучения взаимодействия друг с другом, а также исследовать семейные сценарии участников и помочь в овладении навыками конструктивного межличностного общения. Групповой процесс охватывает три основных аспекта личности: когнитивный, эмоциональный и поведенческий (конативный).

Работа с детьми из неблагополучных семей включает следующие формы работы: групповые формы работы (тренинги, упражнения, ролевые игры, совместная работа с родителями), которые обеспечивают формирование чувства принадлежности к ближайшему окружению, расширение временных перспектив; индивидуальные формы работы, включающие коррекцию поведения и широкий диапазон воздействий (беседа, анкетирование, коррекционно-развивающие занятия).

Широко используется в психокоррекционной работе метод арт-терапии (как с детьми, так и сродителями). Арт-терапия как направление связано с воздействием различных средств искусства на ребенка и используется как самостоятельно, так и в сочетании с психологическими, педагогическими, социальными и другими средствами. Арт-терапия выполняет следующие функции: катарсистическую (освобождает от негативных эмоций и психических состояний); регулятивную (моделирует положительное психоэмоциональное состояние); коммуникативно-рефлексивную (обеспечивает коррекцию трудностей в установлении и поддержании контактов, формирование самооценки и личностных качеств).

Терапия искусством включает в себя следующие направления:

- игровую терапию, которая реализуется через игру;
- изотерапию, то естьвоздействие средствами изобразительного искусства: рисованием, лепкой, декоративно-прикладным искусством;
- иммаготерапию (воздействие через театрализацию);
- музыкотерапию (основное средство – восприятие музыки, пение);
- куклотерапию, то естьвоздействие через использование куклы;
- сказкотерапию, реализуемую через анализ и сочинение сказок;
- кинезиотерапию и танцевальную терапию (терапия средствами движений и танца) [1].

Психолог может использовать целую группу методов с целью развития самостоятельных игровых действий (организация целенаправленного наблюдения, беседы, вопросы и пр.). При помощи указанных методов педагог-психолог способствует формированию замысла (выбор объекта, содержание будущей композиции), отборе материала (бумага, краски, цветные мелки), реализации замысла (нахождение выразительных средств для наилучшего воплощения содержания рисунка, лепки), оценке продукта деятельности.

Огромная роль в развитии личности младшего школьника из неблагополучной семьи принадлежит игре – важнейшему виду детской деятельности. Так, А. Н. Леонтьев указывал на то, что игра является видом деятельности, который возникает на определенном этапе онтогенеза и направлен на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением. В игре как процессе, ребенок, подражая взрослым, воспринимает их ценности и установки и учится исполнять определенные социальные роли. Все игры делятся на две большие группы: творческие игры и игры с правилами и готовым содержанием. Содержание творческих игр дети придумывают сами, отражая в них свои впечатления, понимания окружающего мира и отношения к нему.

Игровая терапия является методом психотерапевтического воздействия на детей с использованием игры. С помощью игры возможно создание близких доверительных отношений между ее участниками, снятие напряжения, тревоги, страха перед другими людьми, повышение самооценки, уверенности в себе в социальных ситуациях. Психокоррекционный эффект игровых занятий у детей возникает с помощью установления положительного эмоционального контакта между ребенком и взрослым. В игре уходят негативные эмоции и страхи, неуверенность в своих способностях, расширяется диапазон доступных ребенку действий с предметами, формируются навыки установления контакта [1].

Личностные качества ребенка формируются в активной деятельности, которая на каждом возрастном этапе является ведущей, определяет интересы, отношение к действительности, особенности взаимоотношений с окружающими людьми. В младшем школьном возрасте ребенок в игре имеет

наибольшую возможность быть самостоятельным, реализовывать и углублять свои знания и умения. Чем старше становятся дети, тем выше уровень их общего развития и воспитанности, тем более значимой является психолого-педагогическая направленность игры на формирование поведения, взаимоотношений детей, на воспитание активной позиции. В игре важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Игра позволяет ребенку ощутить себя субъектом, проявить и развить свою личность. Через себя в игре ребенок начинает понимать другого человека, точно так же, как через другого начинает понимать себя.

Чтобы развитие личности младших школьников через игру было гармоничным, необходимо соблюдать три правила: игры для младших школьников должны быть эмоционально позитивными или нейтральными; игры, в которых от детей требуется то, чего нельзя совершать в реальной жизни, могут исказить представления ребенка о добре и зле; детские игры должны быть предназначены для развития различных способностей, умений, навыков и пр.

Таким образом, причины семейного неблагополучия носят комплексный характер, они взаимосвязаны между собой, поэтому выбор форм и методов психологического воздействия будет зависеть от выявленного ведущего фактора семейного неблагополучия. Основными формами работы психолога с неблагополучной семьей являются: групповая (тренинги, совместная работа с родителями) и индивидуальная (беседа, анкетирование, коррекционно-развивающие занятия).

Список использованных источников

1 Осипова, А.А. Общая психокоррекция / А.А. Осипова – Москва: Сфера, 2002. – 510 с.

2 Шихмирзаева, С.Н. Особенности работы педагога-психолога в неблагополучных семьях / Известия Дагестанского гос. пед. ун-та. – 2012. – № 2. – С. 154-159.

3 Шульга, Т.Н. Работа с неблагополучной семьей / Т.Н. Шульга – Москва: Дрофа, 2005. – 254 с.

УДК 159.9.07:316.362.1-053.4

М. В. Терещенко, канд. психол. наук, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ ОБРАЗА СЕМЬИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена эмпирическому исследованию когнитивного и поведенческого компонента образа семьи у детей старшего дошкольного возраста. Представлена авторская методика изучения когнитивного компонента и отдельные ее данные.

Методика проверена на содержательную валидность и ретестовую надежность. Также описаны эмпирические результаты исследования поведенческого компонента с помощью режиссерской игры дошкольников. Очерчены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: образ семьи, когнитивный компонент образа семьи, поведенческий компонент образа семьи, дошкольный возраст, режиссерская игра в семью, знания о семейной жизни дошкольников, действия детей в режиссерской игре.

Анализ и обобщение результатов психологических исследований свидетельствуют, что разработке проблемы становления образа семьи у детей дошкольного возраста уделяется недостаточное внимание. Большинство исследований [1, 2, 3, 5, 6] направлены на изучение особенностей образа семьи и отдельных его аспектов в подростковом и юношеском возрасте, когда уже завершается становление образа семьи и будущего супруга/супруги, установок на заключение брака и рождение детей.

В дошкольном возрасте происходит активное становление образа мира личности, когда условия жизни существенно расширяются, и ребенок открывает для себя мир человеческих отношений и разные виды деятельности. Вместе с образом мира развивается и образ семье. В рамках теории образа мира образ семьи изучали П. Бергер, И. Бушай, Д. Леонтьев, Т. Лукман, И. Маякова и др. Согласно этим исследованиям в структуре образа семьи были выделены такие элементы как, знания, личностный смысл, эмоциональное и чувственное значение.

Образ семьи насыщен сценариями повседневной жизни. «Сценарии – это представления индивида про определенные типичные (повторяющиеся) ситуации. Это также «внутренняя картина» жизни семьи» [6]. Она может быть четкой, искаженной, примитивной, неполной, в чем-то достаточно объективной, а в чем-то субъективной, а то и вовсе неверной, иллюзорной. Представление о семье («образ семьи», «внутренняя картина семьи») – это прежде всего, совокупность представлений о повседневной семейной жизни, о последовательности типичных ситуаций (сценариев), которые постоянно сменяют друг друга: пробуждение – вставание – гигиенические процедуры – одевание – завтрак и т.д. Эта последовательность семейных сценариев образует основу представлений семьи о себе и своей жизни, она связана с прошлым семьи и планами на будущее.

Анализ научных источников [1, 2, 4, 5, 6,] позволил определить следующие составляющие образа семьи у дошкольников: *эмоциональная* (отношение к семейной атмосфере и отдельным ее членам; привязанность ребенка к родителям; ощущение ребенком враждебности в семье, конфликтности, тревожности и неполноценности); *когнитивная* (знание о том, что такое семья и какое ее предназначение; знание семейных сценариев повседневной жизни и функций матери и отца; представление о любви и наказании, наличие знаний о совместных действиях родителей и детей); *поведенческая* (проявляется в особенностях содержания режиссерской игры в семью).

Выделим функции образа семьи у детей дошкольного возраста [1, 2, 5, 6]: развитие знаний и представлений о семейной жизни, усвоение гендерных стереотипов в семье, связь с членами семьи.

Эмпирическое исследование составляющих образа семьи старших дошкольников проводилось на базе ГУО «Дошкольный центр развития ребенка «Праменьчые» г.Гомеля». В нем приняло участие 80 дошкольников: 40 девочек и 40 мальчиков старшего дошкольного возраста.

Изучение когнитивного компонента образа семьи у дошкольников осуществлялось с помощью авторской методики, которая была разработана на основе теоретического анализа образа семьи детей старшего дошкольного возраста [1, 2, 3, 4, 5, 6]. Методика проверена на содержательную валидность и ретестовую надежность. Состоит из одиннадцати вопросов, которые касаются знаний детей относительно некоторых особенностей семейной жизни, что представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Методика исследования когнитивной составляющей образа семьи детей дошкольного возраста

Вопросы про особенности семейной жизни	**Критерии оценки**	**Баллы**
1. Что такое семья? 2. Зачем она нужна? 3. Что делают родители, когда любят своих детей? 4. Что делают дети, когда любят своих родителей?	Максимально, четко выраженные знания про особенности семейных отношений	3
5. Что делают родители, если они сердятся на своих детей? 6. Что делают дети, если они сердятся на своих родителей? 7. Что ты делаешь в свой выходной день (расскажи последовательно, шаг за шагом)?	Знания присутствуют, но ребенок долго думает, не уверен, требует дополнительных вопросов	2
8. Что ты делаешь в тот день, когда идешь в детский сад (расскажи последовательно, шаг за шагом)? 9. Что обычно делает мама в семье? 10. Что обычно (чаще всего) делает отец в семье?	Поверхностные знания, даже после значительного «подталкивания» к ответу	1
11. Что делают родители вместе с детьми в семье?	Отсутствие знаний	0

Дошкольники с четко выраженными знаниями (которым присвоили 3 балла) демонстрируют глубокую осведомленность относительно определенных особенностей семейной жизни без длительных раздумий и стимулирования в виде дополнительных вопросов.

Присутствие знаний, но с определенными трудностями (2 балла) – это категория знаний детей, которые они проявляли после длительных

размышлений, часто с дополнительными вопросами, в которых обращались к предыдущему опыту детей.

Поверхностные знания (1 балл) – дети длительное время думают и высказывают не четкие, единичные ответы, которые могут быть отдаленно связаны с поставленным вопросом.

Психологическими особенностями когнитивного компонента образа семьи у дошкольников является недостаточная готовность детей свободно общаться на тему знаний о семье. Возникла потребность определенного стимулирования детей в процессе диагностики (в виде дополнительных вопросов и увеличения времени на размышления), чтобы выявить их знания о семье, а именно: что такое семья (мальчики – 48,0 %, девочки – 43,6 %); для чего она нужна (мальчики – 54,7 %, девочки – 51,6 %); что делают дети (мальчики – 62,5 %, девочки – 70,4 %) и родители (мальчики – 91,1 %, девочки – 77,0 %), когда любят друг друга; что делают дети (мальчики – 60,8 %, девочки – 49,0 %) и родители (мальчики – 78,4 %, девочки – 69,3 %), если сердятся друг на друга; знание семейного сценария выходного (мальчики – 51,0 %, девочки – 56,5 %) и «рабочего» дня (мальчики – 68,7 %, девочки – 60,3 %); знания о том, что делают родители вместе с детьми (мальчики – 44,1 %, девочки – 47,0 %) и что делает отец в семье (девочки – 42,0 %, мальчики – 43, 0 %). Знания мальчиков о функциях отца (70,5 %) и матери (85,3 %) в семье и знания девочек о функциях матери (78,5 %) имеют четко выраженный характер. В целом знания дошкольников о семье является довольно поверхностными и связаны с типичными ответами.

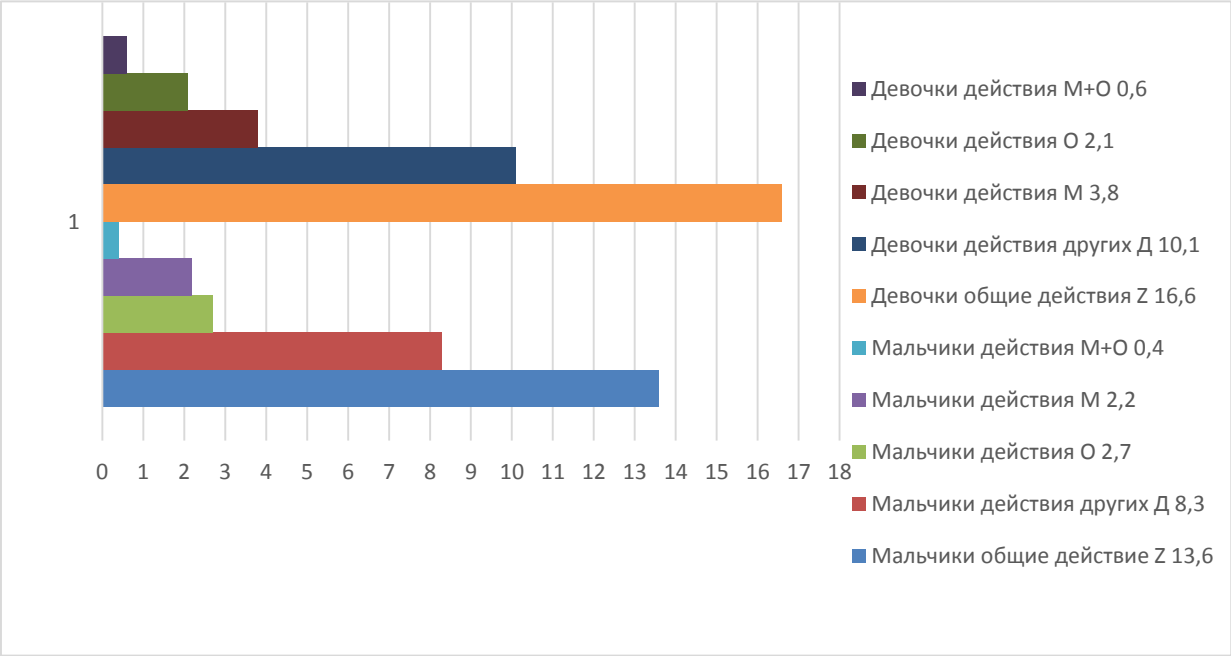
Изучение психологических особенностей поведенческой составляющей образа семьи у дошкольников осуществлялось с помощью режиссерской игры. Психологическими особенностями поведенческого компонента образа семьи является то, что содержание режиссерской игры в семью у девочек и мальчиков несколько отличается.

Сбор эмпирических данных осуществлялся, опираясь на опыт Т. И. Пуховой [4], которая изучала особенности игровой деятельности дошкольников с помощью шести кукол. В исследовании Т. И. Пуховой куклы были мишками, в нашем исследовании это обычные куклы небольшого размера, три из них мужского пола и три женского. Исследование проводилось в комнате без лишних игрушек и вещей, в отсутствии других взрослых и детей. Ребенок сидит за столом рядом с экспериментатором. Для того, чтобы детям интереснее было играть, а экспериментатор смог получить полноценную информацию, была предложена некоторая мебель (столы, стулья, холодильник, тарелки, чайник, кастрюли, вилки, пирог, плита; кровати, кресла, компьютер, шкафы, телевизор; четыре перегородки между комнатами, которые напоминают дом), а также игрушечный автомобиль, гараж и конструктор.

Дошкольнику предлагалось познакомиться с игрушками и определить, кто из них кем будет и чем они будут заниматься. После этого ребенок сам начинает игру, которая сопровождается словесно и длится

от 15 до 30-35 минут. Если дошкольник не начинал игру сразу после знакомства с игрушками, то экспериментатор спрашивал: «Что они делают? Если ребенок молча расставлял игрушки, его просили говорить, что он делает. Дети манипулируют фигурками, при этом называя соответствующие действия, с помощью чего и реализуется определенная роль. Таким образом, этот вид игры реализуется в двух видах деятельности одновременно: манипулятивной и вербальной. Отдельные манипуляции с игровыми предметами, без указания на символический смысл действия, не считались в нашем случае игровым моментом, поскольку одним из признаков режиссерской игры детей пяти лет является то, что ребенок исполняет все роли или вербально сопровождает игру. Все комментарии ребенка мы отмечали в протоколе.

Анализ игры проводился методом контент-анализа. В каждом протоколе режиссёрской игры выделены следующие категории: действия матери (М), действия отца (О), общие действия родителей (М+О), действия всех других персонажей (Д), общий показатель всех действий ребенка (Z). Если ребенок много раз повторял одно и тоже действие, это засчитывалось один раз.



*М+О – совместные действия матери и отца; О – действия отца; М – действия матери; Д – действия других; Z – общие действия в игре всех персонажей.

Рисунок 1 – Средние значения игровых действий дошкольников

После того как в протоколе были отмечены все действия, которые назвал ребенок для обрисовки роли, подсчитывалось количество действий по каждой категории, что отражено на рисунке 1.

Из диаграммы (рисунок 1.) можно заметить, что результаты девочек несколько превышают средние значения по показателям деятельности матери, совместных действий родителей, всех участников игры, а также общего показателя деятельности во время игры. С помощью U – критерия Манна-Уитни мы установили статистически значимые различия (у девочек выше показатели) между действиями матери у дошкольников (Uемп. =194), действиями других (U эмп. =293,5) и общими действиями всей игры (Uемп. =339). (UКр= 413 (p≤0,01); 471 ((p≤0,05)). Это можно объяснить некоторыми факторами: во-первых, направленностью девочек на семейные отношения, во-вторых, большим опытом в игровой деятельности (например, игры в дочки-матери). Среди мальчиков не популярны игры с куклами и мягкими игрушками, они часто уклоняются от некоторых сюжетных игр, в частности игры в «семью».

Попутно заметим, что мальчики в среднем больше по сравнению с девочками отражают действия отца (Uемп. = 385,5). Деятельность матери у них часто ограничивается приготовлением обеда, уборкой. В то время как отец работает за компьютером, идет в гараж, ремонтирует шкаф, стул, гуляет с собакой, идет на работу, и тому подобное. Это можно объяснить гендерными различиями и направленностью на вид деятельности своего пола.

Меньше всего в режиссерской игре дети демонстрируют совместные действия между матерью и отцом. Не часто можно наблюдать и проявления любви между членами семьи (объятия, помощь, совместную игру, прогулки), знания, которые дети отмечали во время исследования когнитивного компонента образа семьи.

Перспективой исследования может быть изучение образа семьи родителей и зависимость их образа семьи и детей; изучение ретроспективного образа семьи на разных возрастных этапах с целью прогнозирования развития образа семьи; а также выявления основных факторов развития образа семьи.

Список использованных источников

1 Демидова, Н.И. Формирование «образа семьи» у старших дошкольников: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.Н. Игоревна. – М., 2003. – 186 с.

2 Менегетти, А. Педагогика / А. Менегетти. – М.: Онтопсихология, 2010. – 410 с.

3 Олифирович, Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2008. – 360 с.

4 Пухова, Т.И. Шесть кукол. Психологический анализ режиссерской игры в «семью» у дошкольников / Т.И. Пухова. – М.: Обнинск: Принтер, 2000. – 180 с.

5 Рыжкова, А.В. «Образ семьи» у детей дошкольного возраста и их родителей: дис. … канд. психол. наук: 19.00.13 / А.В. Рыжкова. – СПб., 2009. – 215 с.

6 Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И В. Добряков, И.М. Никольская. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.

УДК 316.64-055.1/.2:159.922.8

Ю. А. Шевцова, канд. психол. наук, доцент; **Д. И. Ефремова**
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫХ УСТАНОВОК В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматривается юношеский возраст, который отделяет детство от взрослости. В этом возрастном периоде юноши и девушки соотносят свои гендерные идеалы с окружающими людьми. Для них становится важным овладение нормами, моделями, опытом полоролевого поведения. Именно в данный возрастной период происходит развитие гендерного самосознания и потребности в самосовершенствовании себя как представителя определенного гендера.

Ключевые слова: гендер, традиционная гендерная установка, эгалитарная гендерная установка, неопределённая гендерная установка.

Для изучения гендерных установок и гендерных аттитюдов в период юности была использована методика «Рисунок мужчины и женщины» Н. М. Романовой. Данная методика позволяет выделить 7 гендерных установок личности такие как: «сотрудничество», «опора», «изоляция», «независимость», «индифферентность», «притяжение», «агрессия». Результаты, полученные с помощью данной методики, представлены в таблице 1, и наглядно показаны на рисунке 1.

Таблица 1 – Результаты исследования гендерных установок у юношей и девушек по методике «Рисунок мужчины и женщины» Н. М. Романовой

Типы гендерных установок	Юноши %	Девушки %
Сотрудничество	20	20
Опора	15	20
Изоляция	10	7
Независимость	20	13
Индифферентность	5	7
Притяжение	25	30
Агрессия	5	3

Из результатов в таблице видно, что девушки при выстраивании отношений больше отдают предпочтения таким гендерным установкам как «сотрудничество», «опора», «притяжение». Юноши в свою очередь, склонны выстраивать отношения, базируясь на таких типах гендерных установок как «сотрудничество», «независимость», «притяжение».

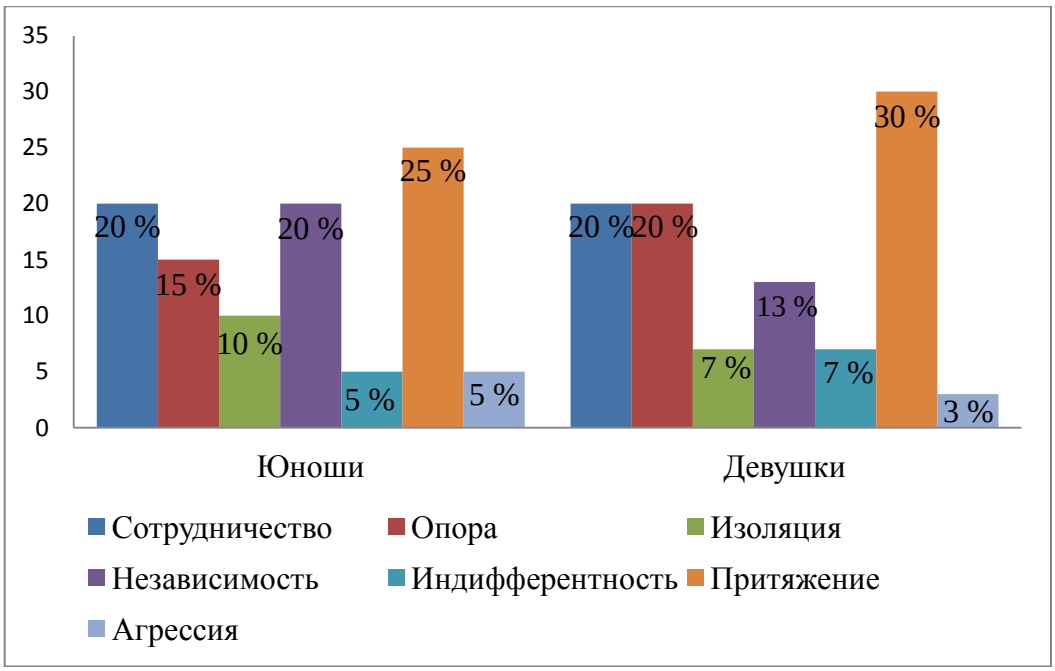


Рисунок 1 – Гендерные установки у юношей и девушек по методике «Рисунок мужчины и женщины» Н. М. Романовой

Результаты проведенного исследования позволили констатировать тот факт, что установка на «Сотрудничество» наблюдается у 40 % исследуемых из них у 20 % юношей и 20 % девушек. Это свидетельствует о том, что для испытуемых, субъекты противоположного пола рассматриваются не сколько в эмоциональном, сколько в социальном плане, скорее как субъекты деятельности. Для людей с таким видом гендерной установки, дела, карьера, социальный статус являются важнейшими жизненными ценностями.

Установка на «Опору» отмечается у 35 % исследуемых из них 15 % юношей и 20 % девушек. Данные тестирования выявляют у таких испытуемых мягкость, отсутствие агрессивности, дружелюбие. В анамнезе благополучная родительская семья и отсутствие конфликтов, стрессов и серьезных осложнений в области личных, интимных отношений.

Гендерная установка на «Независимость» наблюдается у 33 % исследуемых из них 20 % юношей и 13 % девушек. Данные тестирования выявляют у таких испытуемых сдержанность, интровертированность, социальную неловкость, неуверенность в себе, тревожность, робость, скрытность, эгоцентризм. Однако гендерная установка «независимость» выявляет не только паттерн указанных выше черт, ведущим фактором в которых является параметр «неуверенность в себе», но и другой, не менее значимый фактор «опору на себя».

Установка на «Притяжение» наблюдается 55 % исследуемых их них 25 % юношей и 30 % девушек. У таких испытуемых отмечается большая значимость сферы гетеросексуальных отношений и эмоциональная притягательность лиц противоположного пола. Данные тестирования

выявляют у испытуемых активность, выраженную сексуальную мотивацию, экстраверсию.

Гендерная установка «Индифферентность» отмечается у 12 % исследуемых из которых 5 % юношей и 7 % девушек. Отличительная особенность гендерной установки «индифферентность» связана с отсутствием четкой дифференцировки между фигурами, то есть мужской и женский персонажи почти не отличаются друг от друга, у них мало признаков традиционно презентируемых разным полам. Такая ситуация отражает наличие у испытуемых слабой полоролевой дифференциации, недостаточного постижения типично мужского и типично женского.

Установка «Изоляция» отмечается у 17 % исследуемых из которых 10 % юношей и 7 % девушек. Наличие такой установки свидетельствует о существовании проблем в области гетеро-сексуальных отношений. Такая установка встречается у испытуемых в случае разрыва, краха интимных отношений, серьезных потрясений, являющихся следствием конфликта, стресса в области взаимоотношений полов, в предразводной или послеразводной ситуации. Данные тестирования выявляют у таких испытуемых сниженный фон настроения, депрессию, интровертированность, дистанцированность.

Гендерная установка «Агрессия» наблюдается у 8 % исследуемых из них 5 % юношей и 3 % девушек. Даная установка свидетельствуют о неприкрытой враждебности, агрессии; противоположный пол представлен в качестве несущего угрозу.

Для изучения гендерных установок, касающихся распределения ролей в семье, использовался опросник «Пословицы» И. С. Клециной, предназначенный для определения степени подверженности испытуемых традиционным представлениям о разделении ролей в семье. Результаты исследования отражены на рисунке 2.

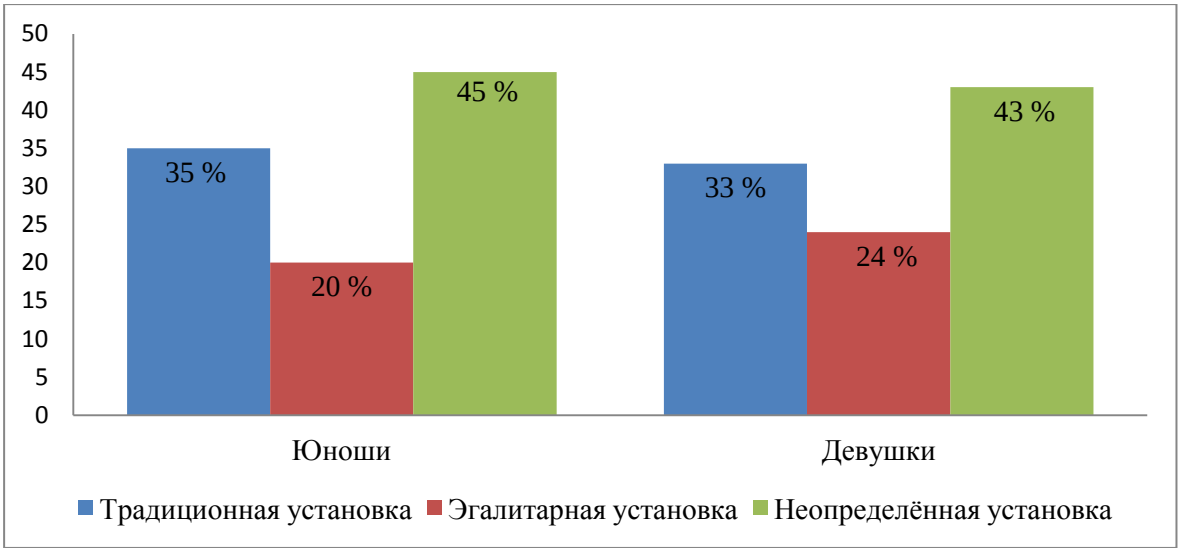


Рисунок 2 – Гендерные установки, касающиеся распределения ролей в семье, у юношей и девушек по опроснику «Пословицы» И. С. Клециной

Из результатов в таблице 4 видно, что большинство юношей и девушек имеют неопределённый тип гендерных установок касающихся распределения ролей в семье. Это может быть связано с тем, что молодые люди не имеют устойчивого опыта взаимодействия мужчин и женщин.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, в сфере гендерных установок, в целом, большая часть девушек и юношей, ориентированы на такие гендерные установки как «сотрудничество», значительная часть ориентирована на «опору» и «независимость» по отношению к партнеру.

Также можно заключить и то, что большинство респондентов в юношеском возрасте придерживаются неопределённого типа гендерных установок касающегося распределения ролей в семье. Это может быть связано с тем, что молодые люди не имеют устойчивого опыта ролевого взаимодействия мужчин и женщин.

В целом большинство установок, как в юношеском возрасте отражают эмоционально-позитивное видение характера отношений между мужчиной и женщиной.

Список использованных источников

1 Романова, Н.М. Тест «Рисунок мужчины и женщины»// Журнал прикладной психологии. 2004. №3./ Н.М. Романова – С. 38– 44.

2 Ильин, Е.П. Пол и гендер / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 688 с.

3 Клецина, И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика / И.С. Клецина. – СПб.: Алетея, 2004. – 408 с.

4 Берн, Ш. Гендерный пол / Ш. Берн. – СПб.: Питер, 2001. – 204 с.

5 Александрова, Ю.В. Возрастная психология. Учебное пособие / Ю.В. Александрова. – М.: Политиздат, 2000. – 57 с.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ДОКЛАДЫ

УДК 364.624.6-057.875:616.89-008.485

О. В. Бычкова
Научный руководитель: И. В. Сильченко, канд. психол. наук, доцент
УО «Государственный гомельский университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ С НАРУШЕНИЯМИ В ИНТЕРПЕРСОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЯХ В ЮНОСТИ

В статье представлены результаты исследования характера связи отдельных аспектов проявления страха оценивания в разных ситуациях и таких видов нарушений интерперсональных отношений, как семейные дисфункции и низкий уровень социальной поддержки. Установлено, что социальная тревожность достоверно значимо связана с высоким уровнем семейных дисфункций и низким уровнем социальной поддержки.

Ключевые слова: социальная тревожность, интерперсональные отношения, социальная поддержка, семейные дисфункции.

Социальная тревожность стала важной темой исследований отечественных и зарубежных психологов, в частности,Ф. Зимбардо (1991), Т. С. Павловой, А. Б. Холмогоровой (2011), И. В. Никитиной (2011), В. В. Красновой (2008), Н. Г. Гаранян, Д. А. Горшковой, А. М. Мельник (2006) в связи с тем, что она приводит к трудностям в интерперсональной сфере [1;2]. Социально тревожные студенты не уверены в себе, редко выступают на публике, избегают конфликтных ситуаций, сдержаны в выражении эмоций, испытывают страх отвержения [2].

Социальная тревожность стала важной темой исследований отечественных и зарубежных психологов, в частности,Ф. Зимбардо (1991), Т. С. Павловой, А. Б. Холмогоровой (2011), И. В. Никитиной (2011), В. В. Красновой (2008), Н. Г. Гаранян, Д. А. Горшковой, А. М. Мельник (2006) в связи с тем, что люди с высоким уровнем социальной тревожности страдают от ухудшения качества жизни, одиночества, социальной изоляции. Данное расстройство достаточно сильно ограничивает возможности человека для личной и профессиональной реализации. Кроме того, люди, страдающие от социальной тревожности, гораздо чаще других высказывают суицидальные мысли и предпринимают суицидальные попытки. К негативным последствиям высокой социальной тревожности относится и появление зависимостей, депрессий [1; 2; 3].

Социальная тревожность определяется как состояние выраженного эмоционального дискомфорта, страха, опасения и беспокойства, которые возникают в ситуациях общения с другими людьми и связаны, прежде всего, с возможностью негативной оценки с их стороны (Clark J, Arkowitz H, 1975; Curran J, 1977; Watson D, 1969). В качестве ее симптомов исследователи выделяют следующие проявления – страх отвержения, критики, осмеяния; искаженный фокус внимания (самофокусировка) и «сдвиг мотива на цель» (самоцелью становится мониторинг второстепенных аспектов ситуации – как на меня смотрят, как звучит голос, как кто-то посмотрел в окно и прочее); затруднение удержания цели в условиях потери произвольности над аффектом оценивания и тенденцией к «распаду деятельности», избеганию. Страх и тревога, обусловленные иррациональными убеждениями, неадаптивными установками и схемами, могут сопровождаться также переживанием стыда, позора в ситуациях оценивания, часто – вины за свои «ошибки» [4].

Наиболее высоки риски у студентов в середине процесса обучения – на третьем курсе, когда особенно остро встают вопросы профессионального самоопределения, этот период связан с созданием семьи или длительных партнерских отношений. Это время серьезных кризисов, появляются переживания и проблемы, которые осложняются ценностями сдержанности, успеха, принятыми в современном обществе (А. Б. Холмогорова,

Н. Г. Гаранян, Я. Г. Евдокимова, М. В. Москова). Одной из причин, возникновения социальной тревожности является отвержение, насмешки и издевательства со стороны сверстников [2].

В последние десятилетия ученые все чаще фиксируют своеобразный порочный круг: социальная тревожность ухудшает межличностные отношения и наоборот, определенные формы интерперсональных отношений закрепляют социальные страхи [3; 4].

С целью выявления характера связи социальной тревожности и интерперсональных отношений было обследовано 104 респондента, из них 52 студента УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины и столько же обучающихся УО «Гомельский государственный профессиональный лицей машиностроения».

Для определения доминирующего типа социальной тревоги, выраженности отдельных аспектов проявления страха оценивания в разных ситуациях был использован опросник социальной тревоги и социофобии (О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев). Информация о выраженности семейных дисфункций была получена с помощью методики «Семейных эмоциональных коммуникаций» (А. Б. Холмогорова, С. В. Воликова). Для выявления уровня социальной поддержки использовалась методика социальной поддержки (А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, Г. А. Петрова). Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена.

В результате эмпирического исследования социальной тревожности было выявлено, что повышенный уровень социальной тревожности имеют 57 % испытуемых, причем, у 22 % – умеренно повышенная, у 21 % – повышенная и у 14 % – высокая социальная тревожность, низкий уровень социальной тревожности выявлен только у 10 % испытуемых.

Согласно полученным результатам, социальная тревожность достоверно значимо связана с высоким уровнем семейных дисфункций ($r = 0,21$; $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что семейные дисфункции способствуют повышению уровня социальной тревожности.

Положительная корреляция выявлена между высоким уровнем семейных дисфункций и показателями по шкалам «социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания» ($r = 0,166$; $p \leq 0,01$) и «сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения» ($r = 0,156$; $p \leq 0,01$).

Между высоким уровнем семейных дисфункций и показателями шкал «постситуативные руминации и желание преодолевать тревогу в экспертных ситуациях», «тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля» и «избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях» достоверная связь не установлена.

Обнаружено, что социальная тревожность положительно коррелируют с низкими показателями социальной поддержки ($r = 0,22$; $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что при низком уровне социальной поддержки

повышается уровень социальной тревожности, а при повышении уровня социальной поддержки снижаются социальные страхи.

Таким образом, исследование показало, что при высоком уровне семейных дисфункций увеличивается уровень социальной тревоги в ситуациях «быть в центре внимания и под наблюдением» и «сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирования признаков тревоги в экспертных ситуациях». Также, у студентов с высоким уровнем социальной тревожности показатель социальной поддержки (как эмоциональной, так и инструментальной) значимо ниже, чем у студентов с низким уровнем социальной тревожности. Полученные результаты подтверждают выводы других исследований о том, что социальная тревожность ухудшает межличностные отношения и наоборот, определенные формы интерперсональных отношений закрепляют социальные страхи [1; 2].

Список использованных источников

1 Никитина, И.В. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 1 / И.В. Никитина, А.Б. Холмогорова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2010. – № 1 (Т. 20). – С. 80 – 85.

2 Павлова, Т.С. Психологические факторы социальной тревожности в студенческом возрасте / Т.С. Павлова, А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – № 1. – С. 29 – 43.

3 Краснова, В.В. Социальная тревожность и ее связь с эмоциональной дезадаптацией, уровнем стресса и качеством интерперсональных отношений у студентов / В.В. Краснова, А.Б. Холмогорова //Вопросы психологии. – 2011. – №3. – С. 49–58.

4 Сагалакова, О.А. «Синдром страуса»: избегание или преодоление субъективно опасных ситуаций / О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев. – Томск: Издательство Том. Ун-та, 2013. – 213 с.

УДК 159.9: 922.38.922.8

Л. З. Гусейнова
Научный руководитель: М. В. Терещенко, канд. психол. наук
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СУПРУГОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ

Статья посвящена изучению особенностей ценностных ориентаций супругов с различным уровнем удовлетворенности браком. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей ценностных ориентаций супругов с различным уровнем удовлетворенности браком. Описаны доминирующие и наименее значимые потребности в иерархии ценностей у мужей и жен с низким, средним и высоким уровнем удовлетворенности браком.

Ключевые слова: ценностные ориентации, брак, удовлетворенность браком, особенности ценностных ориентаций супругов, супруги, муж, жена.

Актуальность исследования особенностей ценностных ориентаций супругов с различным уровнем удовлетворенности браком обусловлена тем, что ценностные ориентации супругов являются одним из наиболее сильно влияющих на удовлетворенность браком факторов. Характер взаимоотношений в семье, удовлетворенность семейной жизнью тесно связаны с жизненными ценностями супругов и их установками в отношении семейной жизни. Психологи отмечают, что общий рост прагматических установок, отмечающийся в современном обществе, прямо коснулся и личных жизненных планов молодежи. С одной стороны, среди молодежи усиливается стремление к материальному достатку, с другой, – эти тенденции не отодвигают на задний план ценность хороших отношений в семье [1, с. 114]. Ценности представляют собой обобщенные представления о благах и приемлемых способах их получения, на базе которых человек сознательно осуществляет выбор целей и средств деятельности. Условием нормального развития и функционирования семьи является наличие у супругов многообразных ценностных ориентации. Зная ценностные ориентации конкретного индивида, то есть то, что ему дорого, значимо, необходимо в жизни, мы можем предвидеть, как человек будет реагировать на поступки в межличностных отношениях в семейной жизни.

Цель исследования: изучить ценностные ориентации супругов с различным уровнем удовлетворенности браком.

В исследовании приняли участие 50 супружеских пар, стаж семейной жизни которых составляет от 5 до 12 лет, есть дети. ГУО «Ясли-сад № 148 г. Гомеля», УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины».

Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: тест-опросник удовлетворенности браком (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко); опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А. Н. Волковой); методика «Ценностные ориентации» (М. Рокича). В качестве методов математической статистики использовался критерий φ*-углового преобразования Фишера, U-критерий Манна-Уитни.

Проведенное эмпирическое исследование позволило изучить ценностные ориентации супругов с различным уровнем удовлетворенности браком.

В иерархии потребностей мужей с низким уровнем удовлетворенности браком, супружеские отношения для которых приносят беспокойство, семейная жизнь которым кажется хуже, чем у других, а общество супруга не доставляет удовольствия, доминируют следующие ценностные ориентации:

- высокая значимость ценности хозяйственно-бытовой сферы семейной жизни, что говорит о высокой значимости для мужа бытовой организации семьи, что возможно сказывается на повышенных требованиях мужа к

участию супруги в организации быта, требованиям к ее хозяйственно-бытовым умениям и навыкам партнера, несоответствие предъявляемых требований может вести к снижению уровня удовлетворенности браком;

- высокая значимость ценности социальной активности;
- высокая значимость общественного призвания;
- высокая значимость развлечений;
- высокая значимость наличия друзей;
- высокая значимость свободы;
- высокая значимость независимости.

Доля мужей с низким уровнем удовлетворенности браком, для которых характерна высокая значимость ценности «социальная активность» статистически значимо выше, чем доля жен с низким уровнем удовлетворенности браком ($\varphi^*_{эмп}$= 1.892 при $\rho \leq 0,05$).

Также мужья с низким уровнем удовлетворенности браком статистически значимо отличаются от женщин с низким уровнем удовлетворенности браком выраженностью таких ценностных ориентаций, как «общественное призвание» (Uэмп = 294 при $p \leq 0.01$), «друзья» (Uэмп = 281 при $p \leq 0.01$).

У женщин с низким уровнем удовлетворенности браком доминируют следующие ценностные ориентации:

- ценность хозяйственно-бытовой сферы семейной жизни,
- ценность интересная работа,
- ценность свободы.

Женщины с низким уровнем удовлетворенности браком статистически значимо отличаются от мужчин с низким уровнем удовлетворенности браком выраженностью ценностной ориентации «интересная работа» (Uэмп = 289 при $p \leq 0.01$).

Наименее значимой для мужей и жен с низким уровнем удовлетворенности браком являются:

- ценности личностной идентификации с брачным партнером, что предполагает установку на личную автономию;
- эмоционально-терапевтическая функция семьи, что говорит о незначимости для мужей взаимной моральной и эмоциональной поддержки членов семьи, отсутствии ориентации на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации.

У мужей и жен со средним и высоким уровнем удовлетворенности браком, для которых супружеские отношения приносят радость и удовлетворение, возможность получения эмоциональной поддержки, уважения, общество супруга (и) для которых приятно, они гордятся, что именно их супруг стал спутником жизни, а жизнь без семьи, без близкого человека считают слишком дорогой ценой за полную самостоятельность, доминирующими являются ценностные ориентации:

- счастливая семейная жизнь;
- идентификации с брачным партнером, что предполагает значимость

общности интересов, потребностей, ценностных ориентации, способов времяпрепровождения;

- эмоционально-терапевтическая функция семьи, что говорит о незначимости для мужей взаимной моральной и эмоциональной поддержки членов семьи, отсутствии ориентации на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации;

- ценностная ориентация «счастливая семейная жизнь».

У мужей с высоким уровнем удовлетворенности браком статистически значимо больше по сравнению с женщинами с высоким уровнем удовлетворенности браком выражена ценностная ориентация «уверенность в себе» (Uэмп = 262 при $p \leq 0.01$);

У женщин со средним уровнем удовлетворенности браком статистически значимо больше по сравнению с мужчинами со средним уровнем удовлетворенности браком выражена ценностная ориентация «друзья» (Uэмп = 264 при $p \leq 0.01$), «общественное призвание» (Uэмп = 287 при $p \leq 0.01$).

У женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком статистически значимо больше по сравнению с мужчинами с высоким уровнем удовлетворенности браком выражена ценностная ориентация «общественное призвание» (Uэмп = 290 при $p \leq 0.01$).

Полученные результаты говорят о необходимости адекватного формирования образа будущей семьи. Для этого нами были разработаны рекомендации адекватного формирования образа будущей семьи, направленные на трансформацию неадекватных ценностных ориентаций будущих супругов при вступлении в брак, неадекватность которых оказывает негативное влияние на семейную жизнь и удовлетворенность браком.

Основным приоритетом коррекционно-развивающей работы с молодежью должно являться:

- развитие ценностно-смыслового компонента вступления в брак (развитие ценности любви и семейных ценностей);

- когнитивного компонента (развития адекватных представлений о супружеских отношениях, брачных установках),

- операционно-деятельностного компонента (развитие готовности молодежи выполнять семейные функции: создание положительного семейного фона, поддержание уважительных, доброжелательных отношений с родственниками, воспитание детей, интимная жизнь супругов, налаживание здорового семейно-бытового режима и т.д.).

Эффективному адекватному формированию образа будущей семьи способствует использование методов групповой работы в ходе коррекционно-развивающей деятельности: дискуссий, диспутов, демонстраций и анализа моделей поведения в жизненных ситуациях, сюжетно-ролевых игр и ситуативно-ролевых упражнений на развитие навыков межличностного взаимодействия, психологического практикума и др.

Применение активных методов групповой работы позволяет молодежи глубже осознать свои качества и особенности поведения других людей, дает возможность обогатить свой жизненный опыт, знания, умения и навыки в сфере организации семейной жизни, стимулирует процессы самовоспитания и самосовершенствования.

Таким образом, работа по формированию адекватного образа будущей семьи должна быть направлена на знакомство молодежи с важнейшими сторонами жизни современной семьи и ее основными функциями, закономерностями развития; формирование необходимых знаний и умений для обеспечения успешности построения брачно-семейных отношений в будущем; знакомство с особенностями ролевого поведения в семье, соответствующими способами взаимодействия с ближайшим и удаленным окружением (супругами, детьми, возможными родственниками, друзьями); развивать навыки конструктивного поведения в типичных семейно-бытовых ситуациях (в том числе конфликтных); осознание важности ответственного ролевого поведения в ближайшем окружении (сверстники, родные и др.);

Полученные результаты исследования, отражающие данные об особенностях ценностных ориентаций супругов с различным уровнем удовлетворенности браком, могут быть использованы в работе семейного психолога по повышению удовлетворенности браком.

Список использованных источников

1 Тереханова, Т.А. Взаимосвязь удовлетворенности супружескими отношениями и ценностных ориентаций супругов // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2018 г.) / редкол.: О.Н. Широков и др. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. – С. 114 – 115.

УДК 316.362.1-058.833

М. К. Жигарь
Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», г. Гомель, Беларусь

ПРОФИЛАКТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НЕСОВМЕСТИМОСТИ МОЛОДОЖЕНОВ В НЕКОМПЛЕМЕНТАРНЫХ БРАКАХ

Проблемы профилактики психологической несовместимости молодоженов в некомплементарных браках определяются тем, что межличностное взаимодействие супругов представляет основу семейного благополучия. В статье приводятся результаты эмпирического исследования, которые свидетельствуют о том, что в результате профилактики психологической несовместимости молодоженов в некомплементарных браках качество брачных отношений супругов может улучшаться.

Ключевые слова: профилактика, некомплементарный брак, психологическая несовместимость, молодожены, сиблинги.

Человеческие взаимоотношения всегда состоят из взаимного влияния, столкновения характеров, интересов, потребностей, стремления навязать другому свои взгляды, суждения, оценки. Подобная ситуация является типичной и в семейных взаимоотношениях.

Психологическая совместимость определяется как взаимное принятие партнеров по общению и совместной деятельности, основанное на оптимальном сочетании – сходстве или взаимодополнительности ценностных ориентаций, личностных и психофизиологических особенностей [1, с. 99].

Психологическая несовместимость – это невозможность в критических ситуациях понять друг друга. Психологическая несовместимость супругов является весьма частой причиной супружеской дисгармонии, подрывающей прочность брака и нередко приводящей к разводам, что определяет большое социальное значение данной проблемы. В связи с этим профилактика психологической несовместимости супругов на всех уровнях их взаимодействия представляет одну из важнейших задач психологии [1, с. 101].

Серьезным фактором, в значительной мере определяющим характер принятия межличностных ролей в семье, являются сиблинговые взаимоотношения в собственной семье супругов. Модель отношений с братьями и сестрами, позиция в этих отношениях с легкостью переносится на собственного супруга и детей, определяет претензии на лидерство, отношение к вопросу о власти, сотрудничестве, кооперации, соревновательности [2, с. 45].

Сиблинги (англ. «siblings») – это дети родителей индивида [3, с. 83]. Сиблинговая позиция – это англоязычный термин, обозначающий позицию ребёнка среди братьев и сестёр [4, с. 30]. С этой точки зрения супружеские связи могут быть комплементарными, частично комплементарными и некомплементарными [5, с. 102].

Комплементарный брак – это такой союз, в котором каждый из супругов занимает то положение, какое он имел по отношению к братьям или сестрам в родительской семье [5, с. 102].

Некомплементарный брак – это брак партнеров с одинаковой порядковой позицией в родительской семье [5, с. 102].

Частично комплементарные отношения устанавливаются в том случае, когда один или оба партнера в родительской семье имели несколько типов связей со своими братьями и сестрами, из которых по крайней мере одна совпадала с таковой у партнера [5, с. 102].

Однако комплементарность брака не является абсолютной гарантией его стабильности. Необходимо соотносить этот параметр с тем характером взаимоотношений, который был в родительских семьях супругов [6, с. 611].

Итак, проблема семейного благополучия связана в первую очередь с тем, насколько психологически совместимыми оказываются друг с другом члены семьи. Отношения между супругами будут тем стабильнее, чем

больше положение партнеров в браке напоминает им их положение в родительских семьях [7, с. 146].

Одна из неотложных задач санитарно-гигиенического и психологического просвещения населения состоит в том, чтобы ликвидировать психологическую безграмотность супругов, научить их приемам и методам психопрофилактики, которые они могли бы применять» в своей жизни [8, с. 146].

Работа психолога-консультанта с супружескими конфликтами заключается в применении ряда техник, позволяющих формировать у супругов навыки конструктивного поведения в конфликтной ситуации. Первоочередной задачей психолога – консультанта по отношениям к супружеским конфликтам является не устранение или предотвращение конфликтов, а формирование у супругов навыков конструктивного поведения в конфликтной ситуации [1, с. 173].

Изучение психологической несовместимости молодоженов с разной сиблинговой позицией показало, что в некомплементарных семьях молодоженов показатели согласованности семейных ценностей, ролевых ожиданий и притязаний, удовлетворенности браком супругов, а также взаимопонимание, эмоциональное притяжение и авторитетность ниже, чем в комплементарных и частично комплементарных парах. Некомплементарные пары имеют наименьшую согласованность семейных ценностей и, как следствие, наименее психологически совместимы.

Данное исследования позволило наметить основные проблемы в некомплементарных семьях молодоженов, которые способны приводить к супружеским конфликтам. Семьи с нарушенными супружескими отношениями не могут самостоятельно решать возникающие в семейной жизни противоречия и конфликты.

Для профилактики психологической несовместимости в молодых семьях из группы некомплементарных браков, принимавших участие в исследовании, была составлена и апробирована программа профилактики психологической несовместимости молодоженов в некомплементарных браках, основанная на принципах активности, добровольности и открытости.

В коррекционную группу были включены 43 пары молодоженов с некомплементарным типом брака в возрасте от 20 до 27 лет. Во взаимоотношениях этих супругов были выявлены значительные разногласия в оценке семейных ценностей; в различии представлений о супружеских ролях, ролевых ожиданиях; несогласованность и противоречивость представлений о ценностях, целях и методах воспитания детей; взаимоотношениях и взаимопомощи, в решении хозяйственно-бытовых проблем семьи, разделении домашнего труда; несогласованность супружеских представлений об оптимальном режиме проведения досуга, отдыхе, характере отношений и общения с друзьями.

Программа профилактики психологической несовместимости молодоженов в некомплементарных браках состоит из нескольких блоков, которые можно использовать вместе или по отдельности. Большинство

упражнений может проводиться как в группе, так и с одной супружеской парой.

Занятия проводились один раз в неделю по 180 минут. Всего было проведено 6 занятий. Каждое занятие содержало небольшой ознакомительный материал теоретического свойства, позволявший, с одной стороны, ввести респондентов в соответствующую проблематику, а с другой стороны, заложить основу для проведения рефлексии. В предлагавшемся теоретическом материале супруги смогли получить информацию о таких проблемах, как семья и брак, особенности «нормальных» и дисфункциональных семей и т.п. Рассматривались типичные проблемы семьи, часто повторяющиеся причины конфликтов.

Участники группы были ознакомлены с психологией семейных взаимоотношений, с понятиями семейные ценности и семейные роли, о способах семейной коммуникации. Были проведены тренинги, раскрывающие роль общения в жизни человека, значение благоприятной психологической атмосферы в семье и способов разрешения супружеских конфликтов.

По окончании занятий было проведено повторное исследование психологической несовместимости молодоженов из некомплементарных браков.

Гипотеза исследования: в результате проведенной профилактики психологической несовместимости молодоженов в некомплементарных браках ожидается повышение психологической совместимости молодоженов в некомплементарных браках.

В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики:

- опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой;
- опросник удовлетворённости браком В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко.

Анализ полученных данных согласованности семейных ценностей супругов позволил сделать следующие выводы: в группе некомплементарных браков за время проведения профилактической работы увеличилось количество семей, в которых взаимоотношения супругов не вызывает проблем и соответственно уменьшилось количество семей, в которых взаимоотношения супругов могли приводить к конфликтам и психологической несовместимости. Согласованность семейных ценностей супругов значительно возросла. Об этом свидетельствуют результаты статистического анализа с помощью t-критерия Стьюдента согласованности семейных ценностей в некомплементарных браках до и после профилактической работы. Однако в этой группе супружеских пар сохраняются незначительные разногласия, которые могут перерасти в конфликт. Это говорит о том, что при прочих равных условиях супругам в некомлементарном браке требуется больше времени и усилий, чтобы договориться и действовать согласованно.

Результаты первичного исследования по методике «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой показали, что для супругов из некомплементарных браков было характерно несовпадение ролевых ожиданий и притязаний супругов в важнейших сферах семейной жизни: эмоциональная разобщенность супругов, высокое стремление к доминированию каждого из супругов, жесткое распределение ролей, неконструктивное поведение в конфликтных ситуациях обоих супругов, завышенные притязания к партнеру.

После профилактики психологической несовместимости ролевая адекватность супругов повысилась во всех сферах семейной жизни, больше стало семей, в которых взаимоотношения супругов не вызывают проблем.

Согласно результатам исследования, с помощью статистического анализа t-критерия Стьюдента были выявлены статистически значимые различия показателей ролевой адекватности мужчин и женщин в некомплементарных семьях до и после профилактической работы.

Повышение ролевой адекватности супругов в некомплементарных браках способствует улучшению межличностных отношений в семье и снижению психологической несовместимости молодоженов.

Первичное исследование по опроснику удовлетворенности браком В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко показало, что 78 % мужчин и 58 % женщин в некомплементарных браках считают свой брак благополучным. Однако это не снижало уровень конфликтности в данных семьях. Постоянное возникновение проблем и неумение или незнание способов их разрешения свидетельствовало о необходимости проведения психопрофилактической работы с данными семьями.

По окончании профилактической работы с некомплементарными семьями было проведено повторное исследование удовлетворенности браком по опроснику В. В. Столина, Т. Л. Романовой, Г. П. Бутенко. Результаты повторного исследования удовлетворенности браком показали, что на 18 % увеличилось число мужчин и на 21 % увеличилось число женщин из некомплементарных браков, которые считают свой брак благополучным.

Согласно результатам исследования, с помощью статистического анализа t-критерия Стьюдента были выявлены статистически значимые различия между удовлетворенностью браком мужчин и женщин в некомплементарных семьях до и после профилактической работы

Таким образом, после проведенной профилактической работы и полученных молодоженами рекомендаций, в большинстве семьей результаты в целом изменились в сторону снижения психологической несовместимости. Профилактическая работа, направленная на снижение психологической несовместимости, способствовала выработке навыков поведения в ситуациях семейных разногласий, и в целом, оптимизации внутрисемейных взаимоотношений, повышению психологической совместимости молодоженов, способствовала формированию у супругов навыков выявления «Я-концепции» и пониманию ее связи с окружающими людьми; развитию умение видеть себя глазами других и понимать окружающих.

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования: в результате проведенной профилактики психологической несовместимости молодоженов в некомплементарных браках повысилась их психологическая совместимость.

Занятия позволили продемонстрировать супругам многообразие подходов к проблеме семейных конфликтов; мобилизовать внимание и творческую фантазию членов семьи в ходе решения групповой задачи, актуализировать внутренний коммуникативный потенциал семьи, сформировать навыки бесконфликтного взаимодействия и позитивного отношения к проблемной ситуации; изучить эмоциональные состояния, сопровождающие конфликтное взаимодействие.

Список использованных источников

1 Прохорова, О.Г. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учебно-методическое пособие по курсу / О.Г. Прохорова, под общей редакцией В.С. Торохтий – М., 2005. – 398 с.

2 Жукова, М.В. Психология семьи: конспекты лекций / М.В. Жукова, В.Н. Запорожец, К.И. Шишкина. – Челябинск: Цицеро, 2014. – 222 с.

3 Тюгашев, Е.А. Семьеведение: учебное пособие / Е.А. Тюгашев. – Новосибирск: СибУПК, 2006. – 194 с.

4 Лукьянченко, Н.В. Системная семейная психотерапия М. Боуена: учебно-методическое пособие / Н.В. Лукьянченко, Н.В. Аликин. – Красноярск: РИО СиБУП, 2005. – 95 с.

5 Андреева, Т.В. Семейная психология: учебное пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.

6 Малкина-Пых, И.Г. Психосоматика: справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 992 с.

7 Румянцева, Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. Учебное пособие / Т.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2006. – 176 с.

8 Сысенко, В.А. Супружеские конфликты / В.А. Сысенко. – М.: Мысль, 1989. – 176 с.

УДК 159.922:316.362.1:177.61-055.62/-055.52-053.67:316.362.31

В. И. Зильберт
Научный руководитель: М. В. Терещенко, канд. психол. наук
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИВЯЗАННОСТИ К РОДИТЕЛЯМ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Статья посвящена изучению особенностей привязанности к родителям у юношей и девушек из неполных семей. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей привязанности к родителям у юношей и девушек из неполных семей.

Установлено, что юноши из неполных семей отличаются сформировавшимся тревожно-амбивалентным типом привязанности к матери. Девушки из неполных семей отличаются сформировавшейся избегающей привязанностью с матерью.

Ключевые слова: привязанность, надежная привязанность, ненадежная привязанность, избегающий тип привязанности, тревожно-амбивалентный тип привязанности, семья, полная семья, неполная семья.

Проблема привязанности к матери и отцу является актуальной для психолого-педагогической науки и практики. Осознание важности привязанности ребенка к матери и отцу, а также ее непосредственное влияние на развитие личности обусловливают важность эмпирических исследований особенностей развития привязанности к родителям [1, с. 115]. Надежная привязанность между ребенком и родителями в первые годы жизни формирует основы будущего чувства доверия и безопасности к окружающему миру [2, с. 25]. Ситуация усложняется, когда речь идет о формировании привязанности к родителям в неполной семье.

Актуальность научного исследования состоит в том, что проблема привязанности ребенка к матери и отцу в неполной семье является недостаточно изученной, в литературе отмечается дефицит исследований особенностей привязанности у юношей и девушек из неполной семьи, несмотря на то, что существуют предположения об особенностях развития привязанности у детей, проживающих в неполной семье. В силу большей загруженности на работе матери из неполных семей, вынужденные материально обеспечивать семью, могут меньше внимания уделять своим детям. Результатом издержек материнского воспитания в неполных семьях может стать деформация личности ребенка. В полной семье мать создает эмоциональный фон, поддерживая благоприятную семейную атмосферу понимания, доверительности и душевной близости, отец, в свою очередь, осуществляет регуляцию поведения. В неполной же семье зачастую мать выполняет все вышеперечисленные функции.

Цель исследования: изучить особенности привязанности к родителям у юношей и девушек из неполных семей. В исследовании приняли участие 120 юношей и девушек, из них 80 девушек и 40 юношей, также 42 девушки и 18 юношей воспитываются в полных семьях, 38 девушек и 22 юноши из неполных семей. База исследования: УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины».

Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: опросник на привязанность к родителям (М. В. Яремчука); методика привязанности к близким людям (В. Сабельникова, Д. В. Каширский). В качестве методов математической статистики использовался критерий φ*-углового преобразования Фишера.

Проведенное эмпирическое исследование показало, что юноши из неполных семей отличаются сформировавшимся тревожно-амбивалентным

типом привязанности к матери ($\varphi^*_{эмп}$= 1.856 при $\rho \leq 0,05$). Данный тип привязанности формируется в результате пренебрежительно-гиперопекающего типа воспитания. Основной паттерн и мотив поведения юношей с тревожно-амбивалентным типом привязанности – «меня никто не любит, я никому не нужен». Юноши с тревожно/амбивалентной привязанностью склонны преувеличивать значение близости и вовлеченности во взаимоотношения, доходящих почти до слияния и потери личных границ. Они подвержены тревоги и сомнениям в себе, озабочены эмоциональной безопасностью в отношениях. В близких отношениях тревожно/амбивалентные люди требовательны, зависимы, ревнивы и склонны к реакциям «цепляния», а партнера часто воспринимают как уклоняющегося от обязательств.

Девушки из неполных семей отличаются сформировавшейся избегающей привязанностью с матерью ($\varphi^*_{эмп}$= 3.162 при $\rho \leq 0,01$). Избегающий тип привязанности формируется у беспомощных матерей в реализации опекающей функции при гипертрофии контролирования и манипуляций. Внешняя отчуждённость таких юношей и девушек часто связана с пережитым травмирующим разлучением в более раннем возрасте или частым переживанием брошенности при регулярном отсутствии взрослых в момент какой-то потребности. Внешне безразличная, сдержанная манера поведения, отрицание каких-либо чувств является защитной реакцией от частого отвержения, попыткой забыть о своей потребности в матери, чтобы избежать новых разочарований. Это может быть обусловлено тем, что мать в неполной семье в силу большей загруженности на работе с целью вынужденного материально обеспечения семьи, значительно меньше внимания уделяет своим детям. Результатом издержек материнского воспитания в неполных семьях может стать деформация личности ребенка уже в раннем детстве. Если в полной семье эмоциональный фон создает мать, поддерживая благоприятную семейную атмосферу понимания, доверительности и душевной близости, то отец выполняет функции нормативного контроля и осуществляет регуляцию поведения. В неполной семье зачастую мать выполняет все вышеперечисленные функции. Девушки с избегающим типом привязанности не допускают доверительных отношений со взрослыми и ровесниками. Основной паттерн их поведения – «никому нельзя доверять» – формируется вследствие болезненного переживания разрыва отношений с матерью или при частом отвержении с ее стороны. В последующем люди с избегающим типом привязанности обесценивают значение близких отношений. Как правило, они пессимистичны относительно личных отношений. Проявление потребности в близости воспринимается ими как угроза, поэтому они дистанцируются и избегают интимных отношений. Они склонны менять партнеров и вовлекаться в ни к чему не обязывающие сексуальные связи. Им недостает чувствительности к потребностям другого, а самораскрытие пугает их.

Что касается сформировавшейся привязанности к отцу, то, как юноши ($\varphi^*_{эмп}$= 3.09 при $\rho \leq 0,01$), так и девушки ($\varphi^*_{эмп}$= 4.94 при $\rho \leq 0,01$), отличаются сформировавшимся избегающим типом привязанности. На уход и приход отца они вообще никак не реагируют, отстраняются, как бы отрицая какие-либо чувства к нему. Эта безразличная, сдержанная, даже отвергающая манера («мне никто не нужен») – на самом деле способ защитить себя, попытка забыть о своей потребности в отце, который неотзывчив, нечувствителен и скуп на проявления любви. Отцы, юношей и девушек с избегающим типом привязанности, не способны проявлять эмоциональную теплоту в отношении к юношам и девушкам. Игнорируют их эмоциональные потребности. При общении вмешиваются в жизнь юношей и девушек, говоря «что нужно» и «как правильно», на сновании чего у них возникают страхи-ожидания наказания от отца и они стараются избегать контактов с отцом. Вырастая, они стремятся эмоционально отгородиться от «ранящего» мира, не могут поверить другим настолько, чтобы установить с ними близкие, доверительные отношения. Внешне они выглядят подчеркнуто независимыми, даже самонадеянными, однако внутри им характерна неуверенность в себе. Их «черствость», эмоциональная недоступность, критичность, установка «никому нельзя доверять», неумение сострадать, раскрыться даже перед самыми близкими людьми – все та же защита, уходящая корнями в раннее детство.

Как юноши, так и девушки из неполных семей отличаются избеганием ($\varphi^*_{эмп}$= 2.523 при $\rho \leq 0,01$; $\varphi^*_{эмп}$= 1.867 при $\rho \leq 0,05$) и беспокойством ($\varphi^*_{эмп}$= 4.015 при $\rho \leq 0,01$; $\varphi^*_{эмп}$= 4.609 при $\rho \leq 0,01$) в отношениях с близкими людьми. Они испытывают дискомфорт при психологическом сближении с другим человеком и формирования зависимости от него. Им сложно вступать в близкое общение с человеком, к которому испытывают теплые чувства. Они не могут до конца довериться человеку, к которому испытывают теплые чувства, редко обращаюсь к близкому человеку за необходимой помощью, боятся просить об участии, совете или помощи человека, к которому испытывают теплые чувства. Им тяжело разделить свои мысли и чувства с человеком, к которому испытывают теплые чувства. Они стараются решать свои проблемы самостоятельно, без участия близких людей. Испытывают страх быть отвергнутыми, брошенными близким человеком, а также страх того, что тот, к кому они испытывают теплые чувства, не будут так заботиться о них.

Разработаны рекомендации психологу по развитию надежного типа привязанности у родителей с ребенком. Для развития надежного типа привязанности эффективно использование программы SAFE®, цель которой заключается в том, чтобы оказать содействие как можно большему числу родителей в формировании надежной привязанности с их детьми. Поддержка семьи на основе SAFE® помогает родителям – несмотря на болезненные переживания их собственного детства – стать эмоционально доступными для детей и научиться чутко реагировать на их запросы. Практическая

значимость работы состоит в том, что полученные данные и разработанные рекомендации позволят педагогам-психологам, педагогам, а также родителям более эффективно организовывать психолого-педагогическое сопровождение развития личности юношей и девушек из не полных семей. Полученные результаты эмпирического исследования могут быть использованы в работе практического психолога при проведении тренингов, направленных на развитие надежного типа привязанности.

Список использованных источников

1 Николаева, Л.А. Социально-психологическая характеристика привязанности / Л.А. Николаева // Проблемы социальной психологии личности: межвузовский сборник научных статей. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2005. – С. 114 – 120.

2 Панкратова, Т.М. История развития теории привязанности / Т.М. Панкратова, Л.А. Котова // Научный поиск: сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей. Ярославль: ЯрГУ, 2003. – Вып. 4. – С. 118 – 121.

УДК 159.923.2:316.362.1-055.62-055.52-053.6

О. А. Зыблева
Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

РАЗЛИЧИЯ В ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЯХ С РОДИТЕЛЯМИ В РАЗНЫХ ВОЗРАСТАХ

Статья посвящена изучению доверия и доверительных отношений в разных возрастах, а также о различиях в доверительных отношениях с родителями в разных возрастах. Представлены результаты проведённого эмпирического исследования по изучению доверительных отношений в разных возрастах.

Ключевые слова: доверие, доверительные отношения, подростковый возраст, юношеский возраст, ранняя взрослость, родители, дети.

Проблемы выявления изменений доверительных отношений на разных возрастных этапах определяется тем, что представляет собой одну из важнейших задач в развитии личностных качеств человека. Успешность формирования доверительных отношений зависит от ожидания взаимной пользы, позитивных эмоциональных оценок; готовности к открытости, расслабленности и готовности совершать добрые поступки. Формирование доверительных отношений с родителями способствует повышению самооценки, лучшей адаптации в социуме, эффективному взаимодействию с окружающими людьми, обеспечивает свободу общения. Особое внимание специалистов привлекают проблемы доверия, виды доверия, доверительные отношения с родителями. Поэтому только через знание структуры

формирования доверия и доверительных отношений на разных возрастных этапах, возможно обеспечение эффективного формирования и поддержания доверительных отношений с родителями.

Было проведено исследование по изучению доверительных отношений в отдельности с отцом и матерью. В ходе проведенного исследования по методике «Незаконченные предложения» (тест Дж. М. Саксом и С. Леви) на основании анализа полученных результатов были выделены следующие группы респондентов: с очень высоким, высоким, средним, низким и очень низким уровнем доверительных отношений.

В результате применения t-критерия Стьюдента (уровень значимости $p \leq 0{,}01$) у респондентов мужского пола в возрасте от 11 до 17 лет были выявлены статистически значимые различия в доверительных отношениях с отцом и с матерью ($t=3{,}5$; $p \leq 0.01$). Были выявлены статистически значимые различия у респондентов мужского пола на очень высоком уровне ($t=7{,}9$; $p \leq 0.01$), на низком уровне ($t=2{,}8$; $p \leq 0.01$) и на очень низком уровне ($t=2{,}7$; $p \leq 0.01$) в доверительных отношениях с отцом и матерью. На высоком уровне ($t=1{,}4$; $p \leq 0.05$) и на среднем уровне ($t=1{,}5$; $p \leq 0.05$) не было выявлено различий у респондентов мужского пола в формировании доверительных отношений с отцом и с матерью. Из этого следует, что доверительные отношения с отцом находятся на среднем уровне, что свидетельствует о том, что доверительные отношения у подростков мужского пола в возрасте от 11 до 17 лет лучше формируются с матерью. Таким образом, у подростков мужского пола в возрасте от 11 до 17 лет доверительные отношения с матерью находятся на более высоком уровне, чем с отцом. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели уровня доверительных отношений у респондентов мужского пола с отцом и матерью при $t_{кр}=1{,}97$ $p \leq 0.05$, $t_{кр}=2{,}61$ $p \leq 0.01$

Уровень доверительных отношений	Доверительные отношения с отцом	Доверительные отношения с матерью	Значение критерия	Уровень значения
Доверительные отношения с отцом и матерью			$t_{эмп} = 3{,}5$	$p \leq 0.01$
Очень низкий	16,6 %	9,3 %	$t_{эмп} = 3{,}5$	$p \leq 0.01$
Низкий	20,4 %	12,9 %	$t_{эмп} = 2{,}8$	$p \leq 0.01$
Средний	33,3 %	25,9 %	$t_{эмп} = 2{,}7$	$p \leq 0.01$
Высокий	27,8 %	33,3 %	$t_{эмп} = 1{,}4$	$p \leq 0.05$
Очень высокий	1,9 %	18,5 %	$t_{эмп} = 1{,}5$	$p \leq 0.05$

В результате применения t-критерия Стьюдента (уровень значимости $p \leq 0{,}05$) у респондентов женского пола были выявлены статистически значимые различия в доверительных отношениях с отцом и с матерью ($t=3{,}3$; $p \leq 0.01$). На очень высоком уровне ($t=4{,}6$; $p \leq 0.01$) и на среднем уровне ($t=3{,}4$; $p \leq 0.01$) у респондентов женского пола были выявлены статистически

значимые различия в доверительных отношениях с отцом и матерью. Однако на высоком уровне (t=0,7; p≤0.05), на низком уровне (t=0,9; p≤0.05) и на очень низком уровне (t=0,6; p≤0.05)не было выявлено различий у респондентов женского пола в формировании доверительных отношений с отцом и с матерью. Таким образом у респондентов женского пола подросткового возраста доверительные отношения с матерью находятся на более высоком уровне, чем с отцом (таблица 2).

Таблица 2 – Показатели уровня доверительных отношений у респондентов женского пола с отцом и матерью при $t_{кр}$=1,97 p≤0.05, $t_{кр}$=2,61 p≤0.01

Уровень доверительных отношений	Доверительные отношения с отцом	Доверительные отношения с матерью	Значение критерия	Уровень значения
Доверительные отношения с отцом и матерью			$t_{эмп}$ = 3,3	p≤0.01
Очень низкий	9,1 %	5,4 %	$t_{эмп}$ = 0,6	p≤0.05
Низкий	14,5 %	9,1 %	$t_{эмп}$ = 0,7	p≤0.05
Средний	29,1 %	7,3 %	$t_{эмп}$ = 3,4	p≤0.01
Высокий	29,1 %	30,9 %	$t_{эмп}$ = 0,9	p≤0.05
Очень высокий	18,2 %	47,3 %	$t_{эмп}$ = 4,6	p≤0.01

Были изучены доверительные отношения с отцом и с матерью у респондентов мужского пола и респондентов женского пола периода в юношеском возрасте. Результаты изучения уровня доверительных отношений у респондентов мужского пола в возрасте от 17 до 11 лет представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Показатели уровня доверительных отношений у юношей с отцом и матерью при $t_{кр}$=1,97 p≤0.05, $t_{кр}$=2,61 p≤0.01

Уровень доверительных отношений	Доверительные отношения с отцом	Доверительные отношения с матерью	Значение критерия	Уровень значения
Доверительные отношения с отцом и матерью			$t_{эмп}$ = 3,5	p≤0.01
Очень низкий	15,2 %	4,3 %	$t_{эмп}$ = 4,3	p≤0.01
Низкий	17,4 %	8,7 %	$t_{эмп}$ = 3,7	p≤0.01
Средний	34,8 %	32,6 %	$t_{эмп}$ = 1,1	p≤0.05
Высокий	32,6 %	34,8 %	$t_{эмп}$ = 1,0	p≤0.05
Очень высокий	0 %	19,6 %	$t_{эмп}$ = 8,1	p≤0.01

В результате применения t-критерия Стьюдента (уровень значимости p≤0,01) у респондентов мужского пола в возрасте от 17 до 20 лет были выявлены статистически значимые различия в доверительных отношениях с отцом и с матерью (t=3,5; p≤0.01). Были выявлены статистически значимые

различия у респондентов мужского пола на очень высоком уровне (t=8,1; p≤0.01), на низком уровне (t=3,7; p≤0.01) и на очень низком уровне (t=4,3; p≤0.01) в доверительных отношениях с отцом и матерью. На высоком уровне (t=1,0; p≤0.05) и на среднем уровне (t=1,1; p≤0.05) не было выявлено различий у респондентов мужского пола в формировании доверительных отношений с отцом и с матерью. Из этого следует, что доверительные отношения с отцом находятся на среднем уровне, что свидетельствует о том, что доверительные отношения у респондентов мужского пола лучше формируются с матерью. Таким образом, у респондентов мужского пола юношеского возраста доверительные отношения с матерью находятся на более высоком уровне, чем с отцом.

В результате применения t-критерия Стьюдента (уровень значимости p≤0,01) у респондентов женского пола в возрасте от 17 до 20 лет были выявлены статистически значимые различия в доверительных отношениях с отцом и с матерью (t=5,5; p≤0.01). На очень высоком уровне (t=4,6; p≤0.01), на среднем уровне (t=3,4; p≤0.01), на низком уровне (t=2,7; p≤0.01) и на очень низком уровне (t=3,1; p≤0.01) у респондентов женского пола были выявлены статистически значимые различия в доверительных отношениях с отцом и матерью. Однако на высоком уровне (t=0,9; p≤0.05) не было выявлено различий у респондентов женского пола в формировании доверительных отношений с отцом и с матерью. Таким образом, у респондентов женского пола юношеского возраста доверительные отношения с матерью находятся на более высоком уровне, чем с отцом. Данные представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Показатели уровня доверительных отношений у респондентов женского пола с отцом и матерью при $t_{кр}$=1,97 p≤0.05, $t_{кр}$=2,61 p≤0.01

Уровень доверительных отношений	Доверительные отношения с отцом	Доверительные отношения с матерью	Значение критерия	Уровень значения
Доверительные отношения с отцом и матерью			$t_{эмп}$ = 5,5	p≤0.01
Очень низкий	17,8 %	2,2 %	$t_{эмп}$ = 3,1	p≤0.01
Низкий	15,6 %	6,7 %	$t_{эмп}$ = 2,7	p≤0.01
Средний	28,9 %	4,5 %	$t_{эмп}$ = 3,4	p≤0.01
Высокий	24,4 %	33,3 %	$t_{эмп}$ = 0,9	p≤0.05
Очень высокий	13,3 %	53,3 %	$t_{эмп}$ = 4,6	p≤0.01

Также были изучены доверительные отношения с отцом и с матерью у респондентов мужского пола и респондентов женского пола периода ранней взрослости. Результаты изучения уровня доверительных отношений у респондентов мужского пола в возрасте от 20 до 30 лет представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Показатели уровня доверительных отношений у респондентов мужского пола с отцом и матерью при $t_{кр}$=1,97 p≤0.05, $t_{кр}$=2,61 p≤0.01

Уровень доверительных отношений	Доверительные отношения с отцом	Доверительные отношения с матерью	Значение критерия	Уровень значения
Доверительные отношения с отцом и матерью			$t_{эмп}$ = 2,7	p≤0.01
Очень низкий	11,1 %	3,7 %	$t_{эмп}$ = 3,5	p≤0.01
Низкий	16,7 %	7,4 %	$t_{эмп}$ = 2,3	p≤0.01
Средний	33,3 %	31,5 %	$t_{эмп}$ = 0,7	p≤0.05
Высокий	27,8 %	37 %	$t_{эмп}$ = 0,9	p≤0.05
Очень высокий	11,1 %	20,4 %	$t_{эмп}$ = 3,8	p≤0.01

В результате применения t-критерия Стьюдента (уровень значимости p≤0,01) у респондентов мужского пола в возрасте от 20 до 30 лет были выявлены статистически значимые различия в доверительных отношениях с отцом и с матерью (t=2,7; p≤0.01). Были выявлены статистически значимые различия у респондентов мужского пола на очень высоком уровне (t=3,8; p≤0.01), на низком уровне (t=2,3; p≤0.01) и на очень низком уровне (t=3,5; p≤0.01) в доверительных отношениях с отцом и матерью. На высоком уровне (t=0,9; p≤0.05) и на среднем уровне (t=0,7; p≤0.05) не было выявлено различий у респондентов мужского пола в формировании доверительных отношений с отцом и с матерью. Из этого следует, что доверительные отношения с отцом находятся на среднем уровне, что свидетельствует о том, что доверительные отношения у респондентов мужского пола периода ранней взрослости лучше формируются с матерью. Таким образом, у респондентов мужского пола периода ранней взрослости доверительные отношения с матерью находятся на более высоком уровне, чем с отцом.

В результате применения t-критерия Стьюдента (уровень значимости p≤0,01) у респондентов женского пола в возрасте от 20 до 30 лет были выявлены статистически значимые различия в доверительных отношениях с отцом и с матерью (t=3,1; p≤0.01). На очень высоком уровне (t=3,9; p≤0.01), на среднем уровне (t=3,4; p≤0.01), на низком уровне (t=2,7; p≤0.01)и на очень низком уровне (t=2,1; p≤0.05) у респондентов женского пола были выявлены статистически значимые различия в доверительных отношениях с отцом и матерью. Однако на высоком уровне (t=0,7; p≤0.05) не было выявлено различий у респондентов женского пола в формировании доверительных отношений с отцом и с матерью. Таким образом, у девушек периода ранней взрослости доверительные отношения с матерью находятся на более высоком уровне, чем с отцом. Данные представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Показатели уровня доверительных отношений у респондентов женского пола ранней взрослости с отцом и матерью при $t_{кр}$=1,97 p≤0.05, $t_{кр}$=2,61 p≤0.01

Уровень доверительных отношений	Доверительные отношения с отцом	Доверительные отношения с матерью	Значение критерия	Уровень значения
Доверительные отношения с отцом и матерью			$t_{эмп}$ = 3,1	p≤0.01
Очень низкий	8,9 %	3,6 %	$t_{эмп}$ = 2,1	p≤0.05
Низкий	19,6 %	8,9 %	$t_{эмп}$ = 2,7	p≤0.01
Средний	23,2 %	12,5 %	$t_{эмп}$ = 3,4	p≤0.01
Высокий	26,8 %	33,9 %	$t_{эмп}$ = 0,9	p≤0.05
Очень высокий	21,5 %	41,1 %	$t_{эмп}$ = 3,9	p≤0.01

В результате применения t-критерия Стьюдента (уровень значимости p≤0,01) у респондентов подросткового возраста, у респондентов юношеского возраста и у респондентов периода ранней взрослости не было выявлено статистически значимых различий в доверительных отношениях с отцом и в доверительных отношениях с матерью. Однако были выявлены статистически значимые различия у респондентов юношеского возраста и у респондентов периода ранней взрослости в доверительных отношениях с матерью. В юношеском возрасте доверительные отношения с матерью лучше, чем в ранней взрослости.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что у большинства респондентов мужского пола и респондентов женского пола складываются доверительные отношения с родителями как в подростковом и юношеском возрастах, так и в ранней взрослости, хотя и присутствуют различия на очень высоком уровне доверительных отношений с отцом и матерью, как у респондентов мужского пола, так и у респондентов женского пола. Однако есть отличия у респондентов юношеского пола и у респондентов периода ранней взрослости.

Таким образом, доверительные отношения с родителями не зависят от пола и они не сильно изменяются в зависимости от возрастных этапов. Однако по процентному соотношению есть отличия. Высокие показатели доверительных отношений свидетельствуют о том, что присутствует доверие и открытость в общении с родителями у детей, а также в отношениях присутствует взаимопонимание и уважение. Дети готовы обращаться к родителям за помощью, просить у них советы. Родители в свою очередь поддерживают детей, принимают их, в результате чего дети не чувствуют себя одинокими и отвергнутыми. Также совместно проведенное время, досуг, разделение интересов друг друга способствует установлению доверительных отношений или повышению его уровня. Если детско-родительские отношения развиваются согласно возрастным этапам, тогда отделение детей

и родителей происходит наименее безболезненно как для первых, так и для вторых. Дети, получая независимость в отношении с родителями, сохраняют доверительные отношения при переходи на другой возрастной этап. Однако бывает и так, что, не получая независимости от родителей доверительные отношения между родителями и детьми также будут находиться на достаточно высоком уровне, в данном случае процесс сепарации будет происходить долго и тяжело. Низкие показатели свидетельствуют об отсутствии отца или матери в жизни юношей или от том, что родители были недостаточно заинтересованы жизнью и интересами ребенка в подростковом и юношеском возрастах, и как результат доверительные отношения в ранней взрослости могут не стать лучше. Следовательно, со стороны детей на любом возрастном этапе может наблюдаться негативное отношение к таким родителям. Причинами этого могут быть также отказ понимать друг друга, навязывание своих интересов, отсутствие времени, то, что мало уделяется внимания или оно не уделяется вовсе, отсутствие совместно проводимого времени или досуга.

Список использованных источников

1 Скрипкина, Т.П. Психология доверия. / Т.П. Скрипкина – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.

2 Мандель, Б.Р. Возрастная психология / Б.Р. Мандель – М.: Инфра-М, 2013. – 352 с.

3 Дарвиш, О.Б. Возрастная психология / О.Б. Дарвиш – М.: Владос, 2003. – 264 с.

УДК 159.9

М. И. Клещёнок
Научный руководитель: С. В. Остапчук, старший преподаватель
УО «Полоцкий государственный университет»,
г. Новополоцк, Беларусь

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ТРУД ЖЕНЩИН В СЕМЬЕ

В статье описывается исследование взаимосвязи между удовлетворенностью браком у женщин и их эмоциональным трудом в семье. Нами были представлены результаты сопоставления уровня удовлетворенности браком с различными факторами, составляющими эмоциональную работу женщин: инициатива примирения при возникновении конфликтных ситуаций; уровень поддержки супруга; справедливость распределения домашних обязанностей; внимание со стороны супруга; внимание, уделяемое супругу; доверие к супругу.

Ключевые слова: брак, удовлетворенность браком, эмоциональный труд женщин, распределение домашних обязанностей.

Брак – исторически обусловленная, санкционированная обществом форма отношений между мужчиной и женщиной, устанавливающая их права и обязанности по отношению друг к другу и детям [2].

Удовлетворенность браком представляет собой стойкое эмоциональное явление – чувство, проявляющееся как в эмоциях, возникающих в различных ситуациях, так и во мнениях, сравнениях и оценках [1].

Супружеская удовлетворенность понимается нами как субъективное восприятие супругами эффективности функционирования семьи в плане удовлетворения их индивидуальных потребностей, которое формируется на основе социокультурных норм [3].

В современной семье удовлетворенность браком стала фактически основополагающей характеристикой качества супружеских отношений, а тем самым – и успешности брака [6].

По мнению Н. Г. Юркевича, существует определенная зависимость между удовлетворенностью браком и разделением домашнего труда. В случаях, когда домашние обязанности целиком выполняет женщина, только 59% респондентов оценивают браки как счастливые и удовлетворительные, в случаях, когда муж помогает жене, этот показатель достигает 88%, а когда оба несут одинаковую нагрузку – 94% (Н. Г. Юркевич, 1999).

В начале 1960-х годов Т. Парсонс обратил внимание на то, что в индустриальном обществе происходит ролевое распределение задач, и женщинам, как правило, приписывается и предписывается «эмоциональная работа» по поддержанию брачных связей и по обеспечению душевного комфорта членов семьи [8]. В начале 1980-х появилась статья А. Хошчайлд «Эмоциональная работа, правила чувств и социальная структура» [7].

Эмоциональный труд (эмоциональная работа) – это затраты энергии и времени на удовлетворение чувств людей, на создание для них комфортных условий или на жизнь согласно социальных ожиданий. «Эмоциональным» его называют потому, что в конечном итоге он использует и часто истощает эмоциональные ресурсы человека [9].

Тезис о том, что переживание эмоций подчиняется строгим социальным правилам, а приведение эмоций в соответствие с ситуацией требует сознательной работы над ними, получил развитие в исследованиях брачных отношений и норм эмоциональности. Проблемным фокусом работ стала тема гендерной специфики выражения эмоций, а также изучение различий эмоциональных вкладов в отношения [4]. В современном обществе вся ответственность за эмоциональное поддержание отношений, за их эмоциональную артикуляцию ложится на плечи женщин, которые оказываются в неравном положении с мужчинами.

Эмоциональное «обслуживание» стало восприниматься как обширная проблему, как своеобразный дисбаланс, который сложился в отношениях между мужчинами и женщинами [10]. Например, от женщины ждут, что она создаст комфортную обстановку в паре, поддержит мужчину в его карьере,

будет ухаживать за своими родителями и уделять внимание родственникам мужа, будет заниматься воспитанием и развитием детей. Часто эмоциональным обслуживанием приходится заниматься и на работе, начиная со сбора денег на подарки коллегам, заканчивая неоплачиваемым планированием корпоративных и выездных мероприятий.

Традиционно мужчине приписывается инструментальная сфера, а, следовательно, в отношениях мужчине тяжелее брать на себя ответственность за эмоциональный труд. Сложности с эмоциональной работой, которые испытывают мужчины, означают, что их женщины вынуждены брать на себя наиболее ресурсо-затратные ее аспекты [9]. Это значит, что им приходится не только «проживать» свои чувства и мысли по поводу отношений, но и принять то, что любые проблемы в отношениях они должны решать сами. Есть много причин, по которым мужчины не могут взять на себя ответственность выполнять эмоциональную работу, но основная связана с тем, что мужчины избегают того, чтобы признаваться себе в своих эмоциях и чувствуют себя уязвимыми, потому что это кажется им немужественным.

Что касается распределения домашних обязанностей, то многие мужчины готовы помогать по дому, но относятся к этому как к заданиям, которые надо получать, выполнять и забывать о них до получения следующего задания. Женщины же, как правило, не прекращают думать об уборке, детях и готовке, выполняя разные виды деятельности.

В исследовании нами была использована методика «Тест-опросник удовлетворенности браком» (В. В. Столин, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко) и авторский опросник «Факторы удовлетворенности браком у женщин», направленный на выявление факта эмоционального труда женщин в семье.

Предоставим результаты сопоставления уровня удовлетворенности браком с различными факторами, составляющими эмоциональную работу женщин: инициатива примирения при возникновении конфликтных ситуаций; уровень поддержки супруга; справедливость распределения домашних обязанностей; внимание со стороны супруга; внимание, уделяемое супругу; доверие к супругу.

Что касается того, кто является инициатором примирения при возникновении конфликтных ситуаций, то тут результаты сложились следующим образом: 37,1% женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком сами являются инициаторами примирения, в 51,4% случаев инициатором примирения является муж и в 11,43% случаев оба супруга проявляют инициативу помириться. 54,6 % женщин с низким уровнем удовлетворенности браком являются инициаторами примирения и в 45,4% случаев инициатором является муж.

Вероятнее всего, женщины предпочитают, чтобы мужчины являлись инициаторами примирения, т.к. в обществе принято, что первые шаги, касающиеся различных аспектов жизни, делают именно мужчины.

Тем самым они показывают женщинам, насколько они ценны и демонстрируют свое уважение им.

Относительно оценки женщинами уровня поддержки со стороны супруга можно сказать, что 94,3% женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком высоко оценивают поддержку со стороны супруга. 36,4% женщин с низким уровнем удовлетворенности браком высоко оценивают поддержку со стороны мужа, 27,3% – средне и 36,4% – низко.

Вероятнее всего это связано с тем, что факт поддержки важен как со стороны женщин, так и со стороны мужчин. Женщины, также, как и мужчины, сталкиваются с трудностями в различных сферах жизни и не могут постоянно отдавать, ничего не получая взамен.

Анализируя справедливость распределения домашних обязанностей, картина складывается следующим образом: 91,4% женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком считают, что домашние обязанности распределяются справедливо и 8,6% – что нет. 27,3% женщин с низким уровнем удовлетворенности браком считают, что домашние обязанности распределяются справедливо и 72,7 – что нет.

Рассмотрим в процентном соотношении, каким образом женщины расценивают распределение домашних обязанностей:

1. Выполнение роли «Организатор домашнего хозяйства»: в 82% случаев организатором домашнего хозяйства является жена, в 12% случаев – муж и в 8% – оба супруга.

2. Выполнение роли «Закупщик продуктов»: в 48% случаев закупщиком продуктов является жена, в 30% случаев – муж и в 22% – оба супруга.

3. Выполнение роли «Убирающий квартиру»: в 70% случаев этим занимается жена, в 22% случаев – муж и в 8% – оба супруга.

4. Выполнение роли «Выносящий мусор»: 16% женщин выносят мусор сами, в 72% случаев этим занимается муж и в 12% – оба супруга.

5. Выполнение роли «Готовящий еду»: в 74% случаев готовкой занимаются женщины, в 14% случаев – их мужья и в 12% – оба супруга.

6. Выполнение роли «Убирающий со стола после обеда»: в 72% случаев со стола убирают жены, в 10% случаев – мужья и в 18 % – оба супруга.

7. Выполнение роли «Тот, кто ухаживает за питомцами»: в 45% случаев за питомцами ухаживает жена, в 30% случаев – муж и в 25% – оба супруга.

8. Выполнение роли «Организатор праздников и развлечений»: в 78% случаев этим занимаются женщины, в 8% случаев – их мужья и в 3% – оба супруга.

9. Выполнение роли «Человек на побегушках»: в 42% случаев таким человеком является жена, в 38% случаев – муж и в 20% – в семье таких нет.

10. Выполнение роли «Починяющий сломанное»: в 4% случаев чинит сломанное жена, в 84% случаев – муж и в 12% – оба супруга.

11. Выполнение роли «Ответственный по уходу за маленькими детьми»: в 78% случаев ответственность по уходу за маленькими детьми несет жена, в 7% случаев – муж и в 15% – данную ответственность разделяют оба супруга.

12. Выполнение роли «Воспитатель»: в 80% случаев роль воспитателя на себя берут женщины, в 2% случаев – их мужья и в 8% – этим занимаются оба супруга.

13. Выполнение роли «Ответственный за поддержание родственных связей»: в 62% случаев ответственность за поддержание родственных связей на себя берут жены, в 10% случаев – мужья и в 28% – ответственность разделяют оба супруга.

Таким образом мы видим, что большую часть домашних обязанностей выполняют женщины. Превалирующее большинство женщин берут на себя ответственность за организацию домашнего хозяйства, уборку, готовку, уборку со стола после обеда, организацию праздников и развлечений, уход за маленькими детьми, за роль воспитателя и поддержание родственных связей. Мужчины чаще выполняют такие домашние обязанности, как вынос мусора и починка сломанного. Примечательно, что мужчины также разделяют вместе с женщинами домашние обязанности, однако их процент невелик.

Далее проанализируем процентное соотношение уровня удовлетворенности браком с оценкой внимания со стороны супруга: 85,7% женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком считают, что супруг уделяет достаточно внимания и 14,3% – что нет. 18,2% женщин с низким уровнем удовлетворенности браком считают, что супруг уделяет достаточно внимания и 81,8% – что нет.

Вероятнее всего это связано с тем, что для женщин представляется важным, чтобы их труд был замечен мужчинами, а не воспринимался как должное. Женщины хотят видеть, что мужчина обращает внимание на их внешний вид, вкусный обед, который они приготовили, чистый пол в доме, успех в профессиональной деятельности и т.п.

Относительно доверия к супругу можно увидеть, что 97,1% женщин с высоким уровнем удовлетворенности браком доверяют супругу и 2,9% – нет. 63,6% женщин с низким уровнем удовлетворенности браком доверяют супругу и 36,4% – нет.

Факт доверия женщин к супругу является одним из основных, т.к. если степень доверия высока, то поступки мужчин трактуются с лучшей стороны. Доверие к партнеру обеспечивает психологическую безопасность в семье, способствует гармонизации отношений. Доверяя, женщина чувствует себя защищенной, женщина уверена, что в трудной жизненной ситуации она может рассчитывать на помощь и поддержку супруга.

К сожалению, мы можем отметить, что общество продолжает поддерживать ложную идею о том, что у женщины от природы лучше развита эмоциональная сфера, чем у мужчины. Иными словами, женщинам предлагается вся ответственность за отношения в семье. Таким образом,

мужчины могут отстраняться от работы над отношениями, заглушать или не воспитывать в себе эмпатию к близким, и просто игнорировать собственные эмоции.

Список использованных источников

1 Алешина, Ю. Е. Цикл развития семьи: исследование и проблемы / Ю.Е. Алешина // Вестник Моск. ун-та. Сер.14, Психология. – 1987. – № 2. – С. – 12-23.

2 Андреева, Т.В. Семейная психология / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 424 с.

3 Анискевич А.С. Семья и семейные отношения / А.С. Анискевич, А.Н. Богаевская. – Находка: Институт технологии и бизнеса, 2001. – 53 с.

4 Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК,2001. – 320 с.

5 Голод, С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты / С. И. Голод. – Ленинград: Наука, 1984. – 325 с.

6 Обозова, А.Н. Психологические проблемы семьи и брака / А.Н. Обозова // Вопросы психологии. – 1984. - № 3. - С. 22- 23.

7 Симонова, О.А. Эмоциональный труд в современном обществе. Научные дискуссии и дальнейшая концептуализация идей Хохшильд [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-trud-v-sovremennom-obschestve-nauchnye-diskussii-i-dalneyshaya-kontseptualizatsiya-idey-a-r-hohshild Дата доступа: 14.05.2019.

8 Парсонс, Т. О социальных системах / Т. Парсонс.- М.:Академический проспект, 2002.-832 с.

9 Фасхутдинова, Л. Эмоциональная работа 4 признака невидимого труда любой женщины[Электронный ресурс]. Режим доступа: https://update.com.ua/likbez_tag/emotcionalnaia-rabota-4-priznaka-nevidimogo-truda-liuboi-zhenshchiny_n3889 Дата доступа: 14.05.2019.

10 Федоренко, Н. Эмоциональное обслуживание. Почему женщины чувствуют за двоих [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life-opinion/230976-emotional-labor Дата доступа:14.05.2019.

УДК 159.923:336.74-053.6

Н. А. Миронюк
Научный руководитель: О. А. Короткевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», г. Гомель, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ДЕНЬГАМ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

В статье представлены результаты теоретического анлаиза развития отношения к деньгам в подростковом возрасте и обоснование актуальности формирования рационального ответственного экономического поведения. Автор описывает и анализирует результаты эмпирического исследования психологических особенностей отношения к деньгам подростков с различным уровнем самооценки.

Ключевые слова: деньги, экономическое поведение, отношение к деньгам, фиксация на деньгах, терапевтическая функция денег, самооценка, подростковый возраст, подросток.

Экономическое содержание и значение понятия «деньги» тесно переплетается с его психологическим смыслом. Кроме экономической целесообразности, отношение личности к деньгам регулируется связанными с ним системами ценностей и норм поведения, социальными установками, стереотипами и предрассудками, мифами, суевериями и т.д. Сознание людей наделяет деньги различным символическим содержанием и силой, а отношение людей к ним чаще всего является противоречивым, оно ярко проявляется в ценностях и потребностях человека как наиболее высоких личностно-регуляторных образованиях.

Современными учёными отношение к деньгам рассматривается как один из компонентов экономического сознания, который взаимосвязан с личностной зрелостью субъекта. Личностно зрелые люди контролируют свои финансы, ориентированы на рациональное использование денег для запланированных покупок, а также для саморазвития и познания. Чем раньше человек начинает формировать осознанное отношение к деньгам, тем скорее приобретает навыки ответственного экономического поведения. Денежные отношения являются серьезным детерминантом психологического состояния индивида и его взаимоотношений, с одной стороны, с другой – они сами зависят от психологических особенностей индивида [1].

Отношение к деньгам представляет собой индивидуальные избирательные сознательные связи личности с деньгами [2, с. 112]. Отношение к деньгам определяет поведение потребителя, его образ мысли, стиль жизни, тем самым формируя потребительскую культуру в целом, которая становится одной из мощных сил, формирующих рыночные отношения. Изменение отношения к деньгам является катализатором распространения потребительской культуры повсеместно, что особенно заметно среди молодежи.

Е. В. Щедрина, осуществив обзор западных исследований экономических представлений у детей, выделяет следующие факторы, оказывающие влияние на отношение к деньгам: пол, возраст, социально-экономическое положение семьи, в которой растет ребенок; национально-культурные различия.

А. Б. Фенько считает, что помимо общих социально-демографических условий, огромную роль в формировании экономического поведения и установок по отношению к деньгам играют следующие особенности:

- семейные ценности и установки, транслируемые детям в виде «родительских напутствий»;
- общая социально-экономическая ситуация, в которую помещен ребенок (в частности, экономический кризис);

- основная система распределения, принятая в данном обществе (социалистическая или рыночная);

- непосредственный опыт участия в экономической деятельности (осуществление купли-продажи, собственные заработки, карманные деньги).

Подростковый возраст является критическим периодом в развитии человека, сопряжённым с углублённой рефлексией, самопознанием и началом самостоятельного жизненного пути, что обусловливает важность этого этапа в развитии экономического сознания. Формирование осознанного отношения к деньгам, взаимодействия с ними и формирование осознанных монетарных социальных установок активно происходит в подростковом возрасте. Довольно противоречивая социальная ситуация развития современных подростков обусловливает ограничения в реализации их потребностей, прежде всего потребности развиваться через жизненную практику. В связи с этим подрастающее поколение осуществляет активный поиск объектов, способных стать заменой реальных жизненных достижений, и часто таким суррогатом целей и ценностных ориентаций становятся деньги. Для старшеклассников деньги представляют очень большую ценность. Отношение к деньгам как ценности носит инструментально-терминальный характер и внутренне противоречиво. С одной стороны, школьники заявляют о том, что деньги в большей степени для них есть средство осуществления всех желаний, достижения независимости и создания уверенности в завтрашнем дне, а в меньшей степени – самостоятельная цель в жизни. С другой стороны, являясь символом успеха в жизни наравне с такими факторами, как счастливая семейная жизнь и любимая интересная работа, деньги выступают как преимущественно терминальная ценность. Противоречивость в отношении к деньгам видна и при сравнении денег с оставшимися главными человеческими ценностями – семьей и работой. Часть школьников видит в деньгах основу для создания семьи, но одновременно оказывается, что само существование семьи базируется на материальной основе, поскольку ни одним из опрошенных семейное счастье не мыслится в отрыве от материального успеха в жизни. При сравнении с работой большая относительная ценность денег осознается более четко: труд выступает инструментом для получения материальных благ, деньги в данном случае являются целью деятельности. Внутренне конфликтное отношение к деньгам у старшеклассников отражает трансформацию системы ценностей в коллективном сознании, а точнее тот ее этап, когда старые ценности оказались дискредитированы, а новые еще не сформировались. В структуре отношения к деньгам наиболее выраженными являются аффективные составляющие, которые играют ведущую роль в процессе экономической социализации старшеклассников при подчиненной роли конативных и когнитивных составляющих. Такая конфигурация элементов предопределяет противоречивое, нерациональное отношение старшеклассников к деньгам, которое характеризуется высокой аффективной напряженностью, которая объясняет стихийность и непредсказуемость

процесса экономической социализации старшеклассников и свидетельствует о том, что деньги заключают в себе конфликтогенный потенциал.

Наше эмпирическое исследование проходило на базе ГУО «Средняя школа № 67 г. Гомеля». Выборочную совокупность составили 60 подростков в возрасте 13-14 лет, из них 32 мальчика и 28 девочек. В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: методика исследования самооценки личности (С. А. Будасси); опросник «Отношение школьников к деньгам» (М. Ю. Семенов).

У 32 % подростков выявлена заниженная самооценка, что свидетельствует о неуверенности в себе, собственных силах подростков, робости, чрезмерной стеснительность, боязни высказать собственное мнение. Данная часть подростков весьма серьезно относятся к замечаниям, критике со стороны значимых взрослых (учителя, родителей) и сверстников. Порицание, неодобрение, критика со стороны, которых может еще больше снизить самооценку.

У 38 % подростков выявлена адекватная самооценка, что свидетельствует о позитивном отношении к себе, самоуважении, принятию себя, ощущению собственной полноценности. Адекватная самооценка является наиболее благоприятным видом самооценки, предполагающей равное признание подростком как своих достоинств, так и недостатков. В основе оптимальной самооценки, выражающейся через положительное свойство личности – уверенность, лежат необходимый опыт и соответствующие знания. Уверенность в себе позволяет человеку регулировать уровень притязаний и правильно оценивать собственные возможности применительно к различным жизненным ситуациям. Уверенного человека отличают решительность, твердость, умение находить и принимать логические решения, последовательно их реализовывать. Адекватная самооценка подростка позволяет сознательно, а не стихийно управлять своим поведением и заниматься самовоспитание.

У 30 % подростков выявлена завышенная самооценка. Данная часть подростков гипертрофированно оценивают свои достоинства, ставят перед собой более высокие цели, чем те, которые они могут реально достигнуть, у них высокий уровень притязаний, не соответствующий их реальным возможностям. Здоровые качества личности: достоинство, гордость, самолюбие – перерождаются в высокомерие, тщеславие, эгоцентризм. Завышенная самооценка своих возможностей и завышенный уровень притязаний обуславливают чрезмерную самоуверенность.

Представим в таблице 1 результаты исследования особенностей отношения к деньгам у подростков с различным уровнем самооценки полученные с помощью опросника «Отношение школьников к деньгам» (М. Ю. Семенов).

Таблица 1 – Результаты исследования особенностей отношения к деньгам у подростков с различным уровнем самооценки

Шкала	Уровень	Количество		
		Подростки с заниженным уровнем самооценки (n = 19)	Подростки с адекватным уровнем самооценки (n = 23)	Подростки с завышенным уровнем самооценки (n = 18)
Позитивное и рациональное отношение к деньгам	низкий	4	4	12
	средний	13	14	3
	высокий	2	5	3
Фиксация на деньгах. Мотив экономии	низкий	3	5	13
	средний	14	14	3
	высокий	2	4	2
Тревожность из-за денег. Мотив финансовой безопасности	низкий	3	4	2
	средний	3	14	12
	высокий	13	5	4
Негативные эмоции по отношению к деньгам. Напряжение из-за денег	низкий	2	4	4
	средний	13	16	12
	высокий	4	3	2
Терапевтическая функция денег, деньги как удовольствие или лекарство	низкий	2	4	2
	средний	2	16	2
	высокий	15	3	14

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило выявить и изучить особенности отношения к деньгам у подростков с различным уровнем самооценки.

Подростки с заниженной самооценкой отличаются высоким уровнем тревожности из-за денег. Когда им необходимо потратить большую сумму или совершить дорогую покупку, долго выбирают, нервничают, переживают. Они излишне контролируют свои финансы, ведут учёт расходов. Потеря финансовых источников воспринимается ими как трагедия. Подростки с заниженной самооценкой редко берут и ещё реже дают деньги взаймы, также они отличаются высоким уровнем значимости терапевтической функции денег, они часто думают, фантазируют, мечтают о деньгах, деньги дают им ощущение свободы. Эти подростки отличаются средним уровнем позитивного и рационального отношения к деньгам, средним уровнем фиксации на деньгах.

Подростки с адекватной самооценкой отличаются средним уровнем позитивного и рационального отношения к деньгам, средним уровнем

фиксации на деньгах, средним уровнем тревожности из-за денег, а также средним уровнем значимости терапевтической функции денег.

Подростки с завышенной самооценкой отличаются низким уровнем позитивного и рационального отношения к деньгам. Они не умеют управлять деньгами и не видят в деньгах особого смысла, часто они пренебрежительно и нерационально относятся к деньгам, не умеют управлять ими. Подростки с завышенной самооценкой невнимательны к денежным отношениям, поэтому личные финансовые обязательства могут составлять для них определённую проблему. Деньги для них выступают инструментом управления другими. Также они отличаются низким уровнем фиксации на деньгах, они часто недооценивают значимость денег, не стараются экономить. Собственное финансовое положение для них менее важно, чем отношения к ним окружающих. Эти подростки могут использовать деньги и вещи для демонстрации своего отношения к людям, стараются одеваться и покупать вещи в соответствии с ожиданиями окружающих, не сочувствует бедным. У них отмечается средний уровень тревожности из-за денег. Также они отличаются высоким уровнем выраженности терапевтической функции денег, они часто думают, фантазируют, мечтают о деньгах. Деньги дают им ощущение свободы.

Отношение к различным объектам отношений формируется благодаря информации, которую он получает в процессе обучения. Воспитание, в свою очередь, реализует роль направляющей силы в формировании ценностей, психолого-нравственного отношения, гуманности, экономической нравственности. Взрослые (родители, педагоги, психологи) способны создавать особые условия для развития и формирования важных качеств личности и акцентировать внимание на таких характеристиках экономической роли как нравственное отношение. Полученные результаты исследования позволят могут быть использованы в работе практического психолога с целью разработки мероприятий, ориентированных на развитие способности адекватного воспроизведения экономической действительности, что поможет подрастающему поколению конструктивно разрешать финансовые проблемы и ориентироваться в происходящих белорусских и мировых экономических процессах.

Список использованных источников

1 Назарова, Е.В. Взаимосвязь психологического восприятия студентами ценности денег и способов их зарабатывания / Е.В. Назарова // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 8 [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2015/08/12304. – Дата обращения: 11.02.2018.

2 Махрина, Е.А. Отношение к деньгам у представителей социономических профессий / Е.А. Махрина // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: Материалы шестой научно-практической конференции г. Иркутск, 22-23 июня 2005 г./ под общ. ред. проф. А.Д. Карнышева. – Иркутск: Изд-воБГУЭП, 2005. – С. 111 – 113.

СЕКЦИЯ 4. ПСИХОЛОГИЯ ЭФФЕКТИВНОГО РОДИТЕЛЬСТВА И КУЛЬТУРЫ СЕМЬИ

УДК 159.923.3:316.473-058.855

Е. А. Лупекина, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПОРТРЕТ ПРИЕМНОГО РОДИТЕЛЯ: СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ

В настоящее время для решения проблемы сиротства в Республике Беларусь достаточно широко используется практика создания приёмных семей. Актуальной является задача подбора кандидатов в приёмные родителей для обеспечения формирования эффективной приёмной семьи. На основании диагностических данных прогнозируется возможность эффективного исполнения роли приёмного родителя.

Ключевые слова: приёмная семья, эффективные приёмные родители, личностные качества приёмных родителей, психологическая подготовка кандидатов в приёмные родители.

Одной из острейших социально-экономических и психолого-педагогических проблем в нашей стране является проблема социального сиротства – явления, при котором дети остаются без родительской опеки при живых родителях. В Республики Беларусь насчитывается около 20 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Ежегодно вновь выявляется около 4 тысяч детей-сирот и детей, оставшихся попечения родителей. Свыше 80 % из них являются социальными сиротами.

В современном белорусском обществе приоритетным направлением решения проблемы социального сиротства является создание института замещающей профессиональной семьи. В 2011-2015 гг. в рамках подпрограммы «Дети-сироты» Президентская программы «Дети Беларуси» приоритетными направлениями были профилактика социального сиротства, расширение семейных форм жизнеустройства детей-сирот (усыновление, опека, приёмная семья, детский дом семейного типа), оптимизация сети интернатных учреждений.

Сравнительно недавней для нашей страны моделью семейного устройства детей-сирот, где труд родителей оплачивается государством, является приёмная семья. Положение о приёмной семье утверждено постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 28 октября 1999 года. По состоянию на 1 января 2016 года в Республике Беларусь на воспитании в замещающих семьях (опека, приёмная семья, детский дом семейного типа) проживают 16 840 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Из них 5480 детей – в приёмных семьях. В целом на

семейных формах воспитания находятся 79,6 % детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Таким образом, институт замещающей семьи развивается у нас в стране интенсивно.

Создание приёмной семьи означает принятие на себя родительской роли по отношению к чужому ребенку, а это, как правило, дети, имеющие негативный опыт проживания в неблагополучной семье и/или интернатном учреждении. Специалисты отмечают, что в своем большинстве эти дети отстают в психическом развитии. Их нервная система характеризуется слабостью, малой подвижностью нервных процессов, легкостью возникновения возбуждения. Следствием этого является быстрая утомляемость и переутомляемость, трудность адаптации к новым условиям, неадекватность поведения. Многие дети отягощены психологическими травмами, а зачастую и нервными нарушениями [1; 2]. Не вызывает сомнения, что такие дети требуют личностно зрелых родителей, способных удовлетворить потребность ребенка в любви и признании, стабильности и защищенности, создать условия для его развития [3].

Работа по созданию приемной семьи включает в себя ряд последовательных этапов [4]:

- изучение контактной сети ребенка и подбор лиц, наиболее подходящих па роль приемных родителей. При отсутствии кандидатов на роль замещающих родителей из числа лиц, уже знакомых с ребенком, организуется расширенный поиск кандидатов в приемные родители;
- выявление социального и правового статуса кандидатов на роль приемных родителей;
- установление психолого-педагогической пригодности кандидатов в приёмные родители к воспитанию приемного ребенка;
- психолого-педагогическая, социальная и правовая подготовка кандидатов к выполнению роли приемного родителя;
- определение и оформление наиболее оптимальной для данного случая формы замещающей семьи: опека, попечительство, приемная семья, патронатное воспитание, иные формы.

Основными организаторами работы по поиску и определению пригодности кандидатов в приемные родители являются: специалист по охране детства отдела образования, руководители, психологи и социальные педагоги детского учреждения, социально-педагогического центра, детского социального приюта.

В практике специалисты, занимающиеся проблемами семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, для определения пригодности семьи к воспитанию приемного ребенка опираются на «Положение о приёмной семье», на ст.125 Кодекса Республики Беларусь о браке и семье. Из его содержания следует, что критериями пригодности семьи к воспитанию приемного ребенка являются:

- состояние здоровья кандидатов в усыновители, у которых не должно быть заболеваний, препятствующих воспитанию ребенка;

- материальный доход, обеспечивающий ребенку прожиточный минимум, установленный в Республике Беларусь;

- обеспеченность жилым помещением, отвечающим санитарным требованиям.

Указанные критерии являются необходимыми, но недостаточными для оценки воспитательных возможностей граждан, желающих взять ребенка в семью. Определённая часть кандидатов в приёмные родители – это граждане, не имеющие собственных детей и опыта их воспитания. Встречаются случаи расторжения договора о создании приёмной семьи. Следовательно, есть все основания думать, что при определении пригодности кандидатов к созданию приёмной семьи наряду с названными критериями следует также учитывать и их психологическую готовность к воспитанию приемного ребенка.

Проблема психологических критериев подбора семейной пары для воспитания приёмного ребенка представлена в литературе нешироко. Среди авторов, обратившихся к этой проблеме, можно назвать чешского психолога И. Дуновски, российских исследователей Г. В. Семью и Г. С. Красницкую, а также белорусских психологов и педагогов И. А. Фурманова, А. А. Аладьина, Л. И. Смагину. В Республике Беларусь этой проблеме было посвящено всего лишь одно исследование – «Разработка методик и критериев отбора приемных родителей и опекунов (попечителей)», – проведенное в 1998-2000 годах Национальным институтом образования Министерства образования Республики Беларусь. По его результатам родительские установки кандидатов в усыновители были указаны в качестве одного из критериев, по которым оцениваются воспитательные возможности семьи. Вместе с тем, детального изучения закономерностей формирования родительских установок не проводилось. Этим обусловлен наш интерес к данной проблеме.

Многочисленные исследования, опыт в области воспитания приемных детей, накопленный в нашей стране и за рубежом, показывает, что успешность воспитания определяется такими факторами, как [4]:

- личностные качества родителей;
- внутрисемейные взаимоотношения;
- воспитательные установки родителей;
- мотивы, которыми руководствуются семьи, принимая на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей.

Проблема подбора приемных родителей остается одной из самых острых в практике замещающего семейного устройства детей-сирот. Вопиющие случаи недостойного обращения с приемными детьми постоянно всплывают в СМИ. Более того, нередко приемные родители отказываются от ребенка, что вызывает дополнительную травму у маленького человека, вынужденного многократно адаптироваться к принципиально различным условиям проживания в его родном доме, в детском доме, приемной семье, вновь в детском доме, а затем еще много раз разных семьях.

Данные западных ученых, активно изучающих приемные семьи, которые являются основным видом замещающих семей во многих странах,

не могут быть прямо применены в нашей стране, поскольку семья и ребенок развиваются в конкретном социуме, накладывающем отпечаток и на ребенка, и на семью. Именно социум, весьма негативно относящийся к людям, получающим зарплату за воспитание детей, ограничивает более широкое распространение приемных семей (особенно в провинции) и у нас в стране, и в ближнем зарубежье.

Это делает чрезвычайно актуальной задачу изучения социальных и психологических особенностей людей, способных стать эффективными приемными родителями детей-сирот, а также показателей, свидетельствующих об успешности вхождения ребенка в замещающую семью. Среди психологических особенностей родителей значимыми могут оказаться личностные качества, особенность эмоционального реагирования и представления родителей о семье и своей роли в ней.

В нашем исследовании [5], проведённом в 2017 г. на базе Гомельского городского социально-педагогического центра, осуществляющего методическое сопровождение замещающих семей г. Гомеля, приняли участие 42 приёмных родителя-воспитателя (все – женщины). Средний возраст приёмного родителя-воспитателя составил 41,4 года. Около 35 % приёмных родителей – это лица, моложе 40 лет. Средний возраст кровных (биологических) детей в приёмных семьях составил 16,2 года. У 30 % приёмных родителей нет кровных детей. На момент заключения договора о создании приёмной семьи большинство кандидатов в приёмные родители имели средне-специальное образование. Около половины кандидатов в приёмные родители на момент создания приёмной семьи не имели постоянного место работы. Период пребывания приёмного ребёнка в новой семье на момент проведения исследования составил более двух лет. Методика исследования – опросник Р. Кеттелла (16PF) (взрослый вариант). Для математической обработки данных исследования использовались фи-критерий Фишера (φ*), критерий Стьюдента.

Психологический портрет эффективного приёмного родителя по эмоциональным качествам в нашем исследовании приобретает следующие очертания: эмоционально устойчивый, благожелательный по отношению к другим, доверяющий, терпимый, открытый, стрессоустойчивый; выраженная уравновешенность поведения, направленность на реальную действительность. Однако низкие оценки по факторам N, O, Q4 у значительной части опрошенных, предполагают низкую мотивацию, довольство собой, внутреннюю расслабленность. «Я все знаю и так…, меня не нужно учить».

Психологический портрет эффективного приёмного родителя по волевым качествам в нашем исследовании приобретает следующие очертания: умение контролировать свои эмоции и поведение, развитое чувство долга и ответственность, высокая нормативность (принятие общепринятых моральных правил и норм); достаточно мягкий,

дипломатичный, отзывчивый; социальная смелость, готовность к вступлению в новые группы.

Психологический портрет эффективного приёмного родителя по коммуникативным качествам в нашем исследовании приобретает следующие очертания: открытый, общительный, активный в установлении как межличностных, так и социальных контактов, в достаточной степени экспрессивный, способный к эмпатии и пониманию, добрый, терпимый к себе и окружающим; следует за общественным мнением, ориентируется на социальное одобрение.

Психологический портрет эффективного приёмного родителя по интеллектуальным качествам в нашем исследовании приобретает следующие очертания: оперативность, подвижность мышления, высокий уровень общей культуры, развитая аналитичность, широта взглядов; конкретное воображение, направленность на решение практических задач; прямолинейный, консервативный, имеет установившиеся взгляды и идеи, склонен к морализации и нравоучениям.

Обобщая результаты исследований [5; 6], можно утверждать, что эффективными приемными родителями становятся те, у кого есть предшествующий опыт успешного воспитания родных детей и есть личностные особенности, способствующие принятию ребенка-сироты: открытость, терпимость, ответственность, гибкость и самоконтроль, потребность в принадлежности к группе, способность анализировать неудачи. Таким родителям свойственны эмоциональная устойчивость и неагрессивность. Эффективные приемные родители рассматривают родительство как средство самореализации. Эффективные приемные родители имеют более гибкую систему наказания и поощрения детей по сравнению с неэффективными, готовы принимать протестное поведение ребенка и щедро поощрять ребенка. При наказании они склонны сочувствовать детям. Они критичны к своим действиям и готовы менять методы воспитания. Для таких родителей родительство становится средством самоактуализации. О. Г. Япорова также отмечает, что эффективность приемной семьи не зависит от таких социальных факторов как тип брака, полнота семьи, образование родителей [6].

На основе результатов, полученных в данных исследованиях, можно осуществлять прогноз эффективности кандидатов в качестве приемных родителей.

Список использованных источников

1 Прихожан, А.М. Психология сиротства: учеб. пособие / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – СПб.: Питер, 2005. – 400 с.

2 Войтенко, В.П. Проблемы развития детей в детских домах и школах-интернатах / В.П. Войтенко, М.Н. Миронова // Вопр. психологии. – 1999. – № 2. – С. 118–120.

3 Маглыш, В.А. Технология подготовки кандидатов в усыновители к выполнению родительской роли / В.А.Маглыш // Актуальные проблемы социально-психологической

помощи семье: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 28–29 нояб. 2000г. / Белорус. Фонд соц. поддержки детей и подростков «Мы – детям»; редкол.: Н.И. Мицкевич (отв. ред.) [и др.].– Минск, 2000. – С. 133–137.

4 Социально-педагогическое сопровождение приёмной семьи: учеб.-метод. пособие / В.В. Мартынова [и др.]. – Минск: ОДО Тонпик, 2004. – 240 с.

5 Лупекина Е.А., Личностные качества эффективных приёмных родителей / Е.А. Лупекина // Адукацыя и выхаванне. - 2018. - № 7. - С. 37-43.

6 Япорова, О. Г. Социальные факторы и психологические особенности родителей, предопределяющие формирование эффективной приемной семьи: автореф. дис. …канд. психол. наук: 19.00.05 / О. Г. Япорова; Новосибирский гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2009. – 23 с.

УДК 159.923.2:347.635

Н. Г. Попрядухина, канд. психол. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт,
филиал УВО «Оренбургский государственный университет», г. Орск, Россия

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ ПОЗИЦИЙ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Представленная статья представляет собой теоретический анализ и опытно-экспериментальное изучение проблемы влияния родительских позиций на развитие личности ребенка подросткового возраста в современном обществе.

Ключевые слова: подростковый возраст, специфика развития личности в подростковом возрасте, родительские позиции, детско-родительское взаимодействие.

Специфика развития личности современного подростка состоит в том, что дети и подростки постоянно сталкиваются с тем, что в мире много несправедливости, жестокости, зла, безразличия людей к окружающим, а порой даже к своим родным и близким. Эмоциональная нестабильность общества, как правило, является результатом неадекватного взаимодействия людей. Особенно остро на эти ошибки человеческих отношений реагируют старшие подростки, которые уже считают себя взрослыми и равными партнерами в отношениях с окружающими.

Социальная среда, в которой развивается ребенок с самого рождения до полной зрелости, содействует оптимальной реализации программы развития, унаследованной с генотипом, и определяет особенности формирования личности. Одной из самых важных ролей в осуществлении этой программы выступает семейная среда, так как она ближе всех к пониманию наследственных факторов организма. Кроме того, как хранительница достижений прошлого, она лучше других может донести это образцы до новых поколений

Семья предоставляет детям не только первые навыки взаимодействия, освоение социальных ролей, но и осознание своей значимости

и индивидуальности в этом мире. У них складываются субъективные оценочные суждения, которые определяются значимым отношением, формируют характер, определяют нормы, а также развивают социальные качества. В процессе неправильного воспитания нарушается социальная адаптация. Но, положительное воздействие семьи влияет на социальную адаптацию ребенка не только в раннем возрасте, но в дальнейшей жизни. Родительские позиции, развивающиеся у детей родителями, по мнению В. Н. Дружинина, определяют их дальнейший стиль жизни, который автор называет жизненным сценарием [1]. Вышеперечисленные условия делают семью очень значимым и основным звеном в системе развития личности. По мнению современных психологов и педагогов, семья в процессе формирования у детей личностных качеств, вносит в их формирование тот момент, который обеспечивает не только знания о нормах и правилах поведения, но и определенные установки, убеждения, стремление утверждать данные нормы в своей жизни.

Основная функция семьи, в формировании личности ребенка – это закладка нравственного фундамента личности: усвоение норм нравственности, ценностных представлений, формирование чувств нравственности [2].

Особая развивающая роль семьи в развитии личности ребенка определяется внутрисемейными социально-психологическими факторами, имеющие воспитательное значение. Главный среди них – душевное поведение, нравственная связь родителей с ребенком. Оно возможно только в том случае, если взрослый принимает ребенка таким, какой он есть; если он сопереживает ребенку, то есть он способен смотреть на проблемы глазами ребенка, принимать его позицию; если имеет место адекватное отношение со стороны взрослого к происходящему.

Процесс формирования личности ребенка – это сложный и многогранный процесс. Детско-родительские отношения в этом процессе играют определяющую роль. Ведь для детей наиболее важным является личное участие в социально важных событиях. В исследованиях Б. Бинас полагает, что для детей наиболее важно эмоционально отношение взрослых к данным идеям, а также построение своего поведения на этом отношении. У всех детей на первом плане стоят удовольствие, которое переживается с помощью правильных поступков, и страдания, которые тоже возникают из-за поступков [3].

По мнению отечественных исследователей, в развитии личности подростков особое значение имеют познавательные и эмоциональные ориентации окружающих. Так в исследованиях Л. Кольберга отмечается, что дети, как правило, ориентируются на познавательные и эмоциональные ценности, имеющиеся у родителей [3]. Б. Г. Ананьев полагал, что во время отсутствия переживания знания и эмоциональной оценки, люди будут принимать только лишь на словах позитивные ценности [4].

В рамках обозначенной проблемы было проведено опытно-экспериментальное изучение влияния родительских позиций на развитие личности старшего подростка [5]. Участие в исследовании приняли 45 семей, имеющих детей старшего подросткового возраста (14-15 лет).

Анализ результатов диагностики нравственной самооценки показал, что высоким уровнем обладают 32 % подростков и 38 % родителей.

Подростки с высоким уровнем нравственной самооценки более доброжелательные, чем остальные, они с удовольствием помогают другим. Даже если они считают, что родители не правы, они не будут им перечить, они просто выслушают и выскажут свое мнение. Взрослому они никогда не грубят, со своим родителями, учителями, близкими они вежливы, если им делают замечания, то они выслушают и примут к сведению. Если их действия или поступки доставляют человеку радость, то подросток отмечает, что получает удовлетворение от этой ситуации. Они считают, что людям надо прощать любые, пусть даже плохие поступки.

Родители, обладающие высокими показателями развития нравственной самооценки, во всем стараются поддержать своего ребенка, дают им полезные советы, стараются не упрекать в чем-то своих детей, а приучать их к уважению, добру, отзывчивости.

26 % испытуемых подростков и 18 % родителей имеют развитие нравственной самооценки на уровне ниже среднего. Для этой группы испытуемых свойственна переменчивость в настроении. Родители не всегда принимают детей, не во всех ситуациях могут встать на их сторону.

Было выявлено, большинство подростков добрые, вежливые, любят доставлять другим радость, лишь 26 % могут нагрубить, если им делают замечания или не согласны с ними, они могут делать назло.

Анализ ответов родителей на вопросы анкеты показал, что 18 % родителей указали, что не во всех ситуациях они бывают добрыми по отношению к своим детям и окружающим, любят поспорить, не всегда вежливы, при этом свои взаимодействия с детьми, они определяют как достаточно доверительные, основанные на принятии своего ребенка.

Использование методики «Диагностика отношения к жизненным ценностям» при изучении влияния родительских позиций на развитие личности подростка, показало, что 55 % испытуемых подростков в будущем хотят иметь верного друга, доброе сердце, много денег хотят иметь 30 % подростков и 40 % родителей. Здоровье родных и близких важно для 70 % подростков и для 90 % родителей. Помогать другим людям и иметь сочувствие желают 58 % детей и 75 % родителей, а иметь много то, чего нет у других, хотят только 24 % подростков и 40 % родителей, а иметь современный компьютер хотят лишь 18 % подростков и 10 % родителей. На основе полученных данных был определен уровень отношений к нравственным ценностям.

На основе вышеизложенного, высоким уровнем отношений к жизненным ценностям обладают 54 % исследуемых подростков и 62 %

родителей, средним уровнем – 34 % подростков и 48 % родителей, а низким только 16 % подростков. Для большей части испытуемых (подростков и родителей) наиболее важным в жизни является дружба, верность, здоровье и покой близких. Для родителей этой группы, наиболее ценным является благополучие их семьи, детей, они стараются все вкладывать в свое чадо, чтобы тот вырос человеком и чтобы родители могли им гордиться.

Следует отметить, что 62 % родителей также считают, что их основная жизненная ценность – это семья, близкие, дети, но порой из-за работы, карьеры они не могут уделять должного внимания своим детям. А 68 % подростков полагают, что основная ценность в жизни состоит не только в верности, дружбе, семье, но и в богатстве, власти.

Таким образом, для большинства испытуемых подростков и родителей, принимавших участие в обследовании, основная ценность в жизни – это семья, близкие, дружба, и лишь для небольшой части испытуемых, доминирующими ценностями выступают деньги, власть, авторитет.

В результате применения методики «Диагностика нравственной мотивации» у испытуемых было выявлено, что 68 % подростков выразили желание помочь другому, если увидят, что тому плохо и 32 % подростков будут думать, что могло так расстроить человека. Вариант ответа «не обращу внимания…» не дал ни один подросток.

Анализ ответов родителей показал, что 47 % родителей на просьбу своего ребенка купить какую-либо вещь ответят, что купят ее только в качестве стимулирования учебы. 36 % родителей скажут, что со временем ее купят, тем самым ребенок будет этого времени ждать. Иногда родители это говорят только для того, чтобы не расстраивать ребенка, надеясь на то, что он со временем забудет про эту игру. И только 17 % родителей скажут, что они не будут ее покупать, чаще всего, подросток расстраивается по этому поводу, но увидев новую, которая ему также понравится, он забывает про предыдущую.

При поиске решения выхода из конфликтной ситуации, 83 % родителей ответили, что постараются развеселить ребенка, если он вдруг на них обиделся, они будут с ним шутить, смеяться, чтобы у подростка прошла обида на родителей. Часть из этой группы испытуемых считают, что необходимо не только объяснять подростку, что на родителей нет необходимости обижаться, но и включать в совместную результативную деятельность. При выполнении совместной деятельности происходит осознание важности и значимости отношений и ценности действий. Однако, 17 % родителей считают, что нужно доказывать подростку, что тот не прав, но не все подростки к этому прислушиваются, и некоторые будут этому возражать. В итоге может получиться, что примирение опять придет к ссоре. Среди всех обследуемых родителей не нашлось ни одного, который бы в ответ тоже обиделся на своего ребенка. Их позиция в мудром отношении к своим детям в ситуации ссоры.

Сравнительный анализ полученных результатов изучения нравственной мотивации, показал, что большая часть подростков обладает средним уровнем мотивации, низкий уровень не имеет ни один испытуемый, что является хорошим показателем развития личности.

Было определено, что 58 % родителей, принимавших участие в обследовании, обладают высоким уровнем нравственной мотивации, эти родители всегда при любой ситуации придут на помощь своим детям. А 38 % родителей имеют средний уровень, что говорит о том, что они тоже готовы прийти на помощь своему ребенку, но иногда они стараются сделать так, чтобы дети сами решали свои проблемы, тем самым, они готовят их к взрослой жизни.

Таким образом, можно сделать вывод, что преимущественно, и подростки, и родители, принимавшие участие в исследовании, отзывчивы, всегда готовы прийти на помощь. Если подростки увидят человека, который чем, то расстроен, они подойдут к нему и поинтересуются, что у него случилось, но не ради любопытства, а чтобы предложить свою помощь. Родители же, в основном, первые идут на примирение со своими детьми, стараются донести до них свое уважительное отношение и заботу, а также желание понять, помочь и создать ситуацию безопасности.

В результате диагностики уровня нравственной воспитанности испытуемых, было выявлено, что 54 % испытуемых (старших подростков и родителей) имеют средний уровень нравственной воспитанности, 32 % подростков обладают высоким уровнем нравственной воспитанности и 24 % - низким, а среди родителей низким уровнем обладают 18 % исследуемых.

42 % старших подростков, которые принимали участие в исследовании, всегда принимают участия в делах класса, семьи, в любой ситуации стараются быть нужными, принести пользу другим. Они любят читать, из книг они узнают что-то новое, чем потом делятся с друзьями и одноклассниками. Каждый подросток имеет свое увлечение, девочки, в основном, ходят в танцевальные студии, а мальчики в спортивные секции, у них почти нет свободного времени, они занимаются тем, чем им интересно.

У 44 % родителей так же, как и у детей, есть любимое увлечение, которым они занимаются помимо работы. Со своими детьми они стараются быть честными, искренними.

56 % родителей, принимавших участие в исследовании, считают, что детей с раннего возраста необходимо приучать к труду. Родители этой группы всегда стараются помочь своим детям, решают с ними значимые для них проблемы.

Следует указать, что в результате диагностики уровня нравственной воспитанности, 36 % подростков указали, что относятся с уважением к старшим. Они отметили, что, если их мнение не схоже с мнением взрослого человека, они не будут спорить, они молча выслушают и примут к сведению, что является результатом хорошего воспитания.

При этом было выявлено, что 24 % подростков, принимавших участие в исследовании, практически не участвуют в делах классе. У этих подростков нет постоянного увлечения, если им что-то понравилось, они этим занимаются. Если интерес к занятию снижается, то они бросают эти дела и берутся за другие. Они дружелюбны, но нуждаются в поддержки со стороны товарищей.

Анализ полученных результатов исследования показал, что в обследуемой группе было выявлено, что 66 % испытуемых трудолюбивы, имеют свое увлечение, которое им нравится, в любых делах проявляют инициативу, подростки и родители уважительны по отношению друг к другу и к окружающим, добровольно соблюдают культуру поведения.

Таким образом, между родительскими позициями и развитием личности подростка имеется определенная взаимосвязь, однако на формирование личности старшего подростка на этом возрастном этапе развития, влияют не только родительские позиции, но и другие социально-психологические факторы.

Список использованных источников

1 Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2008. –176 с.

2 Шнайдер, Л.Б. Основы семейной психологии: учеб. Пособие / Л.Б. Шнайдер. – М.: Издательство московского психолого-социального института, 2005. – 928 с.

3 Кольберг Л. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности ребенка. / Л. Колберг // Вопросы психологии – 2011.– №6 – с. 29-35

4 Ананьев Б.Г. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л.М. Архангельский. – М.: Наука, 2014 – 213с.

5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 529 с.

УДК 159.942:922.8

Д. Е. Цагельская, аспирант
УО «Белорусский государственный университет»,
г. Минск, Беларусь

АТРИБУЦИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ВИНЫ В ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

В статье определен контекст формирования установки вины и степень ее функциональности во взрослом возрасте. Рассмотрены межличностный и атрибутивный подходы к формированию вины. Установлены характеристики атрибутивных процессов, сопутствующие адаптивной и дезадаптивной вине. Обоснована роль атрибутивных объяснений в воспитательных мероприятиях. Выявлены предпосылки формирования дезадаптивной вины в детско-родительских отношениях на уровне атрибутивных интерпретаций поведения ребенка.

Ключевые слова: атрибуция, атрибуция ответственности, контролируемость, стабильность, интернальность, глобальность, вина, адаптивная вина, дезадаптивная вина, детско-родительские отношения.

С точки зрения теории контроля-овладения J. Weiss, вина является значимым фактором адаптации и психологического благополучия [1]. Вина как установка формируется в детско-родительских отношениях или отношениях ребенка со значимыми другими, и представляет собой готовность к поведенческому реагированию в соответствии с имплицитно усвоенными стандартами удовлетворения потребностей в межличностном контексте. Родители в рамках целенаправленных воспитательных мероприятий и стихийного общения рассказывают ребенку о своих чувствах, указывают на условия возникновения вины или даже намеренно ее инициируют. Так как основные функции вины включают сохранение и поддержание межличностных отношений, нравственную и просоциальную регуляцию поведения, ее формирование является значимым предиктором последующей социализации и адаптации индивида в обществе.

Вопрос о роли установки вины во взрослом возрасте остается дискуссионным. Аргументом в пользу снижения функциональной роли вины является большая осознанность индивидов и более частое осуществление конструктивных действий по возмещению ущерба взамен исключительно эмоциональной реакции на ситуацию. Причем возмещение ущерба может происходить в символической форме или иметь психологической смысл. К примеру, в случае ссоры, в которой один из участников был обвинен в недостаточном уровне эмпатии, этот индивид в последующем может психологически компенсировать вину, проявляя к другому участнику повышенное внимание и интерес. В нашей статье мы разделяем позицию, что вина может иметь различную степень адаптивности. Следовательно, во взрослом возрасте вина также имеет определенную функциональность до тех пока это установка или ситуативная эмоциональная реакция способствует адаптации индивида.

Тем не менее, процесс и результат воспитания зависит от различных факторов и сред, из-за чего родители не могут полностью контролировать процесс формирования вины. Также сами родители могут иметь недостаточный уровень психологической культуры или определенное мировоззрение и ценности, способствующие формированию установки дезадаптивной вины. С точки зрения родителя можно выделить два основных способа формирования дезадаптивной вины: трансляция иррациональных убеждений о способах поддержания/регулирования межличностных отношениях, а также условиях принятия ребенка, и трансляция «некорректной» атрибуции.

В первом случае речь идет об иррациональной вине в понимании J. Weiss. Поощрения и наказания родителей, особенно такие психологически насыщенные как временное прекращение общения с ребенком,

игнорирование его чувств или наоборот гипертрофированное внимание, оказывают особенное воздействие на индивида в раннем возрасте. Так как в детстве отношения с родителями являются крайне существенными для физиологического и психологического выживания, ребенок проявляет сензитивность к тому поведению, которое приводит к улучшению и сохранению отношений, или наоборот угрожает им. Родители или значимые другие своими реакциями и действиями показывают ребенку как он должен себя повести, чтобы они его принимали и поощряли. С одной стороны, такие мероприятия направлены на социализацию ребенка и формирование нравственной регуляции, что является необходимым условием для интеграции индивида в общество. С другой стороны, поведение родителей участвует в формировании глубинных взглядов на мир, отношения людей и свое место в этих системах. Например, если в качестве наказания за интенсивные открытые проявления эмоций ребенок лишается общения («я не разговариваю с тобой, когда ты так себя ведешь»), то впоследствии это может блокировать выражение некоторых эмоций, особенно негативных.

Процессы атрибуции также имеют место в первом случае, так как трансляции способов регулировании поддержания межличностных отношений, неотделимы от самих детско-родительских отношений, в том числе на когнитивном уровне, однако мы выделяем их в отдельную категорию. Акцентирование процессов атрибуции, как возможного самостоятельного источника формирования установки дезадаптивной вины в детско-родительских отношениях связано с сущностными характеристиками самого феномена и подходами к его пониманию.

С опорой на оценочно-процессуальную модель эмоций самосознавания J. Tracy и R. Robins [5], можно указать на особенности атрибуции для вины. Если причина интернальная, нестабильная, контролируемая и специфическая, а репрезентации самости неконгруэнты, то возникает адаптивная эмоция вины. То есть, субъект рассматривает себя как источник намеренных и контролируемых действий, которые не совершаются стабильно и связаны с конкретным контекстом, а также приводят к рассогласованию актуализированных представлений о самости и желаемых представлений о ней. Например, человек в транспорте наступил кому-то на ногу и заметно испачкал чужую замшевую обувь. Это действие является контролируемым, индивид несет за него ответственность (хоть и не осуществил его специально), обычно он таких действий не совершает, и так произошло только в этот конкретный момент. В текущей ситуации могут быть актуализированы представления о самости, связанные с невнимательностью, небрежностью к чувствам окружающих и их имуществу, которые могут противоречить желаемым представлениям о себе – например, мнением о себе, как о ловком человеке или человеке, которые не доставляет лишних проблем окружающим. Исходя из указанной характеристики и примера, необходимо подчеркнуть, что атрибутивные процессы лишь сопровождают переживание вины, однако не исчерпывают

его. Теоретический характер модели также не позволяет констатировать обязательное возникновение эмоции вины при подобных атрибутивных процессах. Как указывалось выше, некоторые взрослые индивиды предпочитают реагировать на ситуацию с условиями для возникновения вины конструктивными компенсаторными действиями, взамен эмоциональной реакции.

Согласно предложенной модели, реконструированные особенности дезадаптивной вины совпадают с характеристиками стыда. То есть, событию, вызвавшему репрезентации самости, неконгруэнтные устойчивым репрезентациям самости приписывается интернальная, стабильная, неконтролируемая и глобальная причина. Стоит также отметить, что одновременное возникновение стыда и вины является наиболее упоминаемым в литературе критерием ее дезадаптивности [1; 3; 4]. Вина связывается, таким образом, с негативной оценкой личности, так как в виде источника нежелательного действия человека усматриваются его глубинные личностные структуры, с трудом поддающиеся изменению. К примеру, в важном разговоре человек задумавшись, прослушал несколько фраз и упустил его нить. В случае переживания адаптивной вины он может подумать: «Я был невнимателен и невежлив *в этот раз*, но я постараюсь сейчас хорошенько сосредоточиться», а в случае дезадаптивной – «Я *всегда* разочаровываю людей и подвожу их в самый решающий момент. На меня нельзя положиться. Им стоило бы обсудить это с кем-то более ответственным». В этом случае межличностные отношения регулируются стыдом, что полностью не соответствует его социально-психологической функции, которая в большей степени связана с поддержанием социальных стандартов общения и поведения в целом.

Многие авторы [6] так же понимают дезадаптивную вину, как хроническую и генерализированную, что обозначает, что эмоция вины возникает часто и не связана с конкретными ситуациями. На уровне атрибутивных процессов ее генерализация может свидетельствовать о рассмотрении личностных характеристик как причин своего поведения, соответствующего условиям возникновения вины, что лишь поддерживает заключения выше. Более редко указывается на контекстуальную малоадаптивную вину [2], которая связана с преувеличенной ответственностью за неконтролируемые события. То есть в данном случае, событие с экстернальной причиной, рассматривается как событие, вызванное интернальными причинами.

Одной из важных задач родителя или значимого другого в ходе воспитательных мероприятий является помощь ребенку в осмыслении реальности и самого себя. Нередко предлагаемые психологические интерпретации реальности отражают проекции самого родителя и его картину мира, что, в сочетании с отсутствием полной информации, способствует искаженному объяснению внутренних переживаний ребенка. На наш взгляд атрибуция ответственности родителем при объяснении

ребенку его собственного поведения и состояния, является значимым параметром психологического благополучия во взрослом возрасте, так как определяет степень реалистичности зоны контроля и корректность атрибуции в контексте межличностных отношений.

Исходя из этого допущения и характеристик атрибутивных процессов, соответствующих установке дезадаптивной вины можно изложить следующие предпосылки ее формирования в детско-родительских отношениях:

1. *Трансляция атрибутивной модели стыда в условиях ситуации возникновения вины.* Ребенок совершил поступок или выбрал бездействовать в какой-то конкретной ситуации, он не всегда ведет себя так и умеет вести себя по-другому. Ребенок сам оценивает свое поведение как «плохое», неправильное, угрожающее каким-либо отношениям. Родитель утверждает, что ребенок всегда ведет себя так (обобщение, указание на стабильность причины), что ребенок не умеет вести себя иначе или не сможет исправиться (указание на неконтролируемость причины), что ребенок ведет себя так постоянно (указание на глобальность причины).

2. *Трансляция идеи вины в условиях ситуации возникновения стыда.* Ребенок оценивает свое поведение как «неверное» или социальное неприемлемое, при этом в качестве причин такого действия или бездействия рассматривает особенности своей личности или черты характера. Родитель в ходе воспитательной интерпретации ситуации, идентифицирует эмоциональное переживание ребенка как «вину» и привносит иные аргументы в пользу его «виноватости». Ребенок несет ответственность за проявление своих личностных особенностей, однако тотальная вина за личность не является адаптивной, и приводит к снижению психологического благополучия.

3. *Инициация вины, как манипулятивная техника.* Родитель актуализирует модель адаптивной или дезадаптивной вины в условиях отсутствия ситуации необходимой для возникновения вины. Ребенок совершает социально приемлемое действие или бездействие, обусловленное его собственными потребностями или интересами. Такое поведение может противоречить потребностям родителей или же по каким-то причинам вызывать у них негативные эмоции. Например, «я очень устал, а ты шумишь», или «перестань везде разбрасывать свои карандаши, очень раздражает их везде собирать». В случае провокации переживания вины у ребенка, родитель скорей делает акцент на том, какой сильный вред ему причиняют действия ребенка и как они его расстраивают. Цель изменить поведение ребенка замещает цель научить ребенка уважать чужие потребности, путем раскрытия собственных эмоций и их объяснения.

4. *Трансфер ответственности.* Родители приписывают ответственность ребенку за те ситуации, в которых не хотят брать ответственность сами.

5. *Трансляция нереалистических границ контролируемости*. Родители убеждают ребенка в ответственности за мало зависящие или независящие от него события.

Указанные предпосылки отчасти сочетаются с трансляцией ребенку пессимистического атрибутивного стиля. Утверждения требуют дальнейшего теоретического переосмысления и эмпирической проверки. Далее возможно исследование определенного портрета взрослого или модели детско-родительских отношений так же, как и атрибуция, способствующих формированию дезадаптивной вины. Результаты исследования на текущем этапе могут быть использованы в профессиональной деятельности психолога-консультанта или тренера, а также для повышения психологической культуры родителей, как посредством психологического просвещения, так и путем самообразования.

Список использованных источников

1 Вайсс, Дж. Как работает психотерапия: процесс и техника / Дж. Вайсс. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 240 с.

2 Kim, S. Thibodeau, R., Jorgensen, R. Shame, Guilt, and Depressive Symptoms: A Meta-Analytic Review / S. Kim, R. Thibodeau, R. Jorgensen // Psychological Bulletin. – 2011. – №1. – P. 68-96.

3 Luyten, P., Fontaine, J., Corveleyn, J. Does the Test of Self-Conscious Affect (TOSCA) measure maladaptive aspects of guilt and adaptive aspects of shame? An empirical investigation / P. Luyten, J. Fontaine, J. Corveleyn // Personality and Individual Differences. – 2002. – №33. – P. 1373-1387.

4 Orth, U., Robins, R., Soto, C. Tracking the Trajectory of Shame, Guilt, and Pride Across the Life Span / U. Orth, R. Robins, C. Soto // Journal of Personality and Social Psychology. – 2010. – №6. – P. 1061-1071.

5 The self-conscious emotions: theory and research / edited by J. Tracy, R. Robins, J. Tangney. – New York: The Guilford Press, 2007. – 493 p.

6 Tilghman-Osborne, C. The relation of guilt, shame, behavioral self-blame, and characterological self-blame to depression in adolescents over time / C. Tilghman-Osborne. – Nashville: Graduate School of Vanderbilt University, 2007. – 67 p.

УДК 373.32

М. М. Ярмолинская, канд. пед. наук, доцент
ГУО «Академия последипломного образования»,
Р. Р. Косенюк, канд. пед. наук
НМУ «Национальный институт образования»,
г. Минск, Беларусь

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ В ИНТЕРЕСАХ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

В статье рассматриваются вопросы взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи как одного из важнейших условий обеспечения разностороннего

развития личности детей раннего и дошкольного возраста. Совместная деятельность педагогов и родителей, их паритетное взаимодействие позволяет не только эффективно воспитывать, обучать и развивать ребёнка, но и способствует формированию у взрослых (родителей, педагогов) социальной ответственности, более глубокого осознания самоценности личности ребенка.

Ключевые слова: взаимодействие, «семейная центрированность» позиции педагогов, осознанное родительство, «Материнская школа».

Кодекс Республики Беларусь об образовании определяет цель дошкольного образования как разностороннее развитие личности ребенка раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями, формирование у него нравственных норм, приобретение им социального опыта [1]. Достижение данной цели невозможно без активного взаимодействия учреждения дошкольного образования и семьи.

Родители – «наставники» своих детей, и в этом качестве они несут полную ответственность за все, что с детьми происходит. Помощь профессионалов в воспитании детей не уменьшает эту ответственность. Кроме того, родители выступают официальными защитниками своих детей, и никто не может заменить их в этом аспекте. Собственно говоря, родители принимают на себя ответственность по привлечению профессионалов к воспитанию ребенка, и, таким образом, имеют право рассчитывать на их активное желание сотрудничать. Чтобы этого добиться, необходимо наладить тесное и доверительное взаимодействие. Организуя взаимодействие, воспитатель отказывается от оценочной стратегии в отношениях с родителями, создает доброжелательную атмосферу диалога, внимательно относится к проблемам родителей, их переживаниям, учит родителей наблюдать за поведением своего ребенка, замечать его особенности, способности, умеет вселить в родителей надежду на успех и др. Иными словами полноценное воспитание и развитие ребенка не может быть реализовано без глубокого осознания педагогом необходимости воспринимать ребенка только в контексте его семьи, «семейной центрированности» педагогической позиции.

Воспитатель не сможет в полной мере сотрудничать с родителями без повышения собственного уровня коммуникативной, социально-психологической и правовой культуры.

Активными методами обучения педагогов оптимальному взаимодействию с семьей являются деловые игры, педагогические коллегии, тренинги коммуникативных умений, семинары-практикумы с использованием моделирования ситуаций, в процессе которых осуществляется усвоение и совершенствование психолого-педагогических знаний, развитие способности к рефлексии собственного поведения, формирование навыков «активного слушания» и понимания проблем родителя, диагностика и коррекция качеств и умений, важных в общении с родителями.

С другой стороны, активное взаимодействие педагогов и родителей определяется и «осознанностью родительской позиции» [5]. Исследование феномена осознанного родительства приобрело особую актуальность в последние годы. Это обусловлено рядом социально-экономических, демографических, психологических особенностей, характеризующих состояние современного общества в целом и семьи, в частности.

Родительство как психологический феномен является интегральным психологическим образованием личности, которое в развитой форме включает ценностные ориентации родителей (семейные ценности), родительские установки и ожидания, родительские позиции, родительское отношение, родительские чувства, родительскую ответственность и стиль семейного воспитания [3;4]. Осознанное родительство направлено на сохранение физического и психологического здоровья детей, их воспитания, обучения и развития с учётом возможностей и способностей. В связи с этим необходимо основывать психолого-педагогическое формирование родительства на осознании себя родителем, осознании своих педагогических воздействий на ребёнка. Продуктивность педагогической компетентности родителей, педагогическая культура определяется осмыслением собственной роли и места в жизни ребенка, их позицией как воспитателей, партнеров.

Эффективность педагогической деятельности родителей зависит от целого комплекса условий: характера отношения обоих родителей к делу воспитания, активного обоюдного участия в воспитании детей, единства взглядов родителей и других семейных воспитателей на цели, задачи воспитания, уровня педагогических знаний родителей, степени практического овладения ими педагогическими навыками и умениями, общей культуры и других.

Обеспечивая сопровождение процесса формирования, развития осознанного родительства, сотрудники учреждения дошкольного образования (руководители, педагоги, педагоги-психологи) должны учитывать то, что родители воспитанников не являются гомогенной совокупностью людей. Родительство в полных и неполных семьях, нуклеарных и ненуклеарных, в семьях с разным количеством детей, с признаками неблагополучия имеет свои особенности.

Психолого-педагогическое сопровождение формирования и развития осознанного родительства обеспечивается разными средствами: консультирование родителей, активные и интерактивные формы и методы, тренинги и другое. Позитивные результаты даёт создание в учреждении дошкольного образования клубов для родителей.

Процесс налаживания взаимодействия взаимокорректирует и сближает позиции педагогов и родителей, стимулирует переход их отношений на более высокий уровень – равноправное партнерство, которое предполагает единство целей, стратегий, требований, активного участия в образовательном процессе в интересах развития личности ребенка.

Особо хотим остановиться на организации учреждениями дошкольного образования такой формы педагогической поддержки детей от рождения до 3-х лет и одновременно формы взаимодействия с семьей как «Материнская школа». Она выступает как помощь родителям в воспитании детей раннего возраста, не посещающих на постоянной основе учреждение образования, позволяет обеспечить как полноценное развитие ребенка в соответствии с его возрастными возможностями и потребностями, так и повышение педагогической компетентности его родителей.

Включение родителей, педагогов и детей в образовательный процесс «Материнской школы» способствует осознанию родителями ответственности за развитие ребенка, предъявлению к себе требований как родителю, участию детей в различных видах деятельности совместно со взрослыми, установлению субъект-субъектных отношений. Такая организационная форма педагогической поддержки отвечает потребностям развития ребенка во взаимодействии со значимым взрослым через обеспечение социально-эмоционального окружения, адекватного потребностям его развития, постоянного общения с чувствительным, отзывчивым и эмоционально доступным близким человеком.

В «Материнской школе» семейное и общественное воспитание не поляризируются, а выступают как две стороны единого процесса в их интегративном взаимодействии. Каждый субъект взаимодействия максимально использует возможности учреждения дошкольного образования и семьи.

Задачи «Материнской школы» как организационной формы педагогической поддержки детей от рождения до трех лет заключаются в организации взаимодействия субъектов педагогической поддержки в условиях учреждения образования и семьи в зависимости от возрастных особенностей и потребностей детей и запросов родителей; обеспечении совместного пребывания родителей и детей в учреждении и систематического посещения педагогом семьи с целью оказания целенаправленной и компетентной помощи.

Задачи определяют основные функции «Материнской школы»:

- *диагностическая* – изучение особенностей воспитательных отношений в диаде «родитель-ребенок», выявление их влияния на развитие детей;

- *образовательная* – обеспечение целенаправленной, систематической и компетентной помощи родителям в воспитании ребенка, содействующей его полноценному развитию;

- *развивающая* – содействие включению различных специалистов в работу «Материнской школы», привлечение их к оказанию помощи родителям, детям, вовлечение родителей в процессы обучения, воспитания и развития;

- *профилактическая* – предупреждение влияния негативных явлений на развитие ребенка;

- *методическая* – обеспечение родителей необходимыми информационными материалами об особенностях развития детей от рождения до трех лет, методами и приемами взаимодействия с ними [2].

Педагог учреждения дошкольного образования при реализации педагогической поддержки в «Материнской школе» выполняет следующие функции:

- диагностическую – выявление готовности родителей к педагогической поддержке; типов трудностей в воспитании ребенка; содержания опыта воспитательных отношений, его осознанность и реализация во взаимодействии с ребенком; отношения ребенка к себе и другим людям;

- методическую – выбор методов, программно-методического обеспечения процесса педагогической поддержки, содействующих обогащению воспитательного опыта родителей и развитию ребенка;

- организационную – организация взаимодействия педагогов, родителей и детей в условиях дошкольного учреждения и семьи, проведения занятий с родителями и детьми в триаде «педагог-родитель-ребенок», диаде «педагог-родитель»;

- образовательную – содействие формированию ценностно-смыслового компонента, приобретению родителями знаний, умений, навыков, необходимых для воспитания ребенка, взаимодействия с ним.

В процессе взаимодействия в триаде «педагог-родитель-ребенок» педагог выполняет роли организатора, партнера, наставника, консультанта.

Родители в процессе педагогической поддержки являются ее активными участниками, осуществляют непосредственное взаимодействие с детьми и выполняют воспитывающую, обучающую, развивающую и оценочно-рефлексивную функции.

Воспитывающая функция родителей заключается в обеспечении субъект-субъектного взаимодействия с ребенком, основанного на понимании его потребностей, безусловном принятии, а также в содействии вхождению его в контекст современной культуры, становлению как субъекта и стратега собственной жизни.

Обучающая функция родителей заключается в содействии познанию ребенком окружающего мира и себя, усвоению социального опыта, овладению деятельностью, лежащей в основе формирования личности (общение и предметная деятельность).

Развивающая функция заключается в содействии полноценному развитию ребенка в соответствии с его возрастными потребностями.

Оценочно-рефлексивная функция состоит в осуществлении рефлексии, направленной на содержание опыта воспитательных отношений, способы деятельности по отношению к этому опыту, особенности развития ребенка. Они выступают в роли родителя, партнера, наставника и обучающегося.

Взаимодействие в триаде «педагог-родитель-ребенок» в учреждении дошкольного образования осуществляется в группах совместного пребывания родителей и детей. Родители имеют возможность находиться в группе вместе с ребенком, наблюдать за вхождением его в мир сверстников и взрослых, совершенствовать родительские навыки, обеспечивающие успешное жизненное начало для своих детей. С родителями и детьми проводятся совместные занятия в триаде «педагог-родитель-ребенок», а также создаются условия для самостоятельной работы родителей и игр детей, вступления их в контакт с другими детьми и взрослыми. Совместное пребывание с родителями обеспечивает ребенку чувство безопасности для свободного проявления своей личности, а также предоставляет возможность родителям наблюдать за взаимодействием педагога с детьми, других родителей со своими детьми, обменяться опытом воспитания.

Выстраивание активного взаимодействия учреждения дошкольного образования с семьями воспитанников разного возраста обеспечивается соблюдением ряда принципов:

- принцип *субъектности* предполагает личностное осознание каждой из взаимодействующих сторон значимости сотрудничества в интересах развития ребенка;
- принцип *интегративности* подразумевает одновременную направленность усилий родителей и педагогов на определение содержания и способов сотрудничества с учетом специфики каждого социального института;
- принцип *вариативности* предусматривает разнообразие форм и методов взаимодействия, опираясь на индивидуально-ориентированный подход к каждому ребенку, каждой семье.

Таким образом, ребенок является тем центром, который объединяет воспитательные усилия взрослых на основе реализации принципа его личностного развития в деятельности. Совместная деятельность учреждения дошкольного образования и семьи – взаимодополняющая деятельность, в которой каждый из субъектов взаимодействия в полной мере использует свой воспитательный потенциал.

Список использованных источников

1 Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск : Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011. – 400 с.

2 Косенюк, Р.Р. Организация педагогической поддержки детей от рождения до трех лет в «Материнской школе» : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Р.Р. Косенюк. – Минск, 2012. – 182 л.

3 Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие / Р.В. Овчарова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.

4 Смирнова, Е. Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье : автореф. дис. ... канд. психол.: 19.00.07 / Е.Г. Смирнова. – Екатеринбург, 2008. – 24 с.

5 Ярмолинская, М.М. Формирование осознанного родительства / М.М. Ярмолинская, А.А. Петрикевич // Адукацыя і выхаванне. – 2002. – № 12. – С. 42–46.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ДОКЛАДЫ

УДК 316.64:316.36

Р. И. Абышова
Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ИЗУЧЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ УСТАНОВОК В РАМКАХ ПРОЕКТА «КЛУБ МОЛОДОЙ СЕМЬИ»

В данной работе представлены результаты диагностической работы студентов в рамках работы «Клуба молодой семьи», рассмотрены понятия «семейные установки», «ролевые ожидания» и «притязания в браке», а также представлены полученные данные эмпирического исследования культурных особенностей взаимосвязи представлений о семейных установках и супружеских ролях у туркменских, белорусских и китайских студентов. В статье представлены выводы и результаты исследования по данной проблеме.

Ключевые слова: семья, клуб молодой семьи, семейные установки, ролевая структура семьи, ролевые ожидания, ролевые притязания, традиционная семья, эгалитарная семья.

В современной Беларуси проблема психологической готовности к браку наибольшую остроту приобрела в течение последних двух десятилетий, для которых характерны радикальные преобразования в социально-культурной сфере. В связи с чем с целью психологической подготовки студентов к браку и для повышения ценности семьи на базе УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» был создан и функционирует «Клуб молодой семьи».

Семейные установки – это представления личности о браке и семье, что определяет состояние готовности к браку и поведение его в браке [1, с.72-75], это позиция личности относительно брака и семьи, сформированная на базе опыта взаимодействия с социальной средой и влияющая на состояние готовности к вступлению в брак [2, 464 с.]. Брачные установки иностранных студентов формируются в стране их происхождения под влиянием семьи, института образования, культурных традиций. В период обучения в Беларуси эти брачные установки корректируются приобретенным опытом взаимодействия с другими иностранными студентами.

Характер супружеских отношений во многом зависит от степени согласованности семейных ценностей мужа и жены и ролевых представлений

о том, кто и в какой степени отвечает за реализацию определенной семейной сферы. Адекватность ролевого поведения супругов зависит от соответствия *ролевых ожиданий* (установка мужа и жены на активное выполнение партнером семейных обязанностей) *ролевым притязаниям* супругов (личная готовность каждого из партнеров выполнять семейные роли) [3, 360 с.].

Исследование особенностей представлений о семейных установках, ролевых ожиданиях и притязаниях в браке было проведено на выборке туркменских, белорусских и китайских студентов (150 человек), обучающихся в Гомельском государственном университете имени Франциска Скорины, возраст респондентов составил от 17 до 26 лет.

С целью выявления специфических признаков, которые показывают ролевую структуру семьи, определяют отношения между всеми членами семьи и для того, чтобы можно было увидеть, какой представляют свою будущую семью участники исследования, была применена проективная методика «Рисунок семьи» (модификация Л. Кормана) [4, с.113].

В ходе анализа результатов исследования с помощью углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые специфические признаки рисунка, с помощью которых можно определить множество элементов, показывающих структуру семьи, внутрисемейные отношения и психологическую дистанцию между членами семьи, главенство, положение рисующего в семейной иерархии:

- на рисунках 81 % студентов изображены полные нуклеарные семьи, родители и дети. Некоторые включили также бабушек и дедушек, наиболее это распространенно у *туркменской* молодежи. Такое изображение говорит об эмоциональном благополучии семьи;

- детальное изображение дома – символа семьи: на рисунках *туркменских* (64 % юношей и 80 % девушек), *белорусских* (20 % юношей и 88 % девушек) и *китайских* студентов (56 % юношей и 72 % девушек) присутствует дом и то, что его окружает, что может говорить о значимости семьи и тех отношений, которые в ней присутствуют. Девушки более детально прорисовывают все окружающее. На рисунках китайцев и белорусских юношей дома изображены схематично;

- у всех респондентов изображены родители и дети, последние по росту располагаются ниже относительно первых. Данное расположение говорит о подчинении детей родителям. При этом муж и жена, в основном на рисунках *китайских* (68 % юношей и 76 % девушек) и *белорусских* респондентов (88 % юношей и 84 % девушек) располагаются на одной линии, что показывает равноправие в семье. На рисунках 60 % *туркменок* и 96 % *туркменских* юношей муж изображается крупнее, что говорит о его главенствовании и значимом положении в семье;

- на большинстве рисунков студенты изображают улыбающиеся лица, что, в свою очередь, показывает эмоциональный комфорт и позитивное отношение к членам семьи. Некоторые *китайские* студенты не прорисовывали лица у членов семьи, что может говорить об эмоциональной

сдержанности. Также на большинстве рисунков респондентов показано хорошее взаимодействие, где все члены семьи либо держатся за руки, либо заняты каким-либо делом: *белорусские* (48 % юношей и 60 % девушек), а также *китайские* студенты (40 % юношей и 56 % девушек) указывали на равноправное разделение внутрисемейных ролей между мужем и женой;

- 56 % *юношей-белорусов и* 76 % *белорусок* включили в свои рисунки домашних животных. Это может указывать как на недостаток эмоциональных контактов, так и на то, что студенты считают домашних животных членами своих семей;

- на рисунках 4 % *китаянок* и 12 % юношей-*китайцев* семья заключена в рамку, что говорит о её замкнутой жизни: современное китайское глаболизирующееся общество поставило семью в новую ситуацию отличной от той, в которой семья существовала раньше. Изменения очевидны во всех сферах семейной жизни. Меняются основы экономического функционирования семьи, типы семьи, внутренние связи между ее членами, ценностные ориентации, а также жизненные приоритеты.

Изучив рисунки всех участников исследования, можно заметить закономерности, свойственные каждой этнической группе. Рисунки *белорусских* студентов в основном схематичны, что может говорить об отсутствии эмоциональной привязанности к семье. Девушки больше внимания уделяли дому, детям, что может говорить о стремлении создавать уют и психологической готовности к браку.

В рисунках *китайцев* главной отличительной особенностью является то, что почти на всех изображен только один ребенок. Это, очевидно, связано с политической направленностью страны, так как в Китае осуществляется контроль рождаемости. Много рисунков детского характера, что говорит о молодости нации.

В рисунках *туркменских* респондентов присутствует клановость, то есть общинность и осознание себя как части большой семьи, возможность помочь друг другу в каких-то непростых ситуациях. Также можно проследить так называемый запрет на чувства (об этом можно судить по отсутствию на рисунках шеи, соединяющих голову и тело). Хорошо видна субординация поколений – представители старшего поколения уважаемые и главные люди.

Для изучения установок личности относительно распределения семейных ролей между мужчинами и женщинами, использовался опросник *«Ролевая структура семьи»* [5, 120 с.]. В результате обработки полученных данных с помощью углового преобразования Фишера, были обнаружены следующие статистические различия по таким супружеским ролям семейной жизни как:

- *эмоциональный климат в семье*: реализация этой роли связана с активностью, направленной на решение личностных проблем партнера, – выслушать, выразить принятие, симпатию, помочь разобраться в проблеме, эмоционально поддержать. Так, 30 % *юношей-туркмен* и 90 % *девушек*

считают, что это женская роль (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2,994)**, то есть, юноши считают, что роль «психотерапевта» женщины выполняют лучше;

- *организация развлечений*: эта роль включает в себя выдвижение различного рода инициатив в сфере досуга, а также активность, связанную с организацией выходов семьи в гости, в кино, с планированием и проведением отпуска и т. д. *Студенты-китайцы* (20 % девушек и 80 % юношей) (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2,878)**, предписывают данную роль женщинам, считая, что организацией развлечений должна заниматься жена;

- *организация семейной субкультуры*: реализация этой роли подразумевает активность, направленную на формирование у членов семьи определенных культурных ценностей, достаточно разнообразных интересов и увлечений. Так, *студенты-китайцы* (100 % девушек и 60 % юношей) возлагают эту роль на женщин (**$\varphi^*_{эмп}$ = 1,661)**.

По итогам проведенного исследования с помощью опросника *«Измерение установок в семейной паре»* [6, с. 110-116], который предназначен для определения взглядов испытуемых по наиболее значимым в семейном взаимодействии сферам жизни, были выявлены следующие статистически значимые результаты:

- *ориентация на совместную деятельность супругов во всех сферах жизни:* у 68 % *туркменок* в большей степени выражена ориентация на совместную деятельность супругов, чем у *юношей-туркмен* 36 % (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2,305). Аналогичная картина у *белорусских респондентов:* для** 64 % ***девушек*** также в большей степени выражена данная сфера семейной жизни, чем у *юношей* (40 %) (**$\varphi^*_{эмп}$ = 1,718).** И только у *юношей-китайцев* (84 %) данная шкала наиболее выражена, чем у *китаянок* (52 %) (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2,503);**

- *запретность темы сексуальных отношений:* для *юношей-туркмен* сексуальная тема менее запретна (28 %), чем для девушек (80 %) (**$\varphi^*_{эмп}$ = 3,886);**

***- значимость роли детей в жизни человека:* для *белорусских студентов* девушек** (80 %) более значима роль детей в семье, чем для юношей (48 %) (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2,415);**

- *ориентация на традиционные представления о роли женщины:* так, у *туркменских студентов* традиционные представления о роли женщины, у *белорусов* же эти взгляды нетрадиционные, и только у китайских студентов имеются различия (64 %) *юношей* ориентированы на традиционные представления о роли женщины. И только 12 % *китаянок* разделяют подобные представления с юношами (**$\varphi^*_{эмп}$ = 4,509)**;

- бережливое отношение к деньгам: девушки более бережливо относятся к деньгам: 80 % *туркменок* и 28 % *юношей-туркмен* (**$\varphi^*_{эмп}$ = 3,886) и** 80 % *белорусок и* 40 % *юношей-белорусов* (**$\varphi^*_{эмп}$ = 2,988)** отметили «денежную бережливость».

В результате проведенного эмпирического исследования были выявлены и подтверждены с помощью углового преобразования Фишера

статистически значимые представления о распределении ролей в семье, связанные с этнической и гендерной принадлежностью. Современные внутрисемейные отношения в *Китае* характеризуются тенденцией к эгалитаризации, и это отражается на представлениях молодых людей о распределении ролей в семье. Для современной молодежи Китая вступление в брак связано с любовью, в отличие от старых обычаев – с продолжением рода. Идеальной моделью семьи, соответствующей современному обществу, считается модель, основанная, принципах партнёрства и разделения функций внутри семьи при совместном принятии супругами важных решений. Положение женщины в семье значительно изменилось. Получение образования, возможность иметь работу и обретение финансовой самостоятельности позволили женщине стать более свободной и независимой в семейных отношениях.

То же самое можно сказать и о б*елорусских семьях*, где происходит разрушение традиционной культуры семьи, изменение уклада жизни семьи, общепринятых норм поведения, характера супружеских отношений, взаимоотношений между родителями и детьми. Традиционные представления об организации семейной жизни, месте индивида в семье в значительной степени трансформируются в сторону новых форм и ценностей: функции распределения семейного бюджета, участия в школьном воспитании, оказания помощи детям в подготовке школьных заданий, а также обеспечения семейного уюта, поддержания семейного «очага» на паритетных началах должны обеспечивать оба супруга при доминировании жены.

Для *туркменской* семьи характерны крепкость брачных уз, любовь к детям, не смотря на то, что в *Туркменистане* увеличилась роль женщины в семье: появилась возможность заниматься не только хозяйством и воспитанием детей, но и получать образование и работать, под натиском современности и обобщенности традиционный уклад семейной жизни продолжает преобладать во внутреннем сознании людей: глава семьи – старший мужчина, на них ложится основной груз забот о семье и о детях. Ему необходимо содержать всю семью, жену и своих детей, которые не должны ни в чем нуждаться, а женщины и дети обеспечивают надежный тыл. Из поколения в поколения это закладывалось и откладывалось в подсознательном отношении жителей Туркмении к образованию семьи и брака. Традиции, сохранившиеся по сей день, несут важную психологическую, экономическую, историческую, этническую важность их сохранности и развития.

Список использованных источников

1 Петрякова, О.Л. Семейный образ жизни в системе ценностей поколений / О.Л. Петрякова // Социальная педагогика. – 2013. – № 6. – С.72–75.

2 Кондратьев, М.Ю., Ильин В.А. Азбука социального психолога-практика. - М.: ПЕР СЭ, 2007. - 464 с.

3 Олифирович, Н.И., Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкин, Т.Ф. Велента. – СПб.: Речь, 2007. – 360 с.

4 Шапарь, В.Б. Практическая психология. Проективные методики. / В.Б. Шапарь // Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – С. 113.

5 Алешина, Ю.Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений: спецпрактикум: учебно-методическое пособие / Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская. – Москва: МГУ, 1987. – 120 с.

6 Волкова А.Н. Методические приемы диагностики супружеских затруднений / А.Н. Волкова // Вопросы психологии. – 1985. – №5. – С. 110-116.

УДК 316.642.3-053.4:316.614:373.2

Е. Н. Жеребятьева
Научный руководитель: О. А. Короткевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», г. Гомель, Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТИЛЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ С СОЦИАЛЬНОЙ И КОГНИТИВНОЙ ЛИНИЯМИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье обоснованы теоретические основы социального и когнитивного развития личности старших дошкольников, представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи стиля семейного воспитания с социальной и когнитивной линиями развития личности старших дошкольников.

Ключевые слова: семья, личность, старшие дошкольники, стиль семейного воспитания, социальная линия развития, когнитивная линия развития.

Значимость развития социально-когнитивных процессов детей старшего дошкольного возраста обусловлена тем, что к моменту поступления в школу ребенок должен иметь навыки социального развития и достаточный уровень умственной деятельности, который позволит ему успешно обучаться в дальнейшем. В дошкольном возрасте закладывается фундамент общего интеллекта, складывается первичная картина мира и зачатки мировоззрения.

По мнению Л. С. Выготского, ребёнок изначально социален. Насколько осознанно и успешно он усвоит необходимые для его социальной жизни знания, настолько ребёнок будет адекватен во взаимодействии с окружающими. Освоение ребёнком общественных отношений наряду с овладением общественно выработанными способами анализа окружающей действительности, являются важными компонентами становления личности ребёнка. В современной литературе представлено три точки зрения на социализацию и её информационную основу:

- традиционная: социализация рассматривается как процесс адаптации к окружающему миру, приспособление – главное средство и цель социализации;

- интеграция: социализация трактуется как совокупность социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит, репродуцирует определённую систему знаний, норм и ценностей, позволяющих адекватно функционировать в обществе [1, с.11];

- индивидуализация: социализация как процесс развития человека во взаимодействии с окружающей средой [2, с.56].

Данные подходы к процессу социализации можно рассматривать одновременно и как этапы социального развития ребёнка (от адаптации к интеграции и дифференциации).

До недавнего времени теории когнитивного и социального развития существовали как две отдельные области. Под социальным развитием личности понимается формирование социального качества индивида в результате его социализации и воспитания, в процессе установления многообразных социальных отношений. Когнитивное развитие охватывает в свою очередь весь диапазон психологических процессов от ощущений до восприятия, распознавания образов, внимания, памяти, формирования понятий, мышления, воображения, языка, эмоций и процессов развития, обучения, всевозможные сферы поведения, интеллект [3]. Связь между социальным и когнитивным по мнению Т. Парсонса, проявляется в процессе социализации. Этот процесс осуществляется с помощью трех основных когнитивных механизмов: а) познавательных механизмов, подражание (имитация) и психическая идентификация; б) защитных психических механизмов, с помощью которых принимаются решения; в) механизмов приспособления, которые тесно связаны с защитными механизмами. Личность, всегда находится в состоянии изменений, ее уравновешенное состояние сохраняется в силу работы механизмов адаптации и защиты, которые контролируют эти изменения [4].

Традиционно главным институтом воспитания является семья, при чем, каждая семья уникальна. Одним из важнейших компонентов процесса воспитания в семье является стиль родительской дисциплины, к которому относятся следующие характеристики: требования и запреты со стороны родителя; контроль за их выполнением; родительские санкции; мониторинг [5].

Согласно А. Я. Варга, «родительское отношение к ребенку является многомерным образованием, включающем по крайней мере три структурные единицы: интегральное принятие или отвержение ребенка; межличностную дистанцию, то есть степень близости родителя к ребенку; форму и направление контроля за поведением ребенка [5, с.3]. А. Я. Варга отмечает, что «существует 4 типа родительского отношения, отличающихся друг от друга преобладанием одной или нескольких образующих структурных единиц:

- принимающе-авторитарное (характерен для субъективно благополучных родителей. Родители принимают ребенка и одобряют его, но требуют социальных успехов);

- отвергающее с инфантилизацией и социальной инвалидизацией (родители эмоционально отвергают своего ребенка, низко ценят его индивидуально-личностные свойства, приписывают ему социально неодобряемые черты и дурные наклонности, видят более младшим по сравнению с реальным возрастом);

- симбиотическое и симбиотически-авторитарное. Этим родителям свойственны симбиотические тенденции в общении с ребенком, гиперопека, в последнем случае и гиперконтроль» [5, с.3].

Исследование проводилось на базе ГУО «Сургановский дошкольный центр развития ребенка» (агрогородок Еремино Гомельской области). Выборку испытуемых составили 120 респондентов, из них 60 детей старшего дошкольного возраста (37 девочек и 23 мальчика) и 60 родителей (матери) дошкольников в возрасте от 27 до 40 лет.

Методы исследования: опрос, анкетирование, тестирование; «Методика диагностики родительских отношений» (А. Я. Варга и В. В. Столин); методики для обследования когнитивных процессов детей старшего дошкольного возраста; методики для обследования социального развития детей старшего дошкольного возраста.

Рассмотрим характеристику выборки испытуемых с позиции наиболее важных для исследования параметров, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика выборки исследования

Показатель		**%**
Семейное положение	В браке	65
	В разводе	30
	Мать-одиночка	5
Наличие других детей в семье	Да	68,3
	Нет	31,7
Какой по счету ребенок в семье, в отношении которого ведется тестирование	1	46,7
	2	45
	3	8,3
Семейное благополучие	Благополучная	95
	Неблагополучная	5

Полученные в результате обработки данные по методике диагностики родительских отношений, разработанной А. Я. Варга и В. В. Столина.

Тип отношения «гиперсоциализация» преобладает у 12 % респондентов. В этих семьях присутствует авторитарный стиль общения с дошкольником. Родитель требует от него безоговорочного послушания и дисциплины, может применять наказания за малейшие провинности, неуспеваемость. Он пристально следит за социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами и стремится контролировать жизнь дошкольника.

Тип отношения «отвержение» доминирует у 17 % респондентов. Родители в этих семьях не обращают внимания на индивидуальность ребенка, не стремятся проводить с ним много времени, его интересы и планы мало интересуют взрослых. Они испытывают трудности в вопросах воспитания и поддержания дисциплины в семье.

Тип родительского отношения «симбиоз» доминирует в 23 % семей. Родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности дошкольника, оградить его от трудностей и неприятностей жизни и постоянно ощущает тревогу за ребенка.

Тип родительского отношения к детям «кооперация» или «социальная желательность» отмечается в 48 % семей. Такие родители заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем помочь дошкольнику, сочувствует ему. Родитель доверяет дошкольнику, старается встать на его точку зрения в спорных вопросах.

Для исследования социального развития была использована методика «Индивидуальный профиль социального развития ребенка». Наибольший процент ответов приходится на средний уровень проявлений показателей социального развития – 62 %. Высокий уровень проявления социального развития выявлен у 33 % дошкольников. К низкому уровню социального развития относятся только 5 % детей. Можно сделать вывод о том, что большинство детей старшего дошкольного возраста не проявляют в поведении важных особенностей, формируемых в процессе социализации, устойчивым образом. На последнем этапе исследования были сопоставлены результаты по всем методикам. Результаты отражены в таблице 2.

Таблица 2 – Сводные данные по результатам исследования развития когнитивных процессов у детей среднего дошкольного возраста

Название методики	Уровень развития когнитивных процессов		
	высокий	средний	низкий
«Исключение предметов»	48 %	37 %	15 %
«Назови одним словом»	55 %	35 %	10 %
Методика «10 слов»	22 %	55 %	23 %
Методика «Образная память»	39 %	43 %	18 %
«Какие предметы спрятаны на рисунках?»	65 %	35 %	0 %
«Проставь значки»	28 %	47 %	25 %

Большинство воспитанников, принимавших участие в исследовании, имеют высокий уровень развития мышления, который проявляется в сформированности понятий (55 %), способности к обобщению и абстрагированию (48 %). Для дошкольников характерен средний уровень развития слуховой (55 %) и зрительной памяти (43 %), а также внимания (47 %) и высокий уровень восприятия (65 %).

С помощью метода корреляционного анализа с использованием коэффициента Спирмена (R) была изучена взаимосвязь стилей семейного воспитания с социальной и когнитивной линиями развития у детей старшего дошкольного возраста. Результаты исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Корреляционная матрица выявленной взаимосвязи стиля семейного воспитания с социальной и когнитивной линиями развития личности старших дошкольников

Стиль семейного воспитания	Результаты корреляционного анализа (коэффициента Спирмена –r)	
	Уровень социального развития	Уровень когнитивного развитие
Принятие – отвержение	0,54 ***	0,12
Социальная желательность	0,45 **	0,57 ***
Симбиоз	0,20	0,21
Гиперсоциализация	-0,41 **	-0,56 ***
Инфантилизация	0,07	0,17

*Примечание: ** – значимая корреляционная связь (95 %); ***– высокозначимая корреляционная связь (99 %)*

Выявлена прямая положительная значимая корреляционная связь между стилем «принятие-отвержение» и уровнем социального развития, что может означать, что при этом стиле у старших дошкольников повышается уровень социального развития. Выявлена прямая положительная значимая корреляционная связь между стилем «социальная желательность» и уровнем социального развития, что может означать, что при этом стиле у старших дошкольников повышается уровень социальной линии развития. Выявлена обратная отрицательная значимая корреляционная связь между стилем «гиперсоциализация» и уровнем социального развития, что показывает, что при росте гиперсоциализации родителей, у старших дошкольников снижается уровень социальной линии развития. Выявлена прямая положительная значимая корреляционная связь между стилем «социальная желательность» и уровнем когнитивного развития. Эта взаимосвязь показывает, что при росте социальной желательности родителей, у старших дошкольников усиливается уровень когнитивного развития. Выявлена обратная отрицательная значимая корреляционная связь между гиперсоциализацией родителей и уровнем когнитивного развития. Эта взаимосвязь показывает, что при росте гиперсоциализации, у старших дошкольников снижается уровень когнитивного развития.

Полученные теоретические и эмпирические данные могут применяться для проведения психологического просвещения родителей дошкольников, посещающих детские сады, повышения квалификации и обучения воспитателей и методистов детских дошкольных учреждений, также в ходе

развивающих и психокоррекционных мероприятий в ДДУ с целью повышения уровня адаптации и социализации их воспитанников.

Список использованных источников

1 Кон, И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. – М.: Академия, 2003. – 336 с.

2 Мудрик, А.В. Социальная педагогика.: Учебник для студентов вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 1999. – С.176-194.

3 Солсо, Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – М., Тривола, 1996. – 600 с.

4 Парсонс, Т. Система современных обществ / Парсонс Т. // пер. с англ. Седов Л.А., Ковалев А.Д. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 270 с.

5 Варга, А.Я. Структура и типы родительского отношения: автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.01 / А.Я. Варга. – М., 1986. – 36 с.

УДК 159.923:316.644:37.018.12-053.67

Ю. В. Киселевская
Научный руководитель: Е. А. Лупекина, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К РОДИТЕЛЬСТВУ У МОЛОДЕЖИ

В статье рассматривается понятие психологической готовности к родительству в концепциях отечественных авторов. Также рассмотрены две составляющие родительства: отцовство и материнство. Представлены теоретические аспекты по проблемам психологической готовности к родительству.

Ключевые слова: психологическая готовность к материнству, психологическая готовность к отцовству, семья, родительство, психолого-педагогическая компетентность родителя

Подготовка молодежи к семейной жизни является приоритетной задачей государства, так как устойчивость брака и семейных отношений будет зависеть от готовности молодых людей к семейной жизни. Но биологическая способность быть родителями не всегда совпадает с психологической готовностью к выполнению этой роли. Именно поэтому необходимо осуществлять подготовку молодежи к семейной жизни. Готовность к рождению и воспитанию детей в дальнейшем формируется под влиянием различных факторов: биологических, социальных и психологических. От того, насколько психологически зрелыми родители вступят в этот важный для их жизни период, зависит успешность реализации их в роли родителей.

После рождения ребенка женщина и мужчина становятся родителями и начинают реализовывать функции, связанные с развитием ребенка, делая это

в той или иной мере гармонично и компетентно. Но нередко можно встретиться с негативным отношением или категорическим неприятием родительской роли. Тогда выполнение родительских функций вызывает раздражение или апатию, с которой родитель безуспешно пытается справиться. В некоторых случаях причины такого эмоционального состояния не осознаются, и оно оправдывается усталостью. В других случаях осознание порождает чувство вины, которое только замыкает круг проблем.

Процесс принятия родительской позиции не происходит автоматически в связи с появлением ребенка. Иногда положительное эмоциональное отношение к родительству складывается еще до рождения ребенка, а, бывает, зарождается уже в процессе ухода за ним. Это во многом определяется тем, насколько взрослый человек оказался готовым к тем функциям, с которыми неизменно сталкивается в связи с рождением ребенка.

Понятие «психологической готовности к родительству» включает в себя понятие готовности к материнству и отцовству.

Рассмотрим некоторые подходы современных отечественных авторов к понятиям «готовность к материнству» и «готовность к отцовству».

С. Ю. Мещерякова психологическую готовность к материнству рассматривает как «личностное образование, стержнем которого является субъектная ориентация в отношении к ребенку» [3].

Психологическая готовность к материнству складывается из следующих частей: коммуникативного опыта, полученного в детстве; отношения к будущему родительству [2].

Далее рассмотрим понятие психологической готовности к отцовству.

По мнению Р. В. Овчаровой, о психологической готовности к отцовству свидетельствует сформированность всех аспектов личности, предполагающих выполнение возложенных обязанностей и принятых обязательств, то есть готовность принять на себя ответственность за жизнь и благополучие ребенка [3].

На психологическую готовность к родительству могут указывать уровень сформированности знаний о «родительстве», наличие личностных качеств, способствующих будущему эффективному родительству и позитивная оценка себя в качестве будущего родителя.

Психологическая готовность к родительству включает следующие компоненты: когнитивно-рефлексивный, личностный, эмоционально-регулятивный. Для успешной реализации родительства все компоненты готовности к родительству должны иметь достаточный уровень развития.

Для того, чтобы эффективного формировать у молодежи психологическую готовность к родительству, необходимо вначале выявить уровень сформированности каждого из компонентов. И на основе полученных данных создать целенаправленную программу по формированию и развитию готовности к родительству у молодежи [1].

Роль семьи в обществе огромна, так как она выступает как первый воспитательный институт, потому что именно в семье формируется и развивается личность ребенка, происходит овладение социальными ролями.

В современной науке существуют различные подходы к понятию «семья» (И. В. Добряков, И. М. Никольская, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис, А. И. Антонов, С. А. Сорокин).

Р. В. Овчарова изучала представление о родительстве у современной молодежи. По ее мнению, представление о родительстве – это наглядный образ, возникающий на основе имеющегося у человека опыта (прежде всего, в родительской семье) путем его воспроизведения в воображении. Представление образа является менее ярким и детализированным, чем восприятие этого образа в реальной ситуации. Так как явление родительства у молодежи в реальности еще не существует, по своей сути представление о родительстве является фантазией. Это могут быть образы эмоций, связанных с процессом воспитания детей, планирование уклада жизни в условиях родительства, планирование воспитательного процесса и другое, а также образы поведения в целом. В юношеских мечтах формируется образ желаемого родительства. У некоторых молодых людей этот образ взаимосвязан с воспоминаниями о своем «тяжелом» детстве. У других, наоборот, в основе лежит положительный пример своих родителей. Они оценивают свое детство как самый счастливый период в своей жизни и помнят много приятных моментов. Следовательно, они желают для своих детей такого же счастливого детства. В любом случае, мечты являются мощным мотивирующим фактором, так как влияют на целостное представление о родительстве [3].

Уровень психологической готовности к родительству определяется степенью сформированности определенных компонентов. Важными компонентами будут теоретические знания о родительстве, личностные качества будущих родителей, стремление к саморазвитию, к самоактуализации, представления о своих будущих ролях, развитая рефлексия, позитивное отношение к будущему родительству, то есть эмоциональная готовность.

Таким образом, человек, который готов к родительству должен понимать, что это возможно только в ситуации зрелости межличностных отношений. Ведь только зрелый и компетентный человек способен воспитать личность в ребенке, раскрыв его индивидуальность, а также помочь ребенку актуализироваться в системе общественных коммуникаций.

Становясь родителем, взрослый человек встает перед необходимостью принятия социальной позиции. Готовность к принятию этой позиции, осознание всех необходимых задач и наличие важных для их выполнения качеств – это и есть готовность к родительству.

В ходе подготовки молодежи к семейной жизни и родительству имеет место ряд факторов, одним из которых является родительская семья, которая заложила основу для формирования их личной семейной ориентации.

Не менее важный фактор, влияющий на психологическую готовность молодых людей к будущему родительству – образование. Образование – это фактор и средство социализации подрастающих поколений. В процессе образования человек не только приобретает систему знаний и умений,

развивается, он создает свое видение мира, свой путь в нем. Учреждения высшего или профессионального образования представляют собой важный этап в системе подготовки молодежи к семейной жизни. Успешность самореализации молодых людей как супругов и родителей в построении семейных отношений, как и в любом другом виде деятельности, напрямую зависит от эффективности проведения подготовительного этапа, который включает в себя получение и осмысление целевой информации, и выработку конструктивных навыков взаимодействия в семейной среде. Содержанием подготовительного этапа должно стать формирование психологической готовности молодежи к родительству. Поэтому система высшего или профессионального образования должна вести целенаправленную работу с молодежью. Это должно осуществляться через культурно-просветительскую деятельность, в ходе которой транслируются социокультурные нормы гендерного и репродуктивного поведения и создаются условия для самоопределения молодежи как будущих родителей.

В завершении хочется сказать, что ответственное отношение к социальной роли родителя является основой благополучия общества, позитивной демографической ситуации, залогом низких показателей разводов и неполных семей.

Список использованных источников

1 Васильева, Е.Н. Психологическая готовность к родительству: монография / Е.Н. Васильева, А.В. Щербаков. – Н. Новгород: НИУ РАНХиГС, 2015. – 208 с.

2 Григорьян, И.Г. Особенности психологической готовности студенток к материнству: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук / И.Г. Григорян. – Самара, 2012. – 23 с.

3 Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен: учеб. пособие / Р.В. Овчарова. – М.: МПСИ, 2006. – 496 с.

УДК 316.362.1-055.62.-055.52:316.647:316.36-053.6

Т. А. Князева
Научный руководитель: Е. В. Приходько, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ У ПОДРОСТКОВ

В данной статье рассмотрены такие понятия как детско-родительские отношения и представления о семейной жизни. Также в статье представлены результаты исследования взаимосвязи детско-родительских отношений и представлений о семейной жизни у подростков.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, взаимодействие, семья, воспитание, представления о семейной жизни, семья, подростки.

Семья для подростка представляет собой микромодель общества, важнейший фактор в формировании социальных установок, системы ценностей, представлений о функционировании семьи. В семье у подростков формируется тот субъективный опыт, который впоследствии станет залогом успешной семейной жизни. Представления о семье являются первым онтогенетическим образом мира у ребенка, что определяет их значимость в формировании структуры личности.

Адекватный образ семьи формируется в функциональных семьях и определяет отдельные характеристики семейной жизни – супружеские отношения, выполнение членами семьи семейных обязанностей, характер и правила поведения в семье. Именно родители являются для своих детей образцом поведения. Поведение родителей, их совместная жизнь, супружеские отношения в родительской семье создают у детей представление о семейных ролях, оказывают значительное влияние на формирование установок детей к вопросам брака и семьи.

С целью выявить взаимосвязь представлений подростков о семейной жизни и детско-родительского взаимодействия, нами было проведено исследование на базе «ГУ Брагинская средняя школа» и «ГУ Гимназия г.п. Брагин». Общий объем выборки составил 145 подростков (возраст 14-15 лет): 71 мальчик и 74 девочки.

Для достижения поставленной цели были выбраны следующие психодиагностические методы: опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) И. М. Марковской, опросник Д.Олсона о сплоченности и гибкости нынешней и будущей семьи, анкета «Моя семья».

При анализе результатов по опроснику «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) И. М. Марковской были выявлены следующие результаты:

- в большинстве семей выявлены высокие показатели по шкале «Требовательность матери». В данных семьях матери ожидают высокого уровня ответственности от своих детей. В таких семьях со стороны отца уровень требовательности значительно меньше;

- в примерно 35 % семей мать и отец одинаково строги по отношению к своим детям. В таких семьях существуют определенные виды наказаний, жёсткость правил, мер и т.д.;

- в большинстве семей наблюдается оптимальный уровень контроля со стороны матери, излишняя опека у 7 %, полная автономность у 15 % обучающихся; со стороны отца в таких семьях контроль ниже, чем со стороны матери;

- в большинстве семей наблюдается высокий уровень эмоциональной близости с матерью, а с отцом наоборот – эмоциональная дистанция, то есть у детей нет близких отношений с отцами, нет стремления делиться чем-то важным;

- почти во всех семьях выявлено сотрудничество с матерью, с отцом наблюдается отсутствие сотрудничества (возможно, отсюда и отсутствие контроля со стороны отца и эмоциональная дистанция с ним);

- большая часть матерей последовательна в требованиях, постоянна в применении наказаний и поощрений, отцы – непоследовательны, обладают воспитательной неуверенностью;

- большинство обучающихся удовлетворены отношениями с матерью, а с отцом нет (возможно, из-за отстраненности отца от процесса воспитания, неучастия в жизни детей).

При анализе результатов по опроснику Д. Х. Олсона о сплоченности и гибкости нынешней и будущей семьи были получены следующие результаты:

- Существует положительная корреляция между показателями гибкости и сплоченности родительской семьи и представлениями о будущей семье.

- Как в представлениях о нынешней, так и о будущей семье отмечается высокий уровень сплоченности и гибкости семейной системы.

Нынешняя семья в представлениях подростков по уровню сплоченности является преимущественно связанной, характеризуется высокой степенью эмоциональной близости, лояльностью во взаимоотношениях и определенной зависимостью членов семьи друг от друга, а по уровню семейной адаптации является хаотичной, характеризующейся высокой степенью непредсказуемости. Такой тип системы имеет неустойчивое и ограниченное руководство и испытывает недостаток лидерства. Решения являются импульсивными и непродуманными. Роли неясны и часто смещаются от одного члена к другому. Выявленная отрицательная связь свидетельствует о том, что подростки, воспринимающие отношение матери как чрезмерно требовательное, представляют свою будущую семью с некоторой эмоциональной дистанцированностью членов семьи.

Анализ результатов исследования успешности функционирования нынешней семейной системы у подростков позволил сделать следующие выводы:

- сбалансированный уровень нынешней семьи выявлен у 36,6 % подростков. Семьи с таким уровнем являются наиболее успешно функционирующими семейными системами;

- среднесбалансированный уровень нынешней семьи выявлен у 37,2 % подростков;

- несбалансированный уровень нынешней семьи выявлен у 26,2 % подростков. Семьи с таким уровнем обычно рассматриваются как проблематичные, ведущие к нарушениям функционирования семейной системы.

Будущая семья в представлениях подростков по уровню сплоченности является преимущественно сцепленной, которая характеризуется высоким уровнем сплоченности, низкой степенью дифференцированности членов

семьи, а по уровню семейной адаптации является хаотичной, характеризующейся высокой степенью непредсказуемости. Такой тип системы имеет неустойчивое и ограниченное руководство и испытывает недостаток лидерства. Решения являются импульсивными и непродуманными. Роли неясны и часто смещаются от одного члена к другому.

Сравнивая результаты исследования представлений подростков о своей нынешней и будущей семье, можно отметить, что подростки считают свою нынешнюю семью более сбалансированной, то есть успешно функционирующей, чем будущая семья.

С целью выявления взаимосвязи между родительским воспитанием и представлениями о семейной жизни у подростков был использован критерий линейной ранговой корреляции r-Спирмена.

Таким образом, в результате корреляционного анализа нами была установлена взаимосвязь родительского воспитания и формирования представлений о семейной жизни у подростков:

- подростки, воспринимающие отношение матери как чрезмерно требовательное, представляют свою будущую семью с некоторой эмоциональной дистанцированностью членов семьи;
- подростки, воспринимающие отношение отца как чрезмерно требовательное, представляют свою будущую семью с некоторой эмоциональной дистанцированностью членов семьи;
- подростки, воспринимающие отношение матери как эмоционально близкое, желающие с ней делиться самым сокровенным и важным, представляют свою будущую семью, где есть эмоциональная близость членов семьи, лояльность во взаимоотношениях;
- подростки, воспринимающие поведение матери как принимающее, когда мать принимает все личностные качества и поведенческие проявления, представляют свою будущую семью с очень высоким уровнем сплоченности и низкой степенью дифференцированности членов семьи;
- подростки, воспринимающие поведение отца как не включенное во взаимодействие с ним, непризнания его прав и достоинств, где отмечается отсутствие партнерства в отношениях с отцом, представляют свою будущую семью с некоторой эмоциональной дистанцированностью членов семьи;
- подростки, оценивающие отношения с матерью как полные согласия между ними в различных жизненных ситуациях, представляют свою будущую семью, где есть эмоциональная близость членов семьи, лояльность во взаимоотношениях;
- подростки, удовлетворенные отношениями с матерью, представляют свою будущую семью с очень высоким уровнем сплоченности и низкой степенью дифференцированности членов семьи;
- подростки, воспринимающие отношение матери как мягкое, нестрогое, не принуждающее к чему-либо, представляют свою будущую

семью как обладающую умеренной гибкостью, способную приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров;

- подростки, воспринимающие поведение отца как последовательное, когда он постоянен в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказании и поощрении, представляют свою будущую семью, обладающую высокой гибкостью, как способную приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров;

- подростки, удовлетворенные отношениями с матерью, представляют свою будущую семью, обладающую высокой гибкостью, как способную приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров.

Практическая значимость работы состоит в том, что материалы исследования могут быть использованы в практике психологического консультирования семейными психологами, а также в диагностической и коррекционно-развивающей работе с учащимися подросткового возраста. Разработанные нами рекомендации по развитию гармоничных детско-родительских отношений могут быть использованы в работе с родителями подростков.

Список использованных источников

1 Сысенко, В.А. Молодежь вступает в брак / В.А. Сысенко. – М.: Мысль, 2006. – 254 с.

2 Алёшина, Ю.Е. Удовлетворённость браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни / Ю.Е. Алешина. – М.: МГУ – 2000. – 152 с.

3 Олифирович, Н.И. Психология семейных кризисов / Н.И. Олифирович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента. – СПб.: Изд-во Речь, 2006. –91с.

УДК 159.922.8:347.635-055.1

А. В. Колесник
Научный руководитель: Ю. А. Шевцова, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ ОБРАЗА ОТЦА У СОЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена проблеме созависимости и ее взаимосвязи с образом отца у юношей и девушек. Раскрывается роль родителей в процессе развития психологической автономии и индивидуальности, а в частности – значение отца в развитии и становлении личности ребенка. Представлен обзор исследований на тему влияния отца и его образа на становление личности детей. Приведен анализ результатов эмпирического исследования. В результате исследования выявлены половые различия в образе отца у созависимых лиц.

Ключевые слова: зависимое поведение, образ отца, созависимость, образ отца у созависимых лиц, характеристика образа отца, половые различия, развитие детей.

Проблема зависимостей остается наиболее актуальной в современном обществе. Продолжает увеличиваться число людей, страдающих как химическими, так и нехимическими видами аддикций. Большое количество российских и зарубежных исследований выявило связь между нарушениями функционирования семьи и формированием зависимого поведения [1]. В процессе роста и развития у ребенка формируется образ отца, который впоследствии у взрослого человека способствует становлению личностной и родительской состоятельности. Образ отца – значимый фактор, который влияет на способность индивидуума к раскрытию внутреннего потенциала, на стремление к саморазвитию и самореализации, или, наоборот, приводит к остановке в развитии и психологическому регрессу. Через образ отца, сформированный в детстве и присутствующий даже у выросших в неполной семье или в условиях отцовской депривации, может осуществляться регуляция поведения и жизни в целом, а также восприятие других и самого себя у взрослого человека [5].

На данный момент мало изучена проблема взаимосвязи образа отца и степени созависимости у мужчин и женщин, однако существует множество исследований влияния отца на развитие детей разного пола.

Так, Э. М. Хетерингтон провел исследование и выявил, что девушки с определенным образом отца проявляют недостаточную уверенность в отношениях с противоположным полом. В основном это было свойственно девушкам, чьи отцы умерли, и объяснялось тем, что девушки сохранили идеализированный образ отца, с которым другим мужчинам было сложно конкурировать [3]. Отцы также могут формировать у детей определенные представления об их гендерной роли. Так, например, у девочек может формироваться представление о женской роли как о роли домохозяйки, в меньшей степени нуждающейся в самореализации, чем мужчина. В долгосрочной перспективе у девушек может сформироваться определенная пассивность, характеризующаяся отсутствием стремлений и неуверенностью в себе. Подобные установки в свою очередь могут стать предпосылкой к развитию зависимого поведения.

Традиционно считается, что для мальчиков отцы являются проводниками в «мир маскулинности». Начиная примерно с 5-7 лет, мальчики стремятся во всем походить на своих отцов, подражая их поведению, привычкам, стилю общения с другими мужчинами и женщинами. В результате мальчики усваивают определенную модель семейных отношений. И, если говорить о русскоязычном обществе, где все еще поддерживаются «традиционные» гендерные роли, модель мужского поведения предполагает низкий уровень предъявляемой эмпатии [2], «мужественность», агрессивность и др.

Можно сделать вывод, что отцовская фигура оказывает влияние на развитие личности как мальчика, так и девочки. Однако в современной семье

решающую роль играет не столько прямое воспитывающее влияние отца, сколько общие характеристики его поведения, формирующие у ребенка образ доброй, уверенной в себе силы, – представление о том, что сила и авторитет могут сочетаться с заботой и лаской. Отец участвует во всех сферах жизни ребенка и накладывает на них свой отпечаток, что также является подтверждением немаловажной роли наличия отца [6, 4].

В проведенном по данной проблеме исследовании приняло участие 149 человек – 56 юношей и 93 девушек в возрасте от 19 до 25 лет (средний возраст 20 лет). Были использованы следующие методики: «Тест на определение степени созависимости» (Б. Уайнхолд, 2003), «Ассоциативный дифференциал» К. Г. Юнга.

Исследование уровня созависимости показало, что большинство опрошенных девушек (75 %) имеет высокую степень созависимости и лишь у 3 % процентов степень созависимости низкая. Среди юношей большее количество респондентов (71 %) имеет среднюю степень созависимости. Низкий уровень также представлен в малых процентных значениях (11 %). Высокой степени созависимости соответствует низкая самооценка, отрицание проблем или степени их серьезности, компульсивность. Характерны некоторые субъективные симптомы – прокрастинация, дискомфорт при общении с другими людьми, особенно напористыми и агрессивными, желание нравиться другим, эмоциональная вовлеченность в отношения.

Полученные при использовании методики «Ассоциативный эксперимент» ассоциации были объединены в 6 категорий, отражающих содержание образа отца у созависимых лиц. При этом первые три категории отражали положительные характеристики образа отца, а вторые три – отрицательные.

Результаты исследования представлены в рисунке 1.

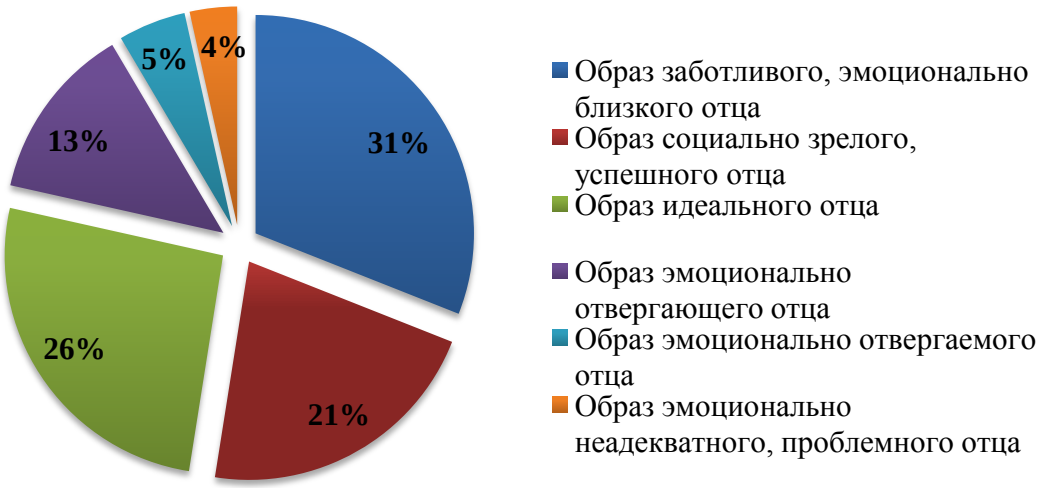


Рисунок 1 – Категории образа отца у созависимых лиц

Как следует из рисунка 1, в большинстве испытуемые характеризуют своего отца положительно. Наиболее весомыми категориями оказались

«Образ заботливого, эмоционально близкого отца», «Образ идеального отца» и «Образ социально зрелого, успешного отца». Образ отца имеет различные характеристики в соответствии со степенью созависимости. Так, у испытуемых с высоким уровнем созависимости чаще встречается положительный образ отца (60 %); у испытуемых со средним уровнем созависимости преобладает отрицательный образ отца (55 %). По результатам данной методики, отрицательные характеристики образа отца у созависимых отражены в незначительной степени.

Примечательно, что большая часть отрицательных характеристик отцов принадлежит юношам. Большая часть положительных характеристик – девушкам.

Что касается половых различий в результатах исследования образа отца, то в целом положительных характеристик больше и у юношей, и у девушек. Однако если рассматривать результаты в соответствии со степенью созависимости, можно выделить больше различий.

Результаты представлены в рисунке 2, 3.

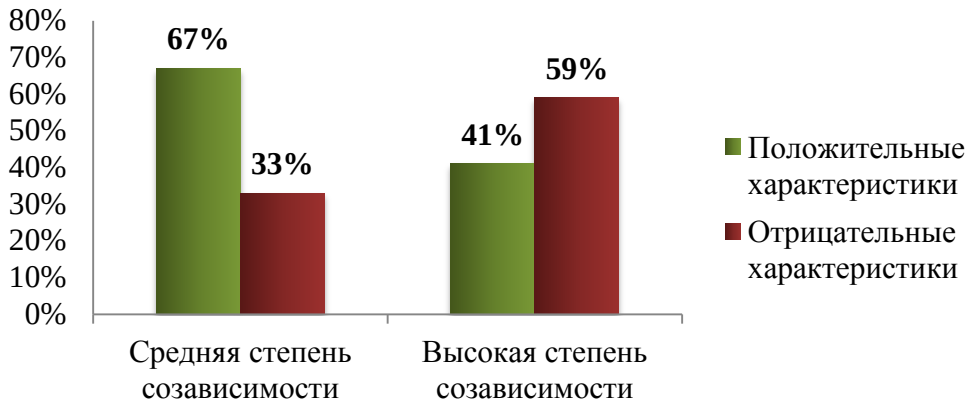


Рисунок 2 – Соответствие характеристик образа отца степени созависимости юношей

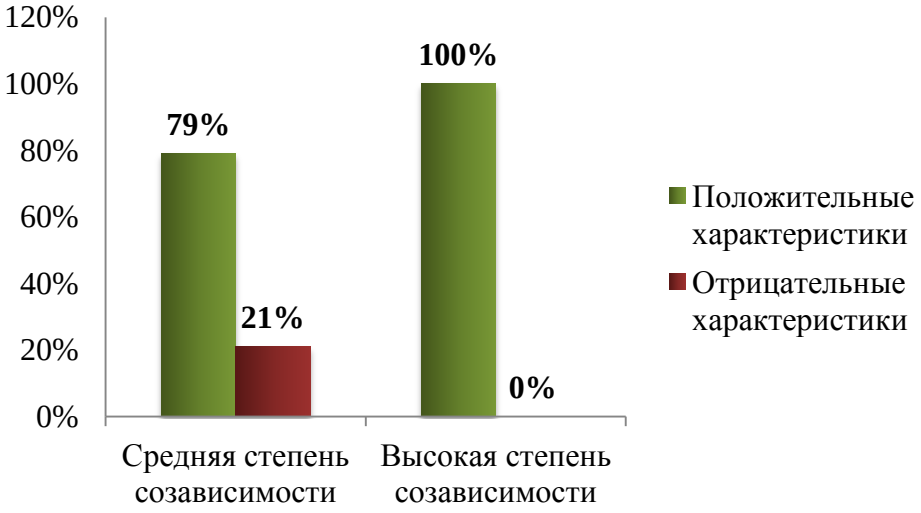


Рисунок 3 – Соответствие характеристик образа отца степени созависимости девушек

У юношей с высокой степенью созависимости, в отличие от юношей со средней степенью, образ отца отличается меньшим количеством положительных характеристик. Что касается девушек, то испытуемые с высокой степенью созависимости чаще характеризуют отца положительно, чем испытуемые со средней степенью.

Таким образом, можно сделать вывод о существовании половых различий у испытуемых с высокой степенью созависимости. Девушки склонны характеризовать отца положительно в 100 % случаев, тогда как у юношей количество положительных характеристик снижается (41 %).

Список использованных источников

1 Емельянова, Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е.В. Емельянова. – СПб.: Речь, 2004. – 368 с.

2 Исаев, Д.Н. Половое воспитание детей: медико-психологические аспекты / Д.Н. Исаев, В.Е Каган. – Л.: Знание, 1988 – 351 с.

3 Калина, О.Г. Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков / О.Г. Калина, А.Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2007. – №1. – С. 15 – 26.

4 Клэр, Э. Мужчины: кризис маскулинности / Э. Клэр // Фрагмент главы 7. Мужчина в роли отца. – 2001. – 185 с.

5 Кочубей, Б.И. Мужчина и ребенок / Б.И. Кочубей. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

6 Липпо, С.В. Образ отца как фактор самоактуализации личности / С.В. Липпо. – СПБ.: Питер, 2006. – 188 с.

УДК 316.647.5-055.2:159.922.1

С. А. Куксо
Научный руководитель: И. Н. Андреева, д-р психол. наук, профессор
УО «Полоцкий государственный университет»,
г. Новополоцк, Беларусь

КРЕАТИВНОСТЬ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У ЖЕНЩИН В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИХ СЕМЕЙНОГО ПОЛОЖЕНИЯ

В статье представлены результаты исследования различий между замужними и незамужними женщинами по показателям личностной, эмоциональной, невербальной креативности, толерантности к неопределенности, а также их интерпретация.

Ключевые слова: личностная креативность, эмоциональная креативность, невербальная креативность, толерантность к неопределенности.

Креативность – творческая способность привносить что-то новое в опыт, отказываться от традиционных схем мышления, которая проявляется в

потребности в исследовательской деятельности, отвечающая за творческие достижения человека.

Проблема креативности изучалась многими психологами (в частности, Дж. Гилфордом, А. Маслоу, О. М. Разумниковой, О. С. Шемелиной, П. Торренсом, М. Боденом, В. Г. Каменской, И. Е. Мельниковой). Результатами их многолетних исследований стали выводы, что креативность является не особым даром для избранных, а напротив, – свойством, характерным для всех людей в большей или меньшей степени.

Психологи, в частности П. Торренс, Р. Стернберг, Т. Лубарт, М. Боден, А. Маслоу, Г. А. Глотова выделяют множество видов креативности. Однако многие основополагающие проблемы креативности, например, такие как факторы, влияющие на креативность, остаются мало освещенными [3].

В своем исследовании мы остановились на рассмотрении личностной, эмоциональной, невербальной креативности и толерантности к неопределенности.

Личностная креативность – креативность в повседневной жизни. Личностная креативность проявляется в отстаивании своих идей, настойчивости, готовности к риску для достижения цели, интересе к новым и сложным вещам и идеям, стремлении ставить перед собой трудные задачи [6].

Эмоциональная креативность – способность генерировать новые разнообразные эмоциональные переживания [2]. Эмоциональная креативность характеризуются эмоциональной подготовленностью – обучение пониманию эмоциональных переживаний на основе предшествующего эмоционального опыта; новизной – способность переживать уникальные, с трудом подающиеся описанию эмоции; эффективностью – умение искренне выражать свои эмоции; аутентичностью – соответствие эмоций основным интересам личности [1].

Невербальная креативность – вид креативности, проявляющийся в создании оригинального продукта в невербальной форме (рисунки, схемы, движения и т.д.). Невербальная креативность характеризуется беглостью, то есть способностью к генерированию большого числа идей за небольшой промежуток времени; гибкостью, то есть способностью выдвигать разнообразные идеи, использовать разнообразные стратегии решения проблем; оригинальностью, то есть способностью к выдвижению интересных, уникальных идей, отличающихся от очевидных и банальных; разработанностью, то есть наличием уточняющих элементов, развернутая детализация возникающих идей [5].

Толерантность к неопределенности проявляется в стремлении к изменениям, новизне и оригинальности, предпочитать более сложные задачи, иметь возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых

ограничений, то есть толерантность к неопределенности непосредственно связана с креативностью [4].

Актуальность изучения данной темы заключается в необходимости дополнения теоретических знаний о креативности. Иными словами, требуются новые данные о различиях в выраженности видов креативности между женщинами с различным семейным положением, которые позволят уточнить природу креативности и влияние на нее семейного положения.

Цель исследования: выявить различия в выраженности личностной, эмоциональной и невербальной креативности, а также толерантности к неопределенности у женщин с различным семейным положением.

Гипотеза исследования: различные виды креативности и толерантность к неопределенности у женщин обусловлены их семейным положением.

Методы исследования:

1) Организационно-сравнительный метод. Данный метод был использован для сопоставления женщин 20-40 лет с разным семейным положением по выраженности различных видов креативности (личностная креативность, эмоциональная креативность и невербальная креативность) и толерантности к неопределенности.

2) Методы психодиагностики (опросники, тест) были использованы для получения информации о выраженности различных видов креативности у женщин 20-40 лет с различным семейным положением.

3) Методы математический статистики были использованы для обработки полученных эмпирических данных (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, U-критерий Манна-Уитни).

4) Структурный метод был использован для интерпретации полученных результатов.

Методики исследования.

1. Методика для диагностики личностной креативности (Е. Е. Туник, 1998) [6].

2. Новый опросник толерантности к неопределенности (НТН) [4].

3. Опросник эмоциональной креативности ECI [1].

4. Краткий тест П. Торренса. Фигурная форма [5].

Выборка испытуемых. В качестве испытуемых в нашем исследовании приняли участие замужние и незамужние женщины. Общее количество испытуемых – 60 человек (по 30 замужних и незамужних женщин) в возрасте от 20 до 40 лет (M = 27,87, SD = 6,44).

На первом этапе исследования мы выявляли различия по выраженности креативности и толерантности к неопределенности у замужних и незамужних женщин. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Различия между замужними и незамужними женщинами по показателям личностной, эмоциональной, невербальной креативности и толерантности к неопределенности

Вид креативности	Переменные	R		U	P
		Незамужние женщины	Замужние женщины		
	Склонность к риску	893,00	937,00	428,00	0,75
Личностная креативность	Любознательность	875,00	955,00	410,00	0,55
	Сложность	826,00	1004,00	361,00	0,19
	Воображение	883,00	947,00	418,00	0,64
	Креативность	862,00	968,00	397,00	0,43
Толерантность к неопределенности	Толерантность к неопределенности	975,50	854,50	389,50	0,37
	Интолерантность к неопределенности	764,50	1065,50	299,50	0,03
	Межличностная интолерантность к неопределенности	974,50	855,50	390,50	0,38
Эмоциональная креативность	Подготовленность	940,00	890,00	425,00	0,71
	Новизна	986,50	843,50	378,50	0,29
	Эффективность/ Аутентичность	941,50	888,50	423,50	0,70
	Эмоциональная креативность	993,00	837,00	372,00	0,25
Невербальная креативность	Беглость	945,00	885,00	420,00	0,66
	Гибкость	907,50	922,50	442,50	0,91
	Оригинальность	901,00	929,00	436,00	0,84
	Разработанность	772,50	1107,50	256,50	0,01

Примечание: R – сумма рангов, p – уровень значимости, U – значение U-критерия Манна-Уитни

Как видно из таблицы, были выявлены различия на достоверном уровне ($p<0,05$) между замужними и незамужними женщинами по показателям «интолерантность к неопределенности» и «разработанность». Средние арифметические по указанным показателям достигают более высокого уровня у замужних, чем у незамужних женщин. Иначе говоря, стремление к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности, предположение о ведущей роли правил и принципов, дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений и ценностей и наличие уточняющих элементов [4] и разнообразия в рисунках [5] в большей степени характерно для замужних женщин.

Мы предполагаем, что более высокая интолерантность к неопределенности у замужних женщин по сравнению с незамужними может быть обусловлена тем, что замужние женщины имеют более стабильные отношения, поэтому у них может возникать страх потерять то, что они уже

имеют, соответственно они ориентированы сохранение этого постоянства, то есть они могут проявлять стремление к определенности, ясности и постоянству, что характерно для интолерантности к неопределенности.

Преобладание «разработанности» у замужних женщин, что проявляется в большей детализации рисунка, может быть связано с тем, что в повседневной жизни замужние женщины имеют больше задач, чем незамужние, то есть к обязанностям на работе и учебе добавляются значительные домашние обязанности. Соответственно, как в обыденной жизни, так и на рисунках, замужние женщины могут увидеть больше деталей, чем незамужние женщины.

Не выявлено значимых различий между замужними и незамужними женщинами в отношении всех показателей личностной и эмоциональной креативности, по шкалам «толерантность к неопределенности» и «межличностная интолерантность к неопределенности», «беглость», «гибкость» и «оригинальность» ($p>0,05$).

Таким образом, выявлены значимые различия между замужними и незамужними женщинами по показателям «интолерантность к неопределенности» и «разработанность», в отношении остальных видов креативности достоверных различий обнаружено не было. Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотезы частично подтвердились.

По результатам исследования мы разработали рекомендации для женщин по развитию креативности:

1. Для повышения толерантности к неопределенности у замужних женщин необходимо вносить в свою повседневную жизнь изменения. Например, пойти на работу по другому маршруту, нарезать сыр треугольниками (а не прямоугольниками), выпить утром чай, а не кофе (или наоборот). При внесении таких изменений в повседневную жизнь несколько раз в месяц у женщин зрелого возраста повысится готовность к изменениям.

2. Для повышения разработанности у незамужних женщин рекомендуется обращать больше внимания на детали при выполнения какой-либо деятельности, а также в повседневной жизни (выходя на улицу необходимо освободить голову от мыслей и сконцентрироваться на окружающей природе и людях, находясь в незнакомом помещении необходимо отметить для себя мельчайшие подробности в интерьере, а затем по памяти воспроизвести их).

Список использованных источников

1 Андреева, И.Н. Адаптация опросника эмоциональной креативности / И.Н. Андреева // Психологический журнал. – 2011. – № 1–2. – С. 75 – 81.

2 Березина, Т.Н., Терещенко, Р.Н. Эмоциональная креативность личности: определение и структура / Т.Н. Березина, Р.Н. Терещенко // Психология и Психотехника. – 2011. – № 11. – С. 35–37.

3 Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. Психология творчества, креативности, одаренности. – Санкт-Петербург, 2009. –Мастера психологии. – 448 – 578 с.

4 Корнилова, Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности / Т.В. Корнилова // Психологический журнал. – 2010. – № 6. – С. 74–86.

5 Миронова, Е.Е. Сборник психологических тестов. Часть II/ Е.Е. Миронова. Сборник психологических тестов. Часть II: учеб. Пособие/ Сост. Е.Е. Миронова. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006.

6 Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – 59-64 с.

УДК 159.942.2:616.89-008.441.1-053.4

М. Т. Якушева
Научный руководитель: О. А. Короткевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», г. Гомель, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТРАХОВ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИЗ СЕМЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ

В статье автором обоснована актуальность изучения эмоциональной сферы дошкольника и возникновения детских страхов, рассмотрены современные подходы к оценке воспитательного потенциала семьи и приведены данные эмпирического исследования переживания страхов детьми дошкольного возраста из семей с различным воспитательным потенциалом

Ключевые слова: семья, страх, невротический страх, воспитательный потенциал семьи. дошкольный возраст, дошкольник, психологическое здоровье семьи, психологический климат семьи, стратегия семейного воспитания.

Современная белорусская семья находится в непростых условиях жизнедеятельности: снижение уровня жизни населения, ломка старой нормативно-ценностной структуры, идеологии и поиск новых ориентиров в воспитании, перенасыщение средств массовой информации криминальными сюжетами, насилием, жестокостью; примитивизация нравов и отношений между полами. Такие условия негативно отражаются на воспитательном потенциале семье. В связи с этим становится все более актуальной проблема изучения эмоциональной сферы ребенка и, в частности, возникновения детских страхов [1, с. 39].

По мнению А. И. Захарова, страх – это одна из фундаментальных эмоций человека, возникающая в ответ на действие угрожающего стимула. Такими стимулами или раздражителями могут стать боль, испуг, болезнь, конфликты и неудачи. Профессор А. И. Захаров различает две угрозы,

имеющие «универсальный и одновременно фатальный в своем исходе характер», – это смерть и крах жизненных ценностей. В своих исследованиях ученый подчеркивает социальную природу и условно-рефлекторный характер страха. Само чувство страха, отмечает А. И. Захаров, появляется непроизвольно, помимо воли ребенка, и сопровождается выраженным чувством волнения, беспокойства или ужаса [2, с. 48]. Несмотря на отрицательную окраску, можно констатировать тот факт, что страх выполняет разнообразные функции в жизни человека. Страх позволяет избежать опасности, так как играет защитную роль. Поэтому страх можно рассматривать как естественное сопровождение человеческого развития [3, с. 134].

Однако при большем, чем в норме количестве страхов и их невротическом характере возникает состояние психического напряжения, скованности, аффективно заостренного стремления к поиску опоры, чрезмерной зависимости от внешнего поля. Поведение становится все более пассивным, атрофируются любопытство, любознательность, избегается любой риск, связанный с вхождением в новую, неизвестную своими последствиями ситуацию общения. Вместо непосредственности и открытости развиваются настороженность и аффективная замкнутость (отгороженность), уход в себя и свои проблемы. Усиливается не свойственная детям ориентация на травмирующее прошлое, которая все более предопределяет настоящее, исключает из психического репертуара положительные эмоции, оптимизм и жизнеутверждающую активность. Тогда неумение радоваться становится пропорционально умению тревожиться, беспокоиться, быть озадаченным. Во всех этих случаях страх теряет свои приспособительные функции, указывая на неспособность справиться с угрозой, переживание бессилия, потерю веры в себя, в свои силы и возможности [3, с. 79].

Воспитательный потенциал семьи является определяющим фактором первичной социализации личности ребенка, поскольку семья для него является той «питательной средой», которая помогает ему успешно интегрироваться в общество и самореализоваться в нем, а также противостоять его негативным явлениям. Наиболее полной и убедительной в этой связи представляется трактовка воспитательного потенциала семьи как комплекса психолого-педагогических характеристик, предложенных Р. В. Овчаровой. В качестве важнейших составляющих воспитательного потенциала она выделяет: воспитательную структуру семьи; социально-ролевую адекватность семьи; культурно-образовательный уровень родителей; родительскую компетентность; психологическую атмосферу семьи; характер детско-родительский отношений; стиль семейного воспитания [4, с 201].

Так как Ким указывает, что воспитательный потенциал семьи можно представить как обусловленную общественными отношениями и социальной средой степень развития ее возможностей в формировании личности,

реализующихся через все стороны ее деятельности, функции, в том числе и собственно воспитательную [5, с. 96].

База исследования: ГУО «Ясли-сад № 148 г. Гомеля». Выборочную совокупность составили 60 семей, воспитывающих детей в возрасте 5 – 6 лет, из них 30 семей являются полными и 30 семей неполными.

Теоретический анализ проблемы исследования определили состав психодиагностического инструментария: анкета уровня развития воспитательного потенциала семьи (В. Г. Максимов); анкета изучения воспитательной структуры семьи; методика диагностики психологического здоровья семьи (В. С. Торохтий) «Социально-ролевая адекватность»; опросник «Психологический климат семьи» (В. В. Бойко); опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) И. М. Марковской; методика «Стратегии семейного воспитания» (О. Кондаша); методика М. А. Панфиловой «Страхи в домиках» (модификация методики А. И. Захарова).

Результаты исследования уровня развития воспитательного потенциала исследуемых нами семей с помощью анкеты уровня развития воспитательного потенциала семьи (В. Г. Максимова) представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования уровня развития воспитательного потенциала исследуемых семей с помощью анкеты уровня развития воспитательного потенциала семьи (В. Г. Максимова)

Компоненты	Количество семей (n = 60)		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Понимание целей и задач воспитания в семье	17 %	53 %	30 %
Уровень педагогической культуры	23 %	48 %	28 %
Умение применять на практике методы и средства воспитания	22 %	48 %	30 %
Наличие ответственности родителей за воспитание детей	25 %	58 %	17 %
Характер внутрисемейных отношений	20 %	57 %	23 %
Наличие примера и авторитета родителей	27 %	40 %	33 %
Согласованность семьи и школы в воспитании детей	20 %	43 %	27 %
Общий показатель воспитательного потенциала	20 %	53 %	27 %

Таблица 2 – Результаты исследования детско-родительских взаимодействий, полученные родителями с помощью опросника «Взаимодействие родитель – ребенок» (ВРР) И. М. Марковской

Шкала	Количество (n = 90)		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Нетребовательность – требовательность	27 %	38 %	35 %
Мягкость – строгость	35 %	35 %	30 %
Автономность – контроль	23 %	48 %	29 %
Эмоциональная дистанция – близость	27 %	41 %	32 %
Отвержение - принятие	25 %	53 %	22 %
Отсутствие сотрудничества - сотрудничество	21 %	50 %	29 %
Тревожность за ребенка	17 %	53 %	30 %
Непоследовательность – последовательность	30 %	37 %	33 %
Воспитательная конфронтация в семье	31 %	40 %	29 %
Удовлетворенность отношениями с ребенком	27 %	38 %	35 %

Результаты исследования стиля семейного воспитания с помощью методики О. Кондаша «Стратегии семейного воспитания» у детей дошкольного возраста представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования стиля семейного воспитания у детей дошкольного возраста

Стиль семейного воспитания	Количество (n = 90)
Авторитетный стиль	32
Авторитарный стиль	24
Либеральный стиль	20
Индифферентный стиль	14

Анализ результатов исследования психологического климата семьи с помощью опросника «Психологический климат семьи» (В. В. Бойко) показал, что в большинстве семей (50 %) отмечается неопределенный психологический климат. В семье присутствуют некоторые раздражающие факторы, хотя в целом преобладает позитивное настроение. В 25 % семей

выявлен устойчивый положительный семейный психологический климат. К такой семье любят принимать гостей и получают большое удовольствие от общения друг с другом. В 10 % семей выявлен устойчивый отрицательный психологический климат. Обычно это характерно для супругов, принявших решение о разводе или признающих свою супружескую жизнь трудной, невыносимой, кошмарной. В 15 % семей выявлен неустойчивый, переменный психологический климат. Такие супруги частично разочаровались в совместном проживании, испытывают некоторое напряжение в общении.

Далее на основании результатов проведенной диагностики исследуемые нами семьи были условно разделены на три группы в зависимости от уровня воспитательного потенциала. *Первую группу составили семьи с низким уровнем* воспитательного потенциала в общем количестве 12 семей. *Вторую группу составили семьи со средним уровнем* воспитательного потенциала в общем количестве 32 семьи. *Третью группу составили семьи с высоким уровнем* воспитательного потенциала в общем количестве 16 семей.

Результаты исследования выраженности страхов у детей дошкольного возраста из семей с различным воспитательным потенциалом представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования выраженности страхов у детей дошкольного возраста из семей с различным воспитательным потенциалом

Уровень	Количество		
	Семьи с низким уровнем ВП (n = 12)	**Семьи со средним уровнем ВП (n = 32)**	**Семьи с высоким уровнем ВП (n = 16)**
Низкий	1 8 %	10 31 %	10 63 %
Средний	1 8 %	20 63 %	5 31 %
Высокий	10 84 %	2 6 %	1 6 %

С помощью φ*-углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в уровнях выраженности страхов между детьми из семей с разными уровнями воспитательного потенциала. У детей дошкольного возраста из семей с низким уровнем воспитательного потенциала преобладающим является высокий уровень выраженности страхов. В семьях со средним уровнем воспитательного потенциала преобладающим является средний уровень выраженности страхов. В семьях с высоким уровнем воспитательного потенциала преобладающим является низкий уровень выраженности страхов у детей, преобладающими страхами у детей являются: страх сделать что-то не так, страх наказания, страх мамы или папы, страх нападения. Нами были выявлены статистически значимые различия в уровнях выраженности страхов и видов переживаемых страхов в семьях с различным воспитательным потенциалом. Семьи с низким воспитательным потенциалом статистически значимо отличаются от семей

со средним воспитательным потенциалом ($\varphi^*_{эмп}$ = 5.297 при $\rho \leq 0{,}01$) и высоким уровнем воспитательного потенциала ($\varphi^*_{эмп}$ = 4.695 при $\rho \leq 0{,}01$) высоким уровнем выраженности страхов; а также преобладанием страха «сделать что-то не так» ($\varphi^*_{эмп}$ = 4.047 при $\rho \leq 0{,}01$; $\varphi^*_{эмп}$ = 4.803 при $\rho \leq 0{,}01$); «наказания» ($\varphi^*_{эмп}$ = 3.093 при $\rho \leq 0{,}01$; $\varphi^*_{эмп}$ = 3.674 при $\rho \leq 0{,}01$); «мамы или папы» ($\varphi^*_{эмп}$ = 3.787 при $\rho \leq 0{,}01$; $\varphi^*_{эмп}$ = 4.156 при $\rho \leq 0{,}01$); «нападения» ($\varphi^*_{эмп}$ = 3.294 при $\rho \leq 0{,}01$; $\varphi^*_{эмп}$ = 2.202 при $\rho \leq 0{,}05$).

Таким образом, дошкольный возраст характеризуется наибольшей выраженностью страхов, что обусловлено не столько эмоциональным, сколько когнитивным развитием дошкольников – возросшим пониманием опасности. Воспитательный потенциал семьи выступает детерминирующим фактором, как в формировании страхов, так и в их преодолении, и профилактике.

На основе полученных данных нами была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа по профилактике и преодолению страхов детьми дошкольного возраста с использованием таких методов как: чувственная коммуникация; поведенческая терапия; сюжетные и психотехнические игры, проективное рисование; социально-психологический тренинг; коллективные игры на сотрудничество; арт-терапия.

Список использованных источников

1 Воронович, Д.В. Исследование взаимосвязи страхов детей старшего дошкольного возраста с особенностями детско-родительских отношений / Д.В. Воронович // Международная научно-практическая конференция «Социально-педагогическая и медико-психологическая поддержка развития личности в онтогенезе», 3 апреля 2015. – Брест: БрГУ имени А.С. Пушкина. – С. 39 – 41.

2 Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А.И. Захаров. – М.: КАРО, 2006. – 672 с.

3 Захаров, А.И. Дневные и ночные страхи у детей / А.И. Захаров. – СПб.: «Союз», 2004. – 448 с.

4 Овчарова, Р.В. Родительство как психологический феномен / Р.В. Овчарова. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т., 2006. – 496 с.

5 Ким, Т. К. Воспитательный потенциал семьи / Т. К. Ким // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2008. – № 11. – С. 95 – 98.

СЕКЦИЯ 5. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

УДК 378.147:811'243

Н. В. Корсак
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

УПРАВЛЕНИЕ ЭНЕРГОПОТЕНЦИАЛОМ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье обращается снимание на особенности адаптации иностранных студентов, которые находятся в иной социально-психологической и культурной ситуации. Делается вывод о том, что основной проблемой иностранных студентов является низкий уровень подготовки по русскому языку, что приводит к повышению энергозатрат на понимание и усвоение изучаемых дисциплин. Приводятся основные психологические приемы, которые способствуют поддержанию высокого уровня энергопотенциала.

Ключевые слова: энергопотенциал, студенты, иностранный язык, психическая энергия, саморегуляция.

Адаптация иностранных студентов к учебной деятельности представляет собой сложный многоуровневый процесс, так как она включает в себя не только усвоение новых правил и форм социального взаимодействия, но и преодоление лингвистических и семантических барьеров общения. Как известно, большинство студентов, приезжающих в нашу страну для получения образования, имеют низкий уровень владения русским языком, на котором преимущественно осуществляется процесс преподавания. Соответственно, помимо того, что иностранным студентам приходится изучать учебный материал относящийся к их будущей специальности, они постоянно должны говорить и понимать русский язык, который для них является иностранным. Это в свою очередь требует больших физических и интеллектуальных затрат, или, как принято говорить в психологических науках, энергий.

Понятие «энергия» в психологии использовали В. М. Бехтерев. З. Фрейд, В. Г. Ананьев, П. К. Анохин, Х. Дельгадо. Так, в статье, посвященной проблеме энергетического потенциала человека в научной школе В. Г. Ананьева, отмечается, что у испытуемых с более высоким вербальным интеллектом температура кожи висков в условиях тестирования повышается больше, чем у тех, кто имеет более низкий вербальный интеллект. А температура, измеряемая отдельно на коже правого и левого висков, отражает интенсивность кровоснабжения в соответствии с

метаболическими потребностями полушарий в зависимости от их функциональной активности.

Одним из первых понятие «психическая энергия» использовал В. Оствальд в своей работе «Философия природы». Согласно его мнению, различные энергии не нуждаются в каком-либо носителе и понятие «энергия» должно полностью заменить понятие «материя». Думается, что потребность в этом понятии очевидна, так как в жизни мы реально сталкиваемся с колебаниями нашего энергетического потенциала [1].

Очевидно, что любая деятельность и любое поведение требует определенных энергетических затрат. В одних случаях эти затраты весьма значительны, в других — минимальны. Уместно также говорить об оптимальном расходовании энергии при выполнении конкретной деятельности, а также об экстренном ее использовании в чрезвычайных обстоятельствах. Нередко успех приходит именно к тому, кто в состоянии сконцентрировать колоссальную энергию в нужный момент.

Аналогичная ситуация имеет место, когда студентам, которые еще не овладели новым языковым средством, предлагается воспринимать лекции на этом иностранном языке. Время от времени они вынуждены прибегать к «внутреннему переводу» воспринимаемого материала на родной язык. К тому же затруднения, испытываемые в этом случае, удваиваются. С одной стороны, необходимо понимать иноязычную речь, в которой время от времени встречаются незнакомые слова. С другой стороны, в лекции содержится новая информация, которую тоже надо понять и зафиксировать в конспекте. Неудивительно, что примерно после 30-40 минут столь нелегкой работы они начинают частично «выключаться» из учебного процесса. Другими словами, утомление приводит к нарушению выполнения тех операций, которые требуют максимальной мобилизации внимания.

Во время индивидуальных бесед с иностранными студентами, еще не достигшими высокого уровня владения русским языком, было обнаружено, что примерно после сорокаминутного активного пользования новым средством в форме беседы на самые разнообразные темы речь обучаемого перестает соответствовать требуемым нормам. Слова нередко объединяются во фразы в исходной форме, игнорируются артикли, адекватная временная форма глагола и т.д. Порой наблюдается снижение качества произношения. Интересно, однако, что у маленьких детей, овладевающих родным языком и упражняющихся в пользовании им едва ли не целый день, нехватка энергии не замечается. Возможно, по той простой причине, что у них еще не сформирована потребность в экономии энергии, столь развитая у большинства взрослых.

Проблема энергоснабжения при усвоении иностранных языков часто незримо присутствует в случаях, когда студент отличается высоким уровнем мотивации, но в силу обстоятельств не может уделить самостоятельной работе над языком необходимое количество времени. Его энергетика на занятиях могла бы оказаться практически оптимальной, если бы речевая практика не предъявляла к ней все более высокие требования. Возникающие

при этом энергозатраты, естественно, вызывают снижение уровня бодрствования и побуждают к переходу на родной язык.

Очевидно, что приведенные данные указывают на существование проблемы рационального расходования энергии в процессе усвоения иностранного языка. Низкий энергетический уровень снижает эффективность фиксации иноязычного материала в памяти, затрудняет подбор лексико-грамматических средств в процессе говорения, снижает эффективность функции контроля за речепроизводством, не позволяет сжать «поток» иноязычной речи в смысловые единицы при ее восприятии. Вместе с тем одно и то же энергетическое напряжение для одних студентов является оптимальной нагрузкой, а для других — перегрузкой, проявляющейся в меньшей эффективности деятельности.

Само собой разумеется, что эффективное усвоение иноязычного материала вряд ли окажется возможным, если студент близок к дремотному состоянию. Предпочтительнее более высокие уровни бодрствования, называемые в физиологии активацией, а в психологии — психическим напряжением. Нервная система всегда находится в состоянии определенной активности, и наличие некоторого тонуса совершенно необходимо.

Согласно А. Р. Лурия, можно выделить три основных источника активации: обменные процессы организма; раздражения, поступающие из внешнего мира; намерения и планы, перспективы и программы, которые формируются в процессе сознательной жизни. Нетрудно заметить, что выделенные источники активации самым непосредственным образом связаны с таким психологическим феноменом, как мотивация. Имеются в виду раздражения, поступающие из внешнего мира, а также намерения и планы, перспективы и программы, которые формируются в процессе сознательной жизни человека. Первые находят проявление в так называемой внешней мотивации, вторые — преимущественно во внутренней мотивации.

Г. Селье пользовался для называния феномена термином «адаптационная энергия» и выделял два ее типа: поверхностный, легкодоступный и восстановимый; скрытый более глубоко, пополняющий израсходованный поверхностный только после отдыха или переключения на другую деятельность.

Очевидно, что необходимо учитывать энергозатраты и ориентироваться на следующие механизмы энергопотенциала: механизм расходования энергии, механизм восстановления расходованной энергии, механизм накопления энергии свыше исходного уровня. Расходование энергии можно стимулировать, побуждая, например, студента воспроизводить материал на иностранном языке тогда, когда он не в состоянии это делать. На восстановление израсходованной энергии можно влиять косвенно — через отдых. Что касается ее накопления, то положительно влияет не только продолжительность отдыха, но и разумная организация досуга, особенности окружающей среды, внесение определенного разнообразия в учебно-познавательную деятельность.

Л. П. Гримак выделяет следующие механизмы саморегуляции, которые следовало бы учитывать в процессе усвоения иностранных языков [2]:

1) проявляется в усилении двигательной активности, имеющей место в ситуациях, когда взволнованный человек беспрестанно двигается, буквально не находит себе места, готов к неожиданным и бурным реакциям. В его головном мозге генерируется настолько высокая активность, что она не может быть срочно уравновешена собственными системами мозга, а поэтому большая ее часть переключается на внешние двигательные и речевые реакции, а также системы внутренних органов, осложняя их работу.

2) предполагает продуцирование дополнительной нервной импульсации, необходимой для повышения тонуса мозга. Он предназначен для предотвращения возможного психического перенапряжения. В случаях, когда, несмотря на усталость, необходимо пользоваться столь сложным средством как иностранный язык, дополнительное мышечное напряжение может содействовать повышению уровня активности мозга. Расслабленные мышцы, наоборот, снижают уровень энергетической обеспеченности. Наибольшее расслабление скелетных мышц происходит во сне.

3) осуществляется через изменение внешних условий либо в целях стимуляции, либо снижения избыточной активности мозга. Например, обряды, ритуалы, традиции ассоциативно связаны у человека с определенным психическим настроем и благодаря этим связям способствуют поддержанию соответствующих состояний, обеспечивают психологическую устойчивость в трудных условиях. В процессе обучения иностранным языкам определенные ритуальные действия можно применять в целях снижения повышенной тревожности у отдельных учащихся. Эти действия могут также оказаться полезными в деятельности синхронного переводчика. Более важным, однако, представляется не столько снижение, сколько стимуляция психического тонуса, так как активное пользование новым средством общения вызывает, как было показано выше, утомление. По этой причине преподавателю необходимо учитывать динамику работоспособности в течение занятия и планировать своевременную смену видов деятельности.

Полезным окажется также знание основных психологических приемов, способствующих поддержанию высокого уровня энергопотенциала, основанных на участии следующих волевых процессов:

- самоубеждение как сознательное воздействие на мотив (систему мотивов) через логическое обоснование целесообразности того или иного действия, поступка;

- самовнушение – этот регулятор действует на уровне стереотипов. Эффект самовнушения особенно велик, если слова сопровождаются яркими представлениями, а словесные внушения предельно просты и кратки, позитивны и оптимистичны. Повторяемость – важный фактор

улучшения подсознательного воздействия, а поэтому каждую фразу рекомендуется проговаривать несколько раз;

- самоподкрепление – так как источник самоподкрепления находится в самом человеке, то он может достаточно свободно распоряжаться этим средством, подкрепляя свои реакции или же не подкрепляя их в зависимости от того, насколько они его устраивают. Его разновидности самонаказание - когда человек сам себя лишает какого-либо удовольствия из-за низких результатов деятельности, и самоодобрение - формирование положительного отношения к себе, своим целям и способам деятельности, в ощущении внутренней свободы, что приводит психику в уравновешенное состояние. Очевидная польза и цель самоподкрепления при усвоении иностранных языков логично вытекает из материалов, раскрывающих природу энергопотенциала.

Как указывает в своей книге Н. Т. Ерчак, для более заинтересованного и конкретного отношения к нашей психической энергии можно учесть встречающиеся в литературе рассуждения о существовании нескольких видов психической энергии. Принимая во внимание ее знак и интенсивность, говорят о проявлении:

а) высокого уровня положительной энергии, имеющей место в ситуациях, когда человек достигает самых высоких результатов;

б) низкого уровня положительной энергии, наблюдаемой в ситуациях, когда имеет место полное и глубокое расслабление;

в) высокого уровня отрицательной энергии, которая характерна для состояния гнева, ненависти или страха;

г) низкого уровня отрицательной энергии, типичной для болезненных состояний, поражений и неудач [1].

Во время занятий иностранным языком могут эффективно применяться и другие способы активизации энергопотенциала. Это цвет, запах, ситуация, выполняемые роли и пр. Иноязычный материал сам по себе является гармоничным явлением. Способность воспринимать красоту звучания нового средства общения, изящность выражения мысли, необычность построения фразы еще один важный источник увеличения энергопотенциала. Не зря ведь нам нравятся афоризмы, пословицы. Особенно велики возможности накопления энергии благодаря феномену синергии. По этой причине благоприятный психологический климат в учебной группе, а также высокая позитивная энергия, исходящая от преподавателя, несомненно, способствуют повышению энергопотенциала каждого студента. Само собой разумеется, что это состояние преподавателя зависит не только от него самого, но и от психологического климата в самом учреждении образования.

Таким образом, необходимо подчеркнуть следующую простую, но очень важную мысль: если человек в состоянии мобилизовать свою психическую энергию (волевые усилия) при встрече с трудностями и

преодолеть их, то у него высокий уровень саморегуляции; неспособность же к этому, наоборот, свидетельствует о низком ее уровне. Основное назначение саморегуляции состоит в обеспечении адекватных и экономичных поведенческих реакций. В нашем случае это непосредственно касается процесса социально-психологической адаптации и усвоения иностранных языков студентами в процессе образовательной деятельности, а также межличностного взаимодействия.

Список использованных источников

1 Ерчак, Н.Т. Иностранные языки: психология усвоения: учебное пособие / Н.Т. Ерчак. – Минск: Новое издание; М.: ИНФА-М, 2013. - 336 с.

2 Гримак, Л.П. Общение с собой: Начала психологии активности / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1991. – 320 с.

УДК 159.9.07:316.362.1-159.922.8

Е. В. Одиночкина, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Статья посвящена эмпирическому исследованию особенностей адаптации иностранных студентов к обучению в высшем учебном заведении. Рассмотрены некоторые аспекты кросс-культурной адаптации. Очерчены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: адаптация, кризис, психопросвещение, тренинговые занятия, кросс-культурные особенности.

Адаптация к обучению в высшем учебном заведении – это актуальная проблема иностранных студентов, с которой они сталкиваются при вхождении в общество с иными этнокультурными особенностями [1]. Адаптация первокурсников, тем более иностранных, является процессом активного включения в новую образовательную среду, в результате которого решаются задачи формирования интереса у студентов как к обучению, так и к развитию способностей личности к самоорганизации.

Различные виды и направления работы с иностранцами исследовали Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, М. К. Запф. Особенности адаптации иностранных студентов описывали Н .Ш Мифтахова, М. Б. Газизов, М. И. Витковская, И. В. Троцук. Проблемы адаптации студентов рассматривали: А. Италиазова, Н. К. Еремин, Г. Р. Шагивалеева.

Исследователи отводят особое место организации взаимодействия между студентами различных этнокультурных групп. При организации работы с иностранными студентами важнейшим направлением является помощь по преодолению культурного шока, реализуемая в процессе группового консультирования и психопросвещения, проходящего в формате тренингов по адаптации. Оказывая психологическую помощь иностранным студентам важно учитывать не только кросс-культурные различия, но и те чувства, которые эти различия могут вызывать у студентов, принадлежащих к различным этнокультурным группам. При построении контакта необходимо ориентироваться на многообразие причин в индивидуальной, семейной и социокультурной сферах. Авторы межкультурных исследований процесса адаптации отмечают важность объяснения иностранным студентам феноменов, возникающих в процессе кросс-культурной адаптации [2]. Ознакомление студентов с информацией о том, что культурный шок – это неизбежный процесс, помогает им принять те сложные чувства и состояния, возникающие при встрече с новой культурой и иноязычной образовательной средой. Исследования показывают, что многие студенты приезжают в другую страну с нереалистичными ожиданиями по отношению к принимающей культуре и со слабой осведомленностью о своих личных особенностях и ограничениях. Важность исследования особенностей адаптации иностранных студентов к обучению в высшем учебном заведении обусловлено увеличением количества иностранных студентов и наличием факторов, приводящих их к дезадаптации. К основным факторам можно отнести иноязычную среду, противоположные религиозные взгляды, принципиальные различия в понимании мироустройства. Адаптация иностранных студентов невозможна совсем без кризисов. Выделяют два рода кризисных ситуаций, различающихся по степени оставляемой ими возможности реализации внутренней необходимости жизни. Кризис первого рода может серьезно затруднять и осложнять реализацию жизненного замысла, а именно: обучение в новой культурной и образовательной среде, однако при нем сохраняется возможность восстановления, прерванного кризисом хода жизни. Кризис второго рода, собственно кризис, делает реализацию жизненного замысла невозможной. Для преодоления кризиса необходимо поощрять иностранных студентов первых курсов к общению с представителями как собственной этнической группы, уже прожившей кризис аккультурации и длительное время проживающей в данной культуре, так и с представителями иной культуры для развития понимания ценностей, культурных норм и особенностей невербального поведения [3].

В данном исследовании выявлены некоторые особенности иностранных студентов, принимавших участие в тренинговых занятиях по адаптации к белорусской культурной и образовательной среде. В ходе эмпирического исследования нами были использованы анкеты и опросник

К. Роджерса и Р. Даймонда «Шкала социально-психологической адаптированности» (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты исследования особенностей адаптации иностранных студентов, полученные с помощью опросника К. Роджерса и Р. Даймонда «Шкала социально - психологической адаптированности»

Компонент	Нормы	Количество		Достоверность различий с помощью критерий φ*-углового преобразования Фишера
		Иностранные студенты, принимавшие участие в цикле тренинговых занятиях по адаптации (после 10 встреч) (n = 48)	Иностранные студенты, не принимавшие участие в тренинговых занятиях по адаптации (n = 38)	
Адаптация	низкие баллы	10	70	φ*эмп= 2.426 при ρ ≤ 0,01
	высокие баллы	90	30	φ*эмп= 2.744 при ρ ≤ 0,01
Самопринятие	низкие баллы	40	43	–
	высокие баллы	60	57	–
Принятие других	низкие баллы	18	55	φ*эмп= 2.4 при ρ ≤ 0,01
	высокие баллы	82	45	φ*эмп= 2.426 при ρ ≤ 0,01
Эмоциональная комфортность	низкие баллы	11	45	φ*эмп= 2.52 при ρ ≤ 0,01
	высокие баллы	89	55	φ*эмп= 2.67 при ρ ≤ 0,01

Иностранные студенты, принимавшие участие в тренинговых занятиях по адаптации (не менее 10 встреч), показали достоверно более высокие результаты по таким компонентам социально-психологической адаптированности, как «адаптация», «принятие других», «эмоциональная комфортность». По компоненту «самопринятие» достоверных различий не обнаружено. Так, иностранные студенты, принимавшие участие

в тренинговых занятиях более толерантны к окружающим, критично оценивают как отрицательные, так и положительные стороны других людей, отдавая предпочтение доброжелательной установке по отношению к сокурсникам, принадлежащим различным этнокультурным группам. Также они более уравновешены, менее обеспокоены и напряжены.

Таким образом, обнаружены достоверные различия в адаптации иностранных студентов, принимавших участие в тренинговых занятиях по адаптации и не принимавшие участия, что указывает на эффективность групповой работы с иностранными студентами.

Список использованных источников

1 Соколова, И.М. Методы исследования адаптации студентов / И.М. Соколова. – Харьков: 2001. – 276 с.

2 Тихонова, Е.Г. Особенности адаптации иностранных студентов в вузе региона / Е.Г. Тихонова // Регионология. – 2010. – № 2. – С. 45 – 49.

3 Мифтахова, Н.Ш., Газизов, М.Б. Педагогические наблюдения за учебной деятельностью иностранных студентов и рекомендации по их адаптации к обучению в исследовательском университете / Н.Ш. Мифтахова, М.Б. Газизов // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 14 – С. 296 – 298.

СЕКЦИЯ 6. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ ПСИХОЛОГИИ БЕЗОПАСНОСТИ

СТУДЕНЧЕСКИЕ ДОКЛАДЫ

УДК 159.923.33-055.1/.2-053.67:316.624

Н. Д. Бардон
Научный руководитель: А. Н. Певнева, канд. психол. наук, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СКЛОННЫХ К РИСКОВАННОМУ ПОВЕДЕНИЮ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Статья посвящена исследованию личностных особенностей и ее взаимосвязи со склонностью к рискованному поведению. Проводится анализ результатов исследования личностных особенностей. Анализируются данные склонности к рискованному поведению и их корреляция с личностными особенностями.

Ключевые слова: личностные особенности, склонность к рискованному поведению, юношеский возраст.

Актуальность проблемы обусловлена возрастающей динамичностью изменений социальной ситуации развития, где особое значение приобретает стремление личности активно постигать новизну и сложность меняющегося мира, а также проявлять новые оригинальные стратегии поведения. Результаты таких изменений проникают во все сферы психики и жизнедеятельности индивида, влияя на его психическое состояние, на поведение, адаптацию, порождая интерес к исследованию особенностей индивидуальности человека, в частности, склонности к риску.

Целью исследования явилось выявление взаимосвязи личностных особенностей и склонности к рискованному поведению юношей и девушек. Предмет исследования: личностные особенности склонных к рискованному поведению юношей и девушек. Объект исследования: склонность к рискованному поведению. В качестве базы проведения исследования выступил: «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». Были опрошены 140 человек: из них были исключены те, у кого по методике Г. Айзенка шкала лжи превышала 3 балла. В итоге исследование проводилось на выборке 116 человек из них 58 юношей, студентов математического факультета и 58 девушек, студентов факультета психологии и педагогики, от 19 до 20 лет. В качестве психодиагностического инструментария выступили методика «Исследование склонности к риску» А. Г. Шмелева; личностный опросник Г. Айзенка, который

позволяет определить такие личностные особенности, как экстраверсию-интроверсию и нейротизм.

Анализ данных, полученных по личностному опроснику Г. Айзенка показал наиболее высокий показатель уровня нейротизма у юношей (m=10,41), при этом признаки нейротизма присутствуют как у интровертов, так и у экстравертов. Нейротизм, по некоторым данным, связан с показателями лабильности нервной системы. Показатель уровня экстраверсии (m=7,67) у респондентов является высоким и характеризуется общительностью и обращенностью индивида вовне, необходимостью в контактах. Самый низкий показатель уровня интроверсии составил m=3,64. Для интровертированной личности характерна сдержанность и отдаленность от всех, кроме близких друзей, планирование и обдумывание свои действия заранее, не доверие внезапным побуждениям, серьезное отношение к принятию решений, любовь к порядку, контроль своих чувств, пессимистичность, ценность нравственных норм. В результате анализа эмпирических данных был выявлен наиболее высокий показатель у девушек по уровню нейротизма (m=13,89). Высокий уровень выраженности выявлен по уровню экстраверсии (m=8,98), самый низкий показатель по уровню интроверсии (m=2,81).

У экстраверсированных юношей (48 %; 28 человек) и девушек (59 %; 34 человека) выявлен комплекс личностных качеств, таких как оптимизм, импульсивность, изменчивость, беспечность, которые определяют склонность человека к активным социальным контактам. Юношей с интроверсией было выявлено (52 %; 30 человек), девушек (41 %; 24 человека). Интроверты чувствительны, склонны к самоанализу и самокритике. Для них не характерны спонтанные действия, они не особенно общительны, им не свойственно выражение эмоций; интроверт больше погружен в свои мысли и фантазии, часто предпочитает общению с людьми возможность предаться размышлениям. Нейротизм присутствует как у интровертов, так и у экстравертов. В результате статистической обработки полученных данных были выявлены значимые различия (по t-критерию Стьюдента при $p \leq 0,05$) в уровне нейротизма у юношей и девушек. Однако наблюдается отсутствие статистически значимых различий у юношей и девушек по уровню экстраверсии и интроверсии.

В ходе исследования был выявлен преобладающий уровень склонности к рискованному поведению у юношей и девушек. В результате анализа эмпирических данных у респондентов (девушек и юношей) выявлен высокий уровень склонности к риску (m=33,68). Средний уровень склонности к риску наименее выражен. У (57 %; 33 человека) юношей установлен средний уровень склонности к рискованному поведению., а высокий – у (43 %; 25 человек). Юноши с низким уровнем склонности к рискованному поведению отсутствуют. Таким образом, у юношей преобладает средний уровень склонности к риску.

В результате анализа полученных данных (59 %; 34 человека) составляют девушки с высоким уровнем склонности к риску, при этом (36 %; 21 человек) составляют девушки со средним уровнем склонности к риску. У 5 % девушек выявлен низкий уровень склонности к риску. С помощью t-критерия Стьюдента небыли выявлены статистически значимые различия между женским и мужским полом по уровню склонности к рискованному поведению.

Исследование взаимосвязи уровня личностных особенностей и склонности к риску у юношей: обнаружена средняя взаимосвязь уровня интроверсии и высокого уровня склонности к риску ($r = 0,49$ при $p \leq 0,05$), слабо выражена связь между высоким уровнем склонности к риску и экстраверсией ($r = 0,30$ при $p \leq 0,05$) и высоким уровнем склонности к риску и нейротизмом ($r = 0,32$ при $p \leq 0,05$). Между средним уровнем склонности и интроверсией средняя зависимость ($r = 0,41$ при $p \leq 0,05$), так же выявлена сильная зависимость среднего уровня склонности и экстраверсии ($r = 0,51$ при $p \leq 0,05$) и слабо выражена зависимость между среднего уровня склонности и нейротизмом ($r = 0,38$ при $p \leq 0,05$).

На основании представленных данных обнаружено, что выраженность положительно взаимосвязанных показателей личностных особенностей и склонности к риску на значимом уровне. Была выявлена сильная взаимосвязь уровня экстраверсии и средним уровнем склонности к риску ($r = 0,51$ при $p \leq 0,05$), что может говорить о непосредственной зависимости личностных особенностей и склонности к риску. Слабо выражена связь между высоким уровнем склонности к риску и экстраверсией ($r = 0,30$ при $p \leq 0,05$), а также между средним уровнем склонности к риску и нейротизмом ($r = 0,38$ при $p \leq 0,05$), что может свидетельствовать о незначительной связи между величинами.

Рассчитаем взаимосвязь склонности к рискованному поведению и личностных особенностей юношей с помощью коэффициент корреляции Ч. Спирмена. Полученные данные представлены на рисунке 1.

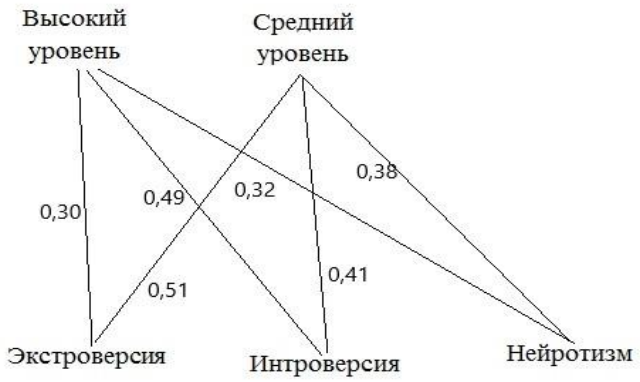


Рисунок 1 – Корреляционные плеяды склонности к риску и личностных особенностей юношей

В результате исследования взаимосвязи уровня личностных особенностей и склонности к риску у юношей мы выявили среднюю взаимосвязь уровня интроверсии и высокого уровня склонности к риску, слабо выражена связь между высоким уровнем склонности к риску и экстраверсией, и высоким уровнем склонности к риску и нейротизмом. Между средним уровнем склонности к риску и интроверсией средне выраженная взаимосвязь, так же выявлена сильная зависимость среднего уровня склонности к риску и экстраверсии и слабо выражена зависимость между среднего уровня склонности к риску и нейротизмом.

В результате анализа полученных данных обнаружена сильная взаимосвязь между высоким уровнем склонности к риску и уровнем экстраверсии ($r = 0,62$ при $p \leq 0,05$). Выявлена средняя обратно пропорциональная связь высокого уровня склонности к риску с интроверсией и нейротизмом ($r = 0,43$ при $p \leq 0,05$, $r = 0,46$ при $p \leq 0,05$). Сильная зависимость между средним уровнем склонности к риску с экстраверсией и нейротизмом ($r = 0,64$ при $p \leq 0,05$, $r = 0,62$ при $p \leq 0,05$), что свидетельствует о значительной выраженности связи между уровнем склонности к риску и личностными особенностями. У низкого уровня склонности к риску обнаружена слабая обратно пропорциональная связь с интроверсией и нейротизмом ($r = 0,30$ при $p \leq 0,05$, $r = 0,33$ при $p \leq 0,05$), может характеризоваться незначительной связью между величинами. Средняя зависимость выявлена между уровнем экстраверсии и низким уровнем склонности к риску ($r = 0,42$ при $p \leq 0,05$), что может говорить о присутствии связи (Рисунок 2).

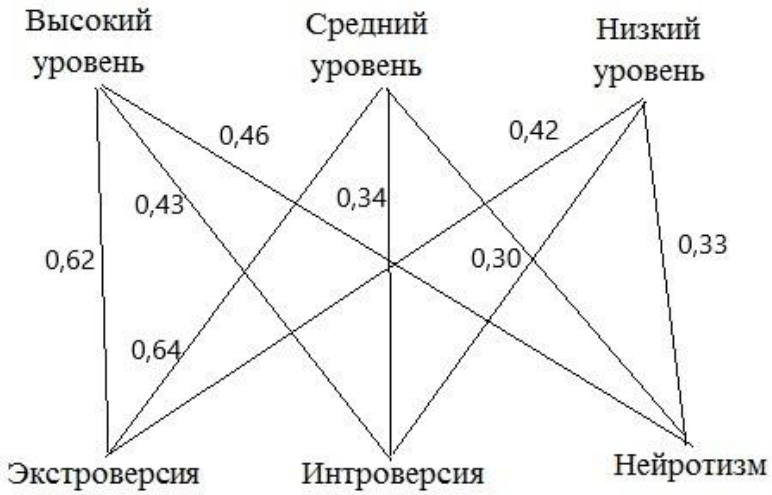


Рисунок 2 – Корреляционная плеяда склонности к риску и личностных особенностей у девушек

В результате анализа полученных данных обнаружена сильная взаимосвязь между высоким уровнем склонности к риску и уровнем экстраверсии. Была выявлена средняя обратно пропорциональная связь

высокого уровня склонности к риску с интроверсией и нейротизмом. Сильная зависимость между средним уровнем склонности с экстраверсией и нейротизмом, что свидетельствует о значительной выраженности связи между уровнем склонности к риску и личностными особенностями. У низкого уровня склонности к риску обнаружена слабая обратно пропорциональная связь с интроверсией и нейротизмом, может характеризоваться незначительной связью между величинами. Средняя зависимость выявлена между уровнем экстраверсии и низким уровнем склонности к риску, что может говорить о присутствии связи.

Таким образом, установлена взаимосвязь личностных особенностей и склонности к риску у юношей и девушек, которая характеризуется взаимообусловоленностью, прямопропорциональностью. Наряду с этим у юношей и девушек с высоким и средним уровнем склонности к риску выявлена взаимосвязь склонности к риску и личностных особенностей. Установлена также тенденция к взаимосвязи низкого уровня склонности к риску и личностных особенностей. При любой выраженности личностных особенностей, может быть, как высокий, так и средний уровень склонности к риску, что требует дополнительных исследований

В результате анализа эмпирических данных был обнаружен наиболее высокий показатель у юношей и девушек по уровню нейротизма и экстраверсии. В ходе статистической обработки полученных данных были выявлены значимые различия в уровне нейротизма у юношей и девушек. Однако наблюдается отсутствие статистически значимых различий у юношей и девушек по уровню экстраверсии и интроверсии. В ходе исследования было выявлено, что у юношей преобладает средний уровень склонности к рискованному поведению. У девушек преобладает высокий уровень. Не были выявлены статистически значимые различия по уровню склонности к рискованному поведению у юношей и девушек. В результате исследования была обнаружена выраженность положительно взаимосвязанных показателей личностных особенностей и склонности к риску на значимом уровне. У юношей и девушек с высоким и средним уровнем склонности к риску есть непосредственная взаимосвязь склонности к риску и личностных особенностей. Была также выявлена незначительная взаимосвязь низкого уровня склонности к риску и личностных особенностей. При любой выраженности личностных особенностей может быть как высокий, так и средний уровень склонности к риску, что требует дополнительных исследований.

Список использованных источников

1 Корнилова, Т.В. Психология риска и принятия решений: учебное пособие для вузов / Т.В. Корнилова. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 204 с.

2 Отношение к жизни и психология риска: учебное пособие / Д.В. Колесов, В.А. Пономаренко. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008. учеб. пособие – 200 с.

3 Быкова С.В. Склонность к риску как устойчивое свойство личности / С.В. Быкова // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. – 2016. – Т. 1. №1. – С. 157–160.

4 Альгин, А.П. Риск и его роль в общественной жизни / А.П. Альгин – Москва: Мысль, 1989. – 188 с.

5 Солнцева, Г.Н. Психологические механизмы и модели «рискового поведения» / Г.Н. Солнцева, Г.Л. Смолян // Труды ИСА РАН, М., 2007. Т.31. – 200 с.

УДК 159.923:614.8-053.67:159.923.2

Е. А. Зарецкая
Научный руководитель: О. А. Короткевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», г. Гомель, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ОПАСНОСТЯМ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ДОВЕРИЯ К СЕБЕ

В статье рассмотрены современные подходы к обеспечению потербности в безопасности и типов реагирования в ситуации опасности, сензитивности к угрозам во взаимосвязи с доверием личности к себе. Автором описаны и проанализированы результаты эмпирического исследования психологических особенностей отношения к опасностям юношей и девушек с разным уровнем доверия к себе.

Ключевые слова: безопасность, опасность, отношение к опасностям, тип реагирования в ситуациях опасности, сензитивность к угрозам, доверие, доверие к себе, юношеский возраст.

Обеспечение безопасности человека в различных сферах жизнедеятельности является одной из актуальных проблем современности, решение которой осуществляется в двух направлениях: во-первых, в выявлении факторов и условий создания благоприятной среды, где личность могла бы в полной мере реализовать свой жизненный и творческий потенциал с наименьшими издержками для здоровья, психологического и социального благополучия; во-вторых, формирование готовности личности к встрече с опасностями, умения противостоять им, способности своими действиями и поведением не провоцировать возникновение угроз без веских на то причин. Успешное разрешение этих задач в рамках этих направленных возможно, если учитываются особенности восприятия и отношения к опасностям самого человека.

Становится актуальным выявление ресурсов человека, его способности противостоять неблагоприятным факторам среды, умения так выстраивать свою жизненную траекторию, чтобы достигать максимальных результатов с

наименьшими потерями и без ущерба для себя, общества и окружающей среды. И. А. Баевой характеризует безопасность как состояние защищенности (человека и среды), как способность отражать неблагоприятные внешние и внутренние воздействия. Актуализацию потребности в безопасности вызывает и одновременно блокирует ее удовлетворение экстремальная ситуация. По мнению данного автора, экстремальная ситуация психологически опасна для индивида по ряду причин: в ней происходит перегрузка психофизиологических механизмов отражения; возникают нерефлексируемые проявления психической деятельности; актуализируются глубинные уровни психической организации (витальные потребности) при их фрустрации; снижается уровень автономности личности и волевой регуляции; происходит дезорганизация процессов смыслообразования и целеполагания; формируются «рискованные» способы удовлетворения потребностей (прежде всего – потребности в безопасности); происходит дезорганизация процессов отражения; снижается вероятностное прогнозирование [1, с. 13].

По определению В. Г. Маралова, отношение к опасности – это способность индивида своевременно обнаруживать сигналы опасности (сензитивность к опасностям) и осуществлять выбор адекватных или неадекватных способов реагирования на угрозу (тип реагирования на опасность) [2, с. 116].

В работах В. Г. Маралова выявлены и описаны типы отношения людей к опасностям: адекватный (сензитивный или несензитивный), тревожный (сензитивный или несензитивный), игнорирующий (сензитивный или несензитивный) и неопределенный (также сензитивный или несензитивный). Исследования автор проводил на выборке старших школьников и студентов. Применительно к старшему школьному возрасту было выявлено, что свои отрицательные психологические переживания учащиеся связывают со сферами учебной деятельности, а также взаимоотношениями с учителями, сверстниками и родителями [2, с. 117].

Одним из факторов отношения к опасностям может выступать доверие к себе. Именно доверие является фактором эффективного и гармоничного взаимодействия человека с самим собой и окружающим миром. Низкая способность к саморегуляции поведения, утрата базового доверия к миру и неопределенность отношения самому себе являются факторами риска психологической безопасности.

В работах Т. П. Скрикиной доверие рассматривается, как способность индивида предварительно наделять объекты окружающего мира и других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости). Согласно Т. П. Скрипкиной, доверие является экзистенциональным феноменом субъектности, который реально существует

в субъективном мире человеческой личности, а также организует ядро активности человека как личности и является ее условием [3, с. 195]. В жизни человека доверие выполняет ряд функций: выступает как фактор эффективного и гармоничного взаимодействия человека с миром; объединение человека и окружающего мира в единую систему; объединение прошлого, настоящего и будущего в целостный компонент жизнедеятельности; определение целостного человеческого существования; формирование целостности личности и личностной зрелости; установление степени соответствия и адаптивности поведения человека, принятых решений, поставленных целей, как миру, так и самому себе [3, с. 196].

Для юношеского возраста характерным является особая чувствительность к себе, к своему внутреннему миру, так как на основе этой рефлексии складывается не только самооценка, но и в целом особое отношение к себе. В этом возрасте молодые люди преодолевают кризис идентичности, основной задачей которого является определение и поиск себя. Доверие выполняет функцию обратной связи в процессе самопознания.

Эмпирическое исследование проводилось намина базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Гомеля» В исследовании приняли участие 100 учащихся 11-х классов, из них 50 юношей и 50 девушек в возрасте 16-17 лет.

Методики исследования: 1. Рефлексивный опросник уровня доверия к себе Т. П. Скрипкиной; 2. Тест-опросник сензитивности к угрозам (В. Г. Маралов и коллектив соавторов); 3. Опросник по выявлению типов реагирования в ситуациях опасности (В. Г. Маралов).

Для выявления уровня доверия к себе у юношей и девушек был использован «Рефлексивный опросник уровня доверия к себе» Т. П. Скрипкиной. Анализ результатов, показал, что высоким уровнем доверия к себе обладают 26 % юношей и 18 % девушек, они характеризуются высоко развитой способностью предварительно наделять явления и объекты окружающего мира, а также других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости). Средний уровень доверия к себе выявлен у 42 % юношей и 58 % девушек – у них способность предварительно наделять явления и объекты окружающего мира, а также других людей, их возможные будущие действия и собственные предполагаемые действия свойствами безопасности (надежности) и ситуативной полезности (значимости) умеренно развита. Низким уровнем доверия к себе обладают 32 % юношей и 24 % девушек.

Для выявления уровня сензитивности к угрозам применялся тест-опросник сензитивности к угрозам (В. Г. Маралов и коллектив соавторов). Результаты исследования уровня сензитивности к угрозам у юношей и девушек представлены на рисунке 1.

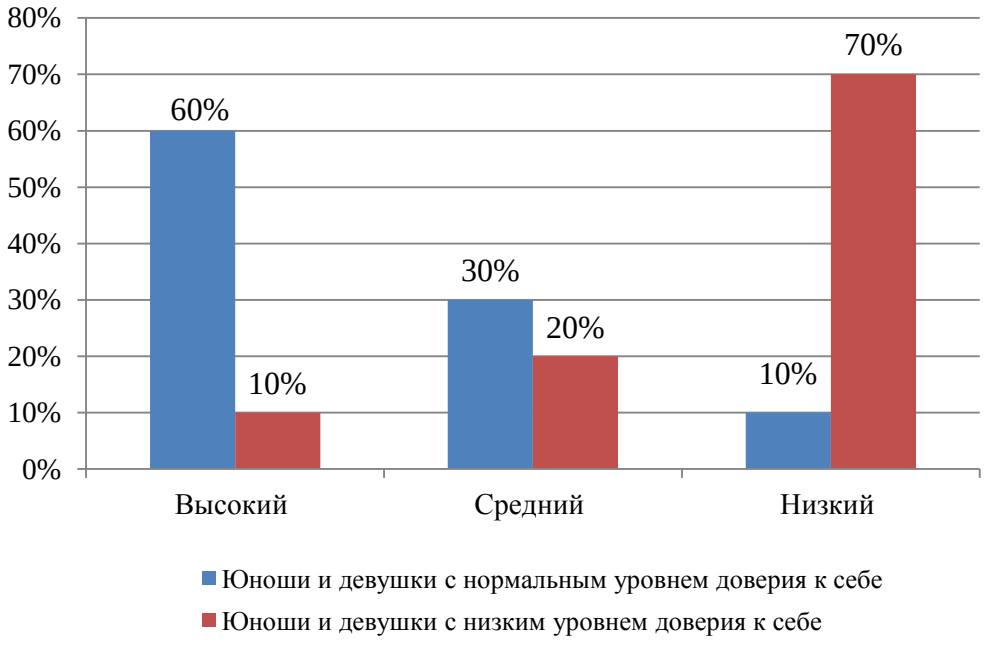


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня сензитивности к угрозам у юношей и девушек

Большинство юношей и девушек с нормальным уровнем доверия к себе характеризуются высоким уровнем сензитивности к угрозам. У них высокоразвита способность из множества воздействующих на него внешних (или внутренних) факторов выделять такие, которые являются угрожающими для его жизни, здоровья, психологического или социального благополучия, или наносят ущерб его окружению. Большинство юношей и девушек с низким уровнем доверия к себе характеризуются низким уровнем сензитивности к угрозам.

Для выявления статистически значимых различий между группами юношей и девушек с разным уровнем доверия к себе по уровню сензитивности к угрозам был использован критерий углового преобразования Фишера (φ*) (таблица 1).

Таблица 1 – Оценка статистически значимых различий между группами юношей и девушек с разным уровнем доверия к себе по уровню сенситивности к угрозам

Уровень сензитивности к угрозам	Юноши и девушки с нормальным уровнем доверия к себе	Юноши и девушки с низким уровнем доверия к себе	φ*-критерий	Уровень значимости
Высокий	60 %	10 %	**5,42**	$p \leq 0,05$
Средний	30 %	20 %	0,83	$p > 0,05$
Низкий	10 %	70 %	**5,26**	$p \leq 0,05$

С помощью критерия Фишера были выявлены статистически значимые различия между группами юношей и девушек с разным уровнем доверия к себе по следующим уровням сензитивности к угрозам:

- «высокий уровень», что позволяет говорить о том, что доля юношей и девушек с нормальным уровнем доверия к себе, достоверно больше, чем доля и девушек с низким уровнем доверия к себе (φ=5,42 при $p \leq 0,05$);

- «низкий уровень», что позволяет говорить о том, что доля юношей и девушек с низким уровнем доверия к себе, достоверно больше, чем доля и девушек с нормальным уровнем доверия к себе (φ=5,26 при $p \leq 0,05$);

Таким образом, в результате сравнения установлено, что высокий уровень сензитивности к угрозам более характерен для юношей и девушек с нормальным уровнем доверия к себе; низкий уровень сензитивности к угрозам более характерен для юношей и девушек с низким уровнем доверия к себе.

Для выявления типов реагирования в ситуациях опасности был использован опросник по выявлению типов реагирования в ситуациях опасности В. Г. Маралова. С помощью критерия Фишера были выявлены статистически значимые различия между группами юношей и девушек с разным уровнем доверия к себе по следующим типам реагирования в ситуациях опасности:

- «адекватный тип», что позволяет говорить о том, что доля юношей и девушек с нормальным уровнем доверия к себе, достоверно больше, чем доля и девушек с низким уровнем доверия к себе (φ=4,87 при $p \leq 0,05$);

- «игнорирующий тип», что позволяет говорить о том, что доля юношей и девушек с низким уровнем доверия к себе, достоверно больше, чем доля и девушек с нормальным уровнем доверия к себе (φ=3,51 при $p \leq 0,05$);

Таким образом, в результате сравнения установлено, что адекватный тип реагирования в ситуациях опасности более характерен для юношей и девушек с нормальным уровнем доверия к себе; игнорирующий тип реагирования в ситуациях опасности более характерен для юношей и девушек с низким уровнем доверия к себе.

Развитие адекватного типа отношения к опасностям юношей и девушек с разным уровнем доверия к себе и к миру рекомендуется осуществлять в следующих направлениях:

1) формирование сензитивности к опасностям;

2) повышение психологической безопасности личности;

3) повышение доверия к себе.

Формирование сензитивности к опасностям целесообразно осуществлять в активной форме (социально-психологических тренингов) с целью усвоения юношами и девушками определенного набора представлений, умений, навыков, соответствующего потребностям безопасности актуального бытия.

В процессе формирования сензитивности к опасностям работа психолога должна быть направлена на формирование готовности юношей и девушек к безопасному поведению в опасных ситуациях. В таком случае работа психолога должна быть направлена на повышение знаний о безопасном поведении в опасных и чрезвычайных ситуациях; воспитание ответственности за личную безопасность; развитие умений предвидеть потенциальные опасности и правильно действовать в случае их наступления.

Список использованных источников

1 Баева, И.А. Психология безопасности как основа анализа экстремальной ситуации / И.А. Баева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – № 2. – С. 6–18.

2 Маралов, В.Г. Личностные детерминанты отношения к опасностям старших школьников / В.Г. Маралов, Е.Ю. Малышева // Вестник Череповецкого гос. университета. – 2014. – № 1. – С. 116–119.

3 Скрипкина, Т.П. Психология доверия / Т.П. Скрипкина. – М.: Академия, 2000. – 463 с.

УДК 159.923:330.59-053.6

Ю. Ю. Кохно
Научный руководитель: О. А. Короткевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К РЕКЛАМЕ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ

В статье рассматриваются современные подходы к изучению качества жизни подростков. Автором приводятся данные эмпирического исследования психологических особенностей отношения к рекламе подростков с разным уровнем качества жизни.

Ключевые слова: подростковый возраст, подросток, реклама, качество жизни, отношение к рекламе, доверие к рекламе.

Исследования в области психологии рекламы являются одним из новых, но приоритетных направлений. В настоящее время идет быстрое накопление данных, освещающих различные стороны психологии рекламы. Реклама является не только средством информирования о новой марке, потребительских свойствах товара, но и неотъемлемым элементом массовой культуры. Реклама – информация, распространенная любым способом, в любой форме и с использованием любых средств, адресованная неопределенному кругу лиц и направленная на привлечение внимания к объекту рекламирования, формирование или поддержание интереса к нему и его продвижение на рынке [1].

Рекламодателю выгодно привлекать подростковую аудиторию, так как она легко воспринимает все новое, не имеет устоявшихся вкусов, привычек, сформировавшегося стиля и образа жизни. Поколение, с юных лет воспитанное в духе приверженности к определенному бренду, сохранит привязанность ему на протяжении жизни, что влечет очевидные выгоды: высокие рекламные бюджеты, не формирующие, а лишь поддерживающие интерес потребителей, существенно снизятся [2, с. 8]. Реклама оказывает мощное воздействие на формирование и развитие отношений к окружающему миру и действительности, а также личностные отношения подростков. В силу повышенной внушаемости и сложного характера взаимоотношений с детьми и взрослыми подростки 12-17 лет являются наиболее подверженными влиянию потребителями рекламы.

По определению Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) качество жизни – это степень восприятия отдельными людьми или группами людей того, что их потребности удовлетворяются, а необходимые для достижения благополучия и самореализации возможности представляются». Из этого определения следует, что сущность качества жизни имеет преимущественно социально-психологическую природу. При этом суть «качества» заключается в оценке человеком собственной удовлетворенности различными аспектами своей жизни, которые связаны с уровнем его запросов [3]. По мнению другой группы экспертов, ВОЗ, качество жизни – это индивидуальное соотношение целей человека в обществе, его планов и возможностей с положением индивида в жизни общества в контексте культуры и систем ценности этого общества», то есть определение носит более урбанизированный и социальный характер понятия качества жизни [4].

В рамках психологического подхода качество жизни рассматривается как субъективная удовлетворенность человека своей жизнью, что выражается в его оценке уровня и степени реализации своих потребностей. Представители этого подхода считают, что состояние качества жизни общества характеризуется с точки зрения социально-психологического климата. В то же время, они не отрицают и значимости объективных оценок качества жизни, считая, что в исследованиях необходимо учитывать сложный характер взаимосвязи объективных условий и их индивидуальную оценку, так как условия жизнедеятельности людей проявляются в их поведении, отражаются в сознании человека, что, в конечном счете, оказывает влияние на их оценку качества своей жизни [5].

В нашем исследовании приняли участие 62 старших подростка, из них 36 мальчиков и 26 девочек в возрасте 15-16 лет. Исследование проводилось на базе ГУО «Средняя школа № 1 г. Буда-Кошелево». Нами были использованы следующие психодиагностические методики: 1. Краткий опросник ВОЗ для оценки качества жизни; 2. Опросник отношения к рекламе А. Н. Лебедева; 3. Опросник «Моё отношение к рекламе».

С целью анализа психологических особенностей отношения к рекламе подростков с разным уровнем качества жизни, проведена диагностика учащихся по опроснику ВОЗ, полученные данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики с помощью краткого опросника ВОЗ для оценки качества жизни, в %

Шкалы	Уровень оценки		
	Низкий	Средний	Высокий
Физическое и психологическое благополучие	22,4	66,4	11,2
Самовосприятие	28,8	44	27,2
Микросоциальная поддержка	30,4	48,8	20,8
Социальное благополучие	28,8	56,8	14,4

Большинство подростков характеризуют своё физическое и психологическое благополучие удовлетворительно, они чувствуют себя в безопасности, а их физические и психологические потребности удовлетворены. Однако каждый четвертый подросток оценивает своё качество жизни по данному критерию как низкое, что означает отсутствие удовлетворенности базовых физических и психологических потребностей, отсутствие чувства защищенности и безопасности.

Высоким уровнем по шкале «самовосприятие» обладают только 27,2 % подростков, они видят себя в положительном ключе, характеризуют себя с наилучшей стороны. Полученные данные говорят о том, что почти каждый третий подросток видит себя хуже, чем есть на самом деле, относится к себе самокритично, обладает заниженной самооценкой.

У 30,4 % подростков выявлен низкий уровень по шкале «микросоциальная поддержка», их окружение не поддерживает их начинания и свершения, оно характеризуется неустойчивыми связями со сверстниками и семьей, частым возникновением конфликтных ситуаций. Высокий уровень микросоциальной поддержки обнаружен только у 20,8 % подростков, которые характеризуют своё микросоциальное окружение как благополучное и безопасное для себя, они окружены друзьями и характеризуют внутрисемейные отношения как теплые и принимающие.

Низкий уровень социального благополучия выявлен почти у трети (28,8 %) подростков, то есть их окружение неустойчиво, а взаимоотношения со сверстниками характеризуются как негативные, они ощущают отсутствие принятия со стороны общества. Высокий уровень по данной шкале зафиксирован только у 14,6 % подростков.

При помощи опросника «Моё отношение к рекламе» мы выявляли, как подростками с разным качеством жизни воспринимается реклама, какое отношение к данному явлению у них сформировано. Анализируя данные,

можно отметить, что 16,7 % подростков со средним и высоким уровнем качества жизни и 30 % подростков с низким качеством жизни оценивают рекламу положительно. Нейтрально относятся к рекламе 53,3 % подростков со средним и высоким уровнем качества жизни и 43,3 % подростков с низким уровнем качества жизни. Отрицательное отношение к рекламе выявлено у 30 % подростков жизни со средним и высоким уровнем качества жизни и 26,7 % подростков с низким уровнем качества.

На вопрос «Сколько часов в день ты смотришь телевизор или сидишь в интернете (в будни и в выходные)?» подростки отвечали следующим образом: подростки с низким уровнем качества жизни в среднем проводят в сети Интернет либо за просмотром телевизора от 2 до 4 часов (63,3 %). В свою очередь подростки со средним и высоким уровнем качества жизни тратят на это от 3 до 5 часов (53,4 %). И те, и другие отмечают для себя преимущественно такие сайты, как ВКонтакте (80,6 %), Инстаграм (71 %), Youtube (66,1 %), телеканал ТНТ (58 %).

Подростки с разным уровнем жизни отмечают, что есть реклама, которая им нравится. Как интересную для себя подростки вне зависимости от качества жизни отмечают рекламу техники – мобильных телефонов, компьютерных комплектующих (реклама и обзоры компаний Asus, AMD), иной техники. Подростки также отметили, что им интересно смотреть трейлеры и проморолики грядущих новинок кино и компьютерных игр. Нравится так же реклама, в которой имеется развлекающая составляющая. Так же подростки отмечают, что есть реклама, которая им не нравится. Как примеры неинтересной и раздражающей их рекламы они указывали такие рекламные ролики, как рекламы букмекерских контор (1xbet, Parimatch) и виртуальных казино (Azino777, JoyCazino и др.), рекламы сетевых компьютерных игр (WorldofTanks) и рекламы мобильных операторов.

Мнение подростков разделилось в вопросе «Что вызывает отвращение в рекламе». Здесь подростки с низким уровнем качества жизни в большей степени указывали такие факторы, как «частый повтор рекламы» (30 %) и «навязчивость» (21 %), в то время как подростки со средним и высоким уровнем качества жизни в большей степени выделили для себя такие факторы, как «смысл» (43,3 %) и «длительность рекламы» (16,7 %).

При виде рекламы подростки вне зависимости от качества жизни стремятся перемотать или переключить рекламу, и лишь небольшое количество подростков со средним и высоким уровнем жизни продолжают смотреть рекламу (23,7 %).

Можно отметить, что есть различия и в уровне доверия рекламе у подростков с разным уровнем качества жизни. Так, подростки со средним и высоким уровнем качества жизни в большей степени не доверяют рекламе (43,3 %), чем подростки с низким уровнем качества жизни (30 %). Доверяют рекламе лишь 16,7 % подростков со средним и высоким качеством жизни и 27 % подростков с низким уровнем качества жизни. Прорекламированный продукт купит 47 % подростков с низким уровнем качества жизни, и 30 %

подростков со средним и высоким уровнем качества жизни. Также вне зависимости от качества жизни подростки отмечают, что реклама нужна для увеличения продаж определенного товара или услуги и доведения до сведения людей информации об определенном товаре или услуге, демонстрации моды и мировых «трендов».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что 83,3 % подростков со средним или высоким уровнем качества личности относятся к рекламе равнодушно или негативно, меньше проводят времени за компьютером или телевизором, а так же меньше склонны доверять рекламе в отличии от подростков с низким уровнем качества жизни.

С помощью U-критерия Манна-Уитни нами были проверено, есть ли статистически значимые различия в уровне доверия к рекламе у подростков с разным уровнем качества жизни по каждому из вопросов. С уверенностью в 95 % можно утверждать, что есть статистически значимые различия в уровне доверия к рекламе у подростков с разным уровнем качества жизни исходя из ответов на вопросы «Когда я смотрю рекламу по телевидению (или слушаю ее по радио), то у меня возникает желание записать номер телефона или адрес фирмы, которая рекламирует товар...» ($U_э=351$, $U_{кр}=362$, $p\leq0,05$) и «В течение прошлого года только благодаря рекламе я покупал какие-то вещи в магазинах или пользовался услугами организаций и фирм...» ($U_э=342$, $U_{кр}=362$, $p\leq0,05$).

Также с помощью U-критерия Манна-Уитни нами были проверено, есть ли статистически значимые различия в уровне доверия к рекламе у подростков с разным уровнем качества жизни. С уверенностью в 95 % можно утверждать, что есть статистически значимые различия в уровне доверия к рекламе у подростков с разным уровнем качества жизни. ($U_э=314,5$, $U_{кр}=362$, $p\leq0,05$).

Таким образом, подростки с низким уровнем качества жизни склонны в большей степени доверять рекламе определенных товаров, брендов и стремятся покупать именно прорекламированные вещи. В свою очередь, подростки с высоким и средним уровнем качества жизни более критично относятся к рекламе, склонны анализировать увиденную рекламу, а также меньше уделяют внимания «прорекламированным» брендам.

На основании данных проведенного эмпирического исследования можно сформулировать следующие выводы:

1. Подростки в целом характеризуют качество своей жизни как благополучное: большинство удовлетворено своим здоровьем, физическим и материальным благосостоянием, микросоциальной поддержкой, социальным благополучием. Но в среднем 27,4 % подростков по каждому фактору качества жизни оценивает его как низкое, неблагополучное и неудовлетворительное для себя, а чуть 48,8 % подростков характеризуются низким уровнем хотя бы по одному из факторов оценки качества жизни.

2. Большинство подростков со средним или высоким уровнем качества личности относятся к рекламе равнодушно или негативно, они

меньше проводят времени за компьютером или телевизором, а также меньше склонны доверять рекламе в отличии от подростков с низким уровнем качества жизни.

3. 33 % подростков с низким уровнем качества жизни склонны в большей степени доверять рекламе определенных товаров, брендов и стремятся покупать именно прорекламированные вещи. В свою очередь, 44 % подростков с высоким и средним уровнем качества жизни более критично относятся к рекламе, склонны анализировать увиденную рекламу, а также меньше уделяют внимания «прорекламированным» брендам, что подтверждается статистическими расчетами ($p \leq 0,05$).

Полученные в результате теоретического и эмпирического исследования данные могут быть использованы в психопросветительской, профилактической, коррекционно-развивающей и консультативной работе педагогов-психологов, социальных педагогов и социальных работников среди подростков. А также в практике психологического просвещения и повышения квалификации педагогических работников.

Список использованных источников

1 Медведская, Е.И. Телевидение как «вор» времени жизни / Е.И. Медведская // Диалог. – 2015. – №4. – С.28-34. Авдеева, Н.Н. Влияние телевизионной рекламы на детей и подростков / Н.Н. Авдеева, Н.А. Фоминых // Человек. – 2003. – №1. – С.8.

2 Баранова, А.В. Экономико–психологические детерминанты субъективного качества жизни: дис.… канд. психол. наук / А.В. Баранова. М., 2005. – 197 л.

3 Горбачев, И.В. Качество населения / И.В. Горбачев. − М., 1993. – 176 с.

4 Прихожан, А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. − СПб.: Питер, 2007. − 416 с.

УДК 159.923.2:17.023.35-057.875:159.922:57

Ю. В. Кривозуб
Научный руководитель: О. Н. Мельникова, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Статья посвящена исследованию взаимосвязи особенностей переживания субъективного благополучия студентами с разным уровнем экологического сознания. В ней рассмотрены понятия субъективного благополучия и экологического сознания, и их структура. Подчеркивается необходимость развития высокого уровня экологического сознания в современном мире, и определяется его роль.

Ключевые слова: экологическая психология, экологическое сознание, субъективное благополучие, отношение к природе, когнитивный компонент, прагматический компонент, эмоциональный компонент.

Раньше экология занималась изучением взаимоотношений между живыми объектами, которые находятся в определённом регионе, и представляла практический интерес для некоторых специалистов-биологов. В современном мире экология стала глобальной проблемой, которая определяет государственную, межгосударственную политику, и изучает взаимоотношения человека с окружающей средой.

В настоящее время изучением влияния на психику человека экологических факторов непсихологической природы: физических, химических и других (например, грязная вода или воздух, повышенный фон радиации, ландшафт), согласно С. Д. Дерябо и В. А. Ясвину занимается психологическая экология [1].

Среди основных вопросов экологической психологии особое место занимает проблема экологического сознания современного человека, которое чаще всего рассматривается с точки зрения взаимоотношений человека с окружающей. При этом важно понимать, что экологическое сознание не ограничивается только одним отношением к окружающей среде, оно включает в себя и отношение к сохранению своего здоровья, и здоровья населения, сохранение удовлетворительного уровня психоэмоционального состояния.

На психоэмоциональное состояние человека влияют такие факторы, как физические, химические и многие другие. Например, грязная вода или воздух, радиация. Средовой фактор, который превышает допустимый уровень воздействия на человека, через изменение психосоматического состояния изменяет и его психическое состояние. Физические и химические факторы, превышающие допустимые нормы, вызывают не только проявления симптоматики, но и влияют на повышение агрессивности, появление и развитие депрессии, на снижение психологической активности, внимания, появлению апатии. Необходимо учитывать, что чувствительность к подобного рода воздействиям зависит от возраста, индивидуальных особенностей организма и психики. Это значит, что один и тот же фактор может быть критичным для одного и совершенно безразличным для другого. Психогенное влияние факторов внешней среды зависит от отношения к ним определённого человека, а не только от величины их параметров. По данным исследований К. Леви-Лебуайе и И. Дюрон, в случаях, когда человек не может повлиять на управляемость событий среды, он приходит к осознанию своей беспомощности, развитию внешнего локуса контроля, снижению ощущения эффективности собственных предпринимаемых действий. Поэтому, что бы этого не происходило, людям так важно и необходимо развивать уровень экологического сознания, которое и будет способствовать их успешной адаптации к условиям среды [2].

Так же в психологическом воздействии природной среды на человека необходимо учитывать степень структурированности ландшафта, ведь его разные структуры могут оказывать психогенное воздействие на человека. Например, структурная перенасыщенность природной среды часто вызывает психическое переутомление (тропический лес с многообразием флоры и фауны); однообразие пространства, где индивид не находит зрительных ориентиров вызывает у людей чувство беспричинного беспокойства и страха, повышенной тревожности (тундра, пустыня); гомогенные районы и «агрессивные» поля мегаполиса: голые стены из стекла и бетона, сплошные глухие заборы и асфальтовые покрытия, одинаковые дома, окрашенные в похожие цвета, ограниченность обзора, когда взгляд «упирается» в близлежащие объекты. Именно такого рода ландшафт способствует развитию стрессов и депрессивных состояний [1].

Нельзя не затронуть одну из главных проблем современности – это мусор. Невозможно пройтись по какой-либо улице города и не увидеть лежащую бутылку, пакет и многое другой. И если ситуация в городе ещё более-менее стабильна, то достаточно выехать за город с главных улиц, и тогда действительно становиться видно, как грязно. В лесу мусор, на речке мусор, даже около своих собственных домов лежит мусор. И это проблема вовсе не одного города, или страны. К сожалению, это проблема всего человечества. И её срочно нужно решать. Ведь пока рядом с нами мусорка, разве может быть и в наших головах быть порядок?

С быстрым развитием научно-технического прогресса и производительных сил, рост урбанизации, с появлением техногенных катастроф все более широко распространены экологические и психологические исследования, в которых изучение личных качеств и способностей человека является важной задачей.

Таким образом целью данного исследования является выявление взаимосвязи особенностей переживания субъективного благополучия студентами с разным уровнем экологического сознания.

Задачи:

– определить понятие и структуру субъективного благополучия и экологического сознания;

– эмпирически исследовать экологическое сознание и субъективное благополучие студентов;

– выявить взаимосвязь между компонентами субъективного благополучия и уровнем экологического сознания, и определить характер этой взаимосвязи.

Теоретической базой для понимания феномена психологического благополучия служат исследования Н. Брэдбурна, который ввел понятие «психологическое благополучие» и отождествил его с субъективным ощущением счастья и общей удовлетворенностью жизнью. Он создал модель структуры психологического благополучия. Это был баланс, который достигался постоянным взаимодействием позитивного и негативного

аффектов: а именно событий повседневной жизни, которые приносят нам разочарование или радость.

Опираясь на теорию Н. Брэдбурна, Э. Динер выдвигал свое понимание феномена психологического благополучия и ввёл термин «субъективное благополучие». По его мнению, благополучие включает когнитивную (интеллектуальную оценку удовлетворенности различными сферами жизни) и эмоциональную стороны самопринятия. Уровень субъективного благополучия служит показателем того, насколько человек депрессивен или тревожен, а также показывает, насколько один человек счастливее другого. Он выделял в структуре субъективного благополучия три основных компонента: удовлетворение, приятные и неприятные эмоции, которые, сочетаясь, формируют уровень субъективного благополучия личности.

Необходимым условием решения экологической проблемы является формирование у человека экологического сознания, в сфере которого он ощущает себя и, соответственно, действует как такой субъект (носитель) универсальных закономерностей развития природы, который воплощает их в своей жизнедеятельности [2].

Экологическое сознание есть результат осознания того, что современные условия могут измениться на длительное время или исчезнуть навсегда. А чтобы этого не произошло, необходимо согласование целей человека и способа удовлетворения экологических потребностей, создание общих принципов экологической этики. В процессе этого согласования устанавливаются правила поведения человека на основе экологических и моральных критериев [3].

С. Д. Дерябо и С. В. Ясвин определяют экологическое сознание как степень интенсивности отношения человека к природе, включающие в себя четыре компонента [1]:

1. Перцептивно-аффективный. Содержит чувственно-выразительное отношение к природе, которое проявляется на уровне эстетического и этического освоения объектов природы.

2. Когнитивный компонент, который выражен в системе знаний, а также в установках искать, обрабатывать и усваивать информацию о продуктивном взаимодействии окружающей среды и ее состоянии.

3. Практический компонент. Он выражается в готовности к непрагматическому практическому взаимодействию с природой.

4. Поступочный компонент, который характеризует поступки личности, обусловленные отношением к природе и проявляющиеся в активности по изменению окружения в соответствии с этим отношением.

В данном исследовании добровольно приняли участие 68 студентов ГГУ имени Франциска Скорины. Выборка исследования оформлялась по критериям – доступности, типичности, равного представительства, возраста. Отметим, что в исследовании принимали участие юноши и девушки возрастной категории от 17 до 23 лет.

Для эмпирического исследования была использованы следующие методики:

1.Опросник «Натурафил» (авторы В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо), который предназначен для диагностики уровня развития интенсивности субъективного отношения к природе.

2. «Шкала психологического благополучия» (автор – Г. Перуэ - Баду, в адаптации М. В. Соколовой) использовалась ля выявления субъективного благополучия.

Результаты исследования показали, что крайне низкий уровень экологического сознания имеют - 2% опрошенных (1), низкий уровень – 9% респондентов (6), ниже среднего – 9% испытуемых (6), средний уровень – 59% участников опроса (40), выше среднего – 12% опрошенных (8), высокий – 6% испытуемых (4), очень высокий – 4% респондентов (3).

Во время исследования была выдвинута гипотеза, что уровень экологического сознания зависит от места проживания. Но гипотеза не подтвердилась, так как, первое - соотношение в выборке городского населения (90 % опрошенных) сильно преобладает над сельским (10% респондентов), поэтому результаты необъективны; второе - проживание в сельской местности и ежедневное взаимодействие с природой не всегда гарантируют развитие экологического сознания на высоком уровне, и наоборот, проживание в городе не означает наличие низкого уровня экологического сознания.

В ходе исследования была обнаружена прямая связь субъективного благополучия с компонентами экологического сознания. А именно, показатели психоэмоциональной симптоматики субъективного благополучия имеют прямую взаимосвязь со всеми компонентами экологического сознания, что может говорить о том, что если человек не успевает адекватно адаптироваться к меняющимся условиям, то это приводит к нестабильности его психоэмоционального фона и развитию психологических заболеваний. Соответственно, люди имеющие высокий уровень экологического сознания способны быстро адаптироваться к новым условиям, что в свою очередь снижает риск проявления психоэмоциональной симптоматики.

Показатели самооценки здоровья имеют прямую связь с когнитивным и практическим компонентом экологического сознания. Это может говорить о том, что при низком уровне экологического сознания люди не всегда знают, как можно решить возникшую проблему, и поэтому постоянно пребывают в стрессе, что способствует появлению психологических заболеваний, таких как депрессия, апатия, агрессивность, повышенная возбудимость, тревожность.

Показатель степени удовлетворённости собственной деятельность имеет взаимосвязь с перцептивно-аффективным компонентом экологического сознания. Это может свидетельствовать о том, что чувственно – выразительное отношение к природе, проявляющиеся на уровне

эстетического и этического освоения природы оказывает влияние на степень удовлетворённости собственной работой.

Схожие исследования были проведены С. А. Капалди, в них были получены аналогичные результаты. Метаанализ, проведенный им по результатам 30 исследований, показал значимую (хотя в целом слабую) связь между субъективной связанностью с природой и переживанием положительных эмоций, витальностью и удовлетворенностью жизнью.

Таким образом, изучение экологического сознания жизненно необходимо в настоящее время, так как наличие высокого уровня экологического сознания способствует поддержанию психоэмоционального фона человека и повышает удовлетворенность жизнью.

Список использованных источников

1 Дерябо, С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов-н /Д.: Феникс. – 1999. – 308 с.

2 Панов, В.И. 5-я Российская конференция по экологической психологии / В.И. Панов // Психологический журнал. – 2009. – № 4. – С. 113 – 115.

3 Федотов, А.В. Экологическое сознание студентов разных этносов / А.В. Федотов // Учебные записки Забайкальского государственного университета. – 2011. – С. 1 – 3.

УДК 159.923:316.622:316.613.434-057.875:159.923:614.8

С. И. Лопухов
Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПРОГРАММА ПО КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНОСТИ, КОНФЛИКТНОСТИ, СКЛОННОСТИ К РИСКУ У СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ОТНОШЕНИЯ К ОПАСНОСТИ

Статья посвящена изучению агрессивности, конфликтности, склонности к риску у студентов с разным типом отношения к опасности. Рассмотрены такие понятия как агрессивность, конфликтность, склонность к риску и тип отношения к опасности. В данной статье представлен алгоритм работы психолога с высокими уровнями агрессивности, конфликтности, склонности к риску и неадекватным типом отношения к опасности. Представлены результаты эмпирического исследования по методике «Фрейбургская анкета агрессивности», методике «Предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса», методика «Степени готовности к риску» А. М. Шуберта, опроснику «Тип отношения к опасности» В. Г. Маралова, Е. Ю. Малышевой, О. В. Смирновой, Е. Л. Перченко, И. А. Табунова.

Результаты, полученные в ходе первичной диагностики, свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной работы. Представлены результаты эмпирического исследования после проведения коррекционной программы.

Ключевые слова: агрессивность, конфликтность, склонность к риску, тип отношения к опасности, студенты.

Современное общество уделяет большое внимание проблемам агрессивности, конфликтности, склонности к риску и типа отношения к опасности у студентов. Теоретико-методологические основы изучения агрессивности, конфликтности и типа отношения к опасности актуализировали разработку алгоритма работы психолога по коррекции агрессивности, конфликтности и неадекватного отношения к опасности у студентов.

Алгоритм включает первичную диагностику, коррекционно-развивающую программу, повторную диагностику после проведения программы.

База исследования: Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины. *Выборку исследования* составили 105 студентов ГГУ им. Ф. Скорины, в возрасте от 18-21 года, из них 44 человека факультета психологии и педагогики, 40 человек факультета иностранных языков, 21 человек физического факультета.

Психодиагностический инструментарий:

- *методика «Фрейбургская анкета агрессивности».*
- *методика «Предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса»;*
- *методика «Степени готовности к риску» А. М. Шуберта;*
- *опросник «Тип отношения к опасности» В. Г. Маралова, Е. Ю. Малышевой, О. В. Смирновой, Е. Л. Перченко, И. А. Табунова.*

Результаты исследования по методике «Фрейбургская анкета агрессивности» представлены на рисунке 1.

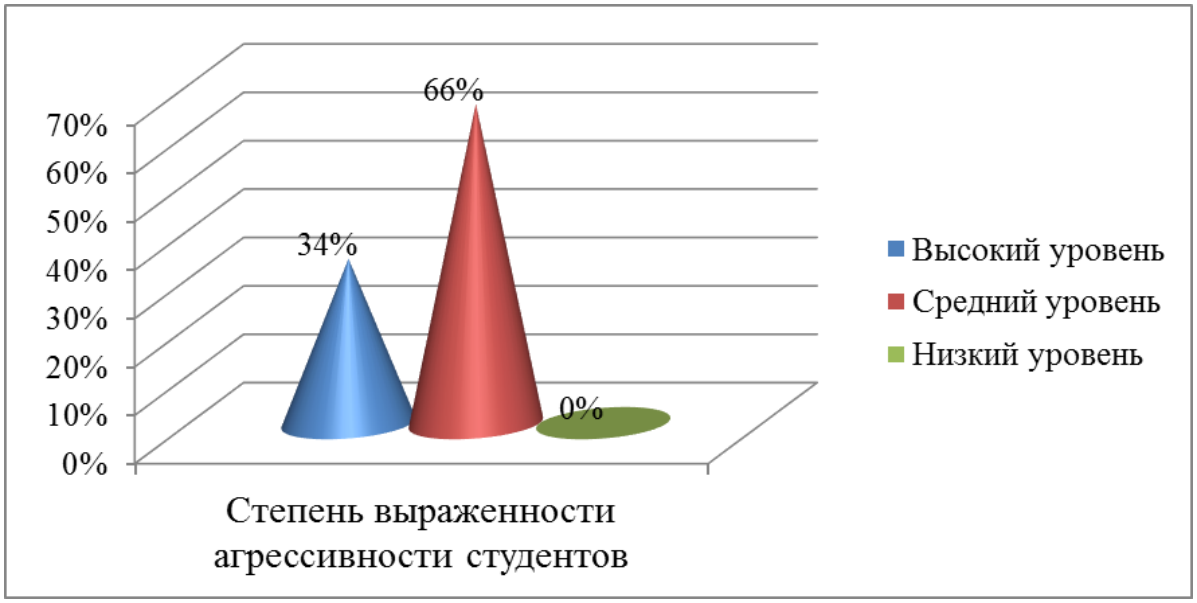


Рисунок 1 – Степень выраженности агрессивности студентов

Было выявлено, что у студентов преобладает средний уровень агрессивности (66 %), это говорит об умении контролировать свои эмоциональные порывы, но при этом не говорит о том, что такие порывы будут контролироваться. Такие люди могут сознательно использовать свой гнев против оппонента. Высокий уровень агрессивности был выявлен у 34 % испытуемых, то есть такие люди в основном быстро вступают в конфликт и их совершенно не интересует исход сложившейся конфликтной ситуации.

Результаты исследования по методике «Предрасположенность личности к конфликтному поведению К. Томаса» представлены на рисунке 2.

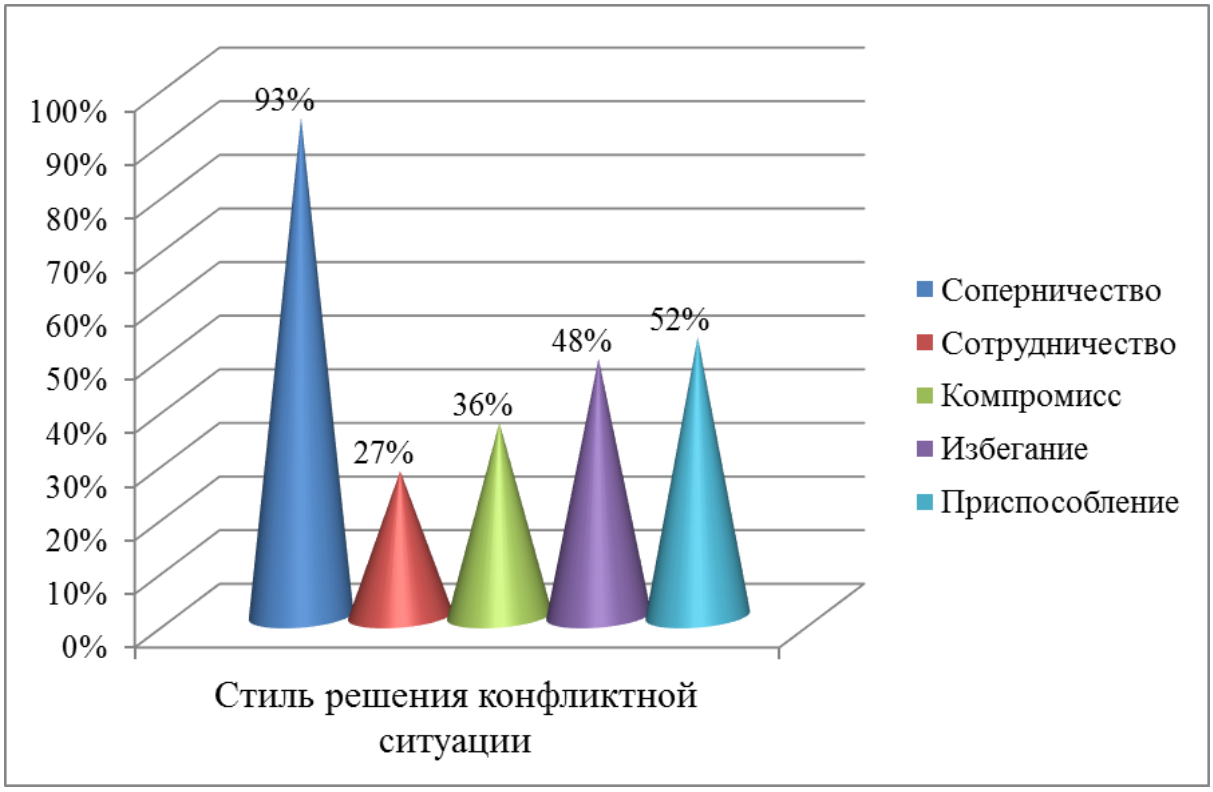


Рисунок 2 – Доминирующая стратегия поведения в конфликтной ситуации

Согласно данным, представленным на рисунке 2, основным стилем решения конфликтной ситуации является соперничество (93 %) – навязывание другой стороне предпочтительного для себя решения. Соперничество оправдано в случаях: явной конструктивности предлагаемого решения; выгодности результата для всей группы, организации, а не для отдельной личности или микрогруппы; важности исхода борьбы для проводящего данную стратегию; отсутствии времени на уговоры оппонента.

Средние показатели были получены по шкале «Приспособление» (52 %). Такая стратегия предполагает вынужденный или добровольный отказ от борьбы и сдача своих позиций.

Низкие значения были получены по шкалам «Избегание» (48 %), «Компромисс» (36 %), «Сотрудничество» (27 %). Избегание является

попыткой уйти из конфликта при минимуме затрат. Компромисс состоит в желании оппонентов завершить конфликт частичными уступками. Он характеризуется отказом от части ранее выдвигавшихся требований, готовностью признать претензии другой стороны частично обоснованными, готовностью простить. Сотрудничество предполагает направленность оппонентов на конструктивное обсуждение проблемы, рассмотрение другой стороны не как противника, а как союзника в поиске решения.

Результаты исследования по методике «Степени готовности к риску» А. М. Шуберта представлены на рисунке 3.

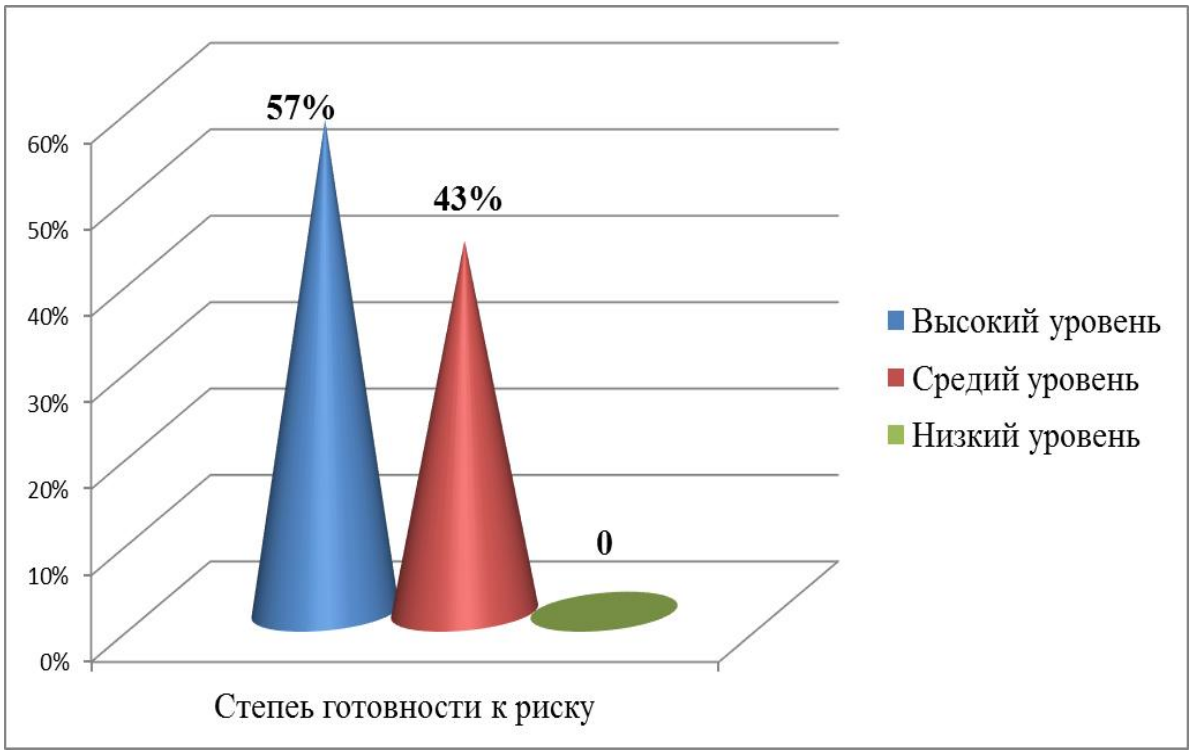


Рисунок 3 - Степень выраженности готовности к риску

Таким образом, было выявлено, что 43 % опрошенных студентов имеют средние значения показателей склонности к риску, это предполагает, что они сильно ориентированы на успех. У 57 % студентов выявлена склонность к рискованному поведению. Это означает, что мотивация избегания неудач такая же выраженная, как и мотивация достижения успеха, то есть чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху, однако такие люди много работают для достижения успеха, стремятся к успеху.

Результаты исследования по опроснику «Тип отношения к опасности» (разработанный В. Г. Мараловым, Е. Ю. Малышевой, О. В. Смирновой, Е. Л. Перченко, И. А. Табуновым) представлены на рисунке 4.

.

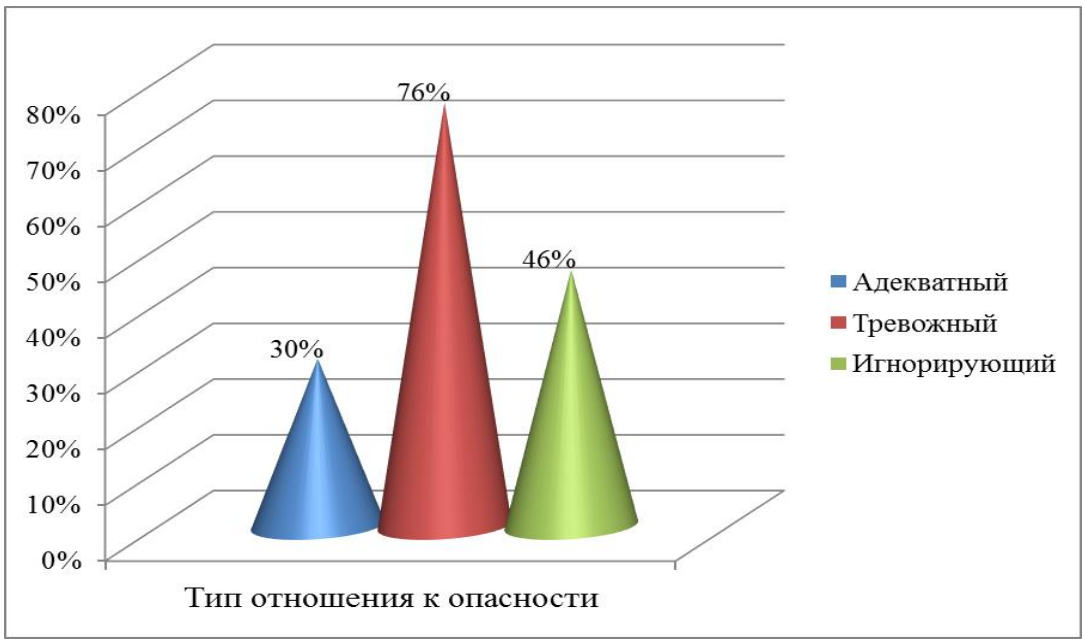


Рисунок 4 – Тип отношения к опасности

На основании проведенного эмпирического исследования была составлена программа по коррекции агрессивности, конфликтности и типа отношения к опасности у студентов. Программа состоит из 10 занятий, которые проводятся с регулярностью один раз в неделю (курс рассчитан на 2–3 месяца). Занятия проводятся индивидуально и в группе. Длительность каждого занятия 1-2 часа.

После проведений коррекционной программы было проведено вторичное исследование. С помощью G-критерия знаков были выявлены статистически значимые различия между первичным и вторичным исследованием.

Результаты вторичной диагностики представлены на рисунках 5–8.

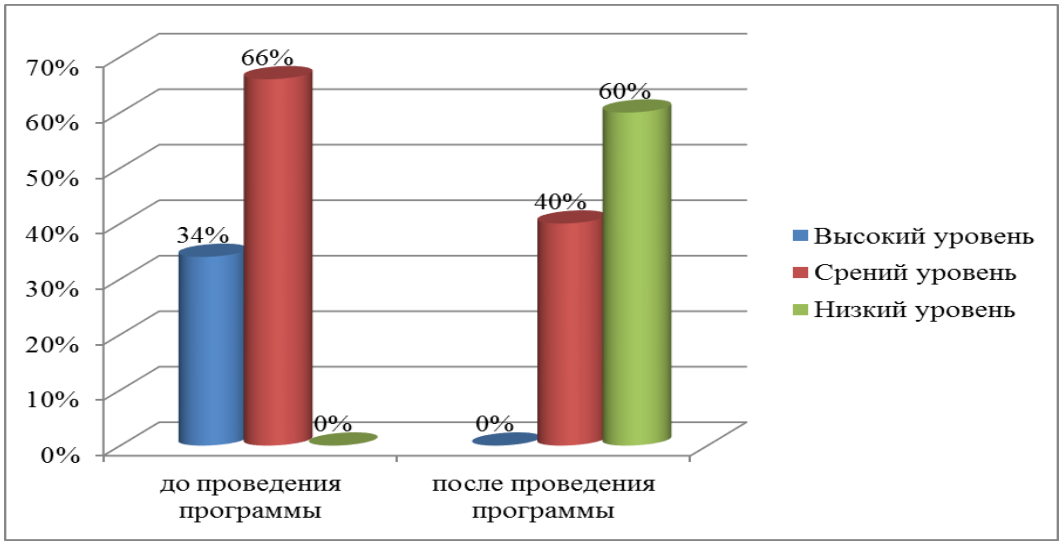


Рисунок 5 – Сравнение результатов до и после проведения коррекционной программы по методике «Фрейбургская анкета агрессивности»

По методике «Фрейбургская анкета агрессивности» ранее наблюдался высокий уровень агрессивности у 34 % студентов, средний уровень – у 66 %, а после проведения коррекционной программы наблюдается средний уровень у 40 % испытуемых и низкий – у 60 %.

Полученное эмпирическое значение Gэмп(3)≤ Gкр(10), нулевая гипотеза отклоняется, принимается альтернативная гипотеза H1 о том, что преобладание типичного направления сдвига не является случайным. Следовательно, уровень агрессивности студентов стал ниже.

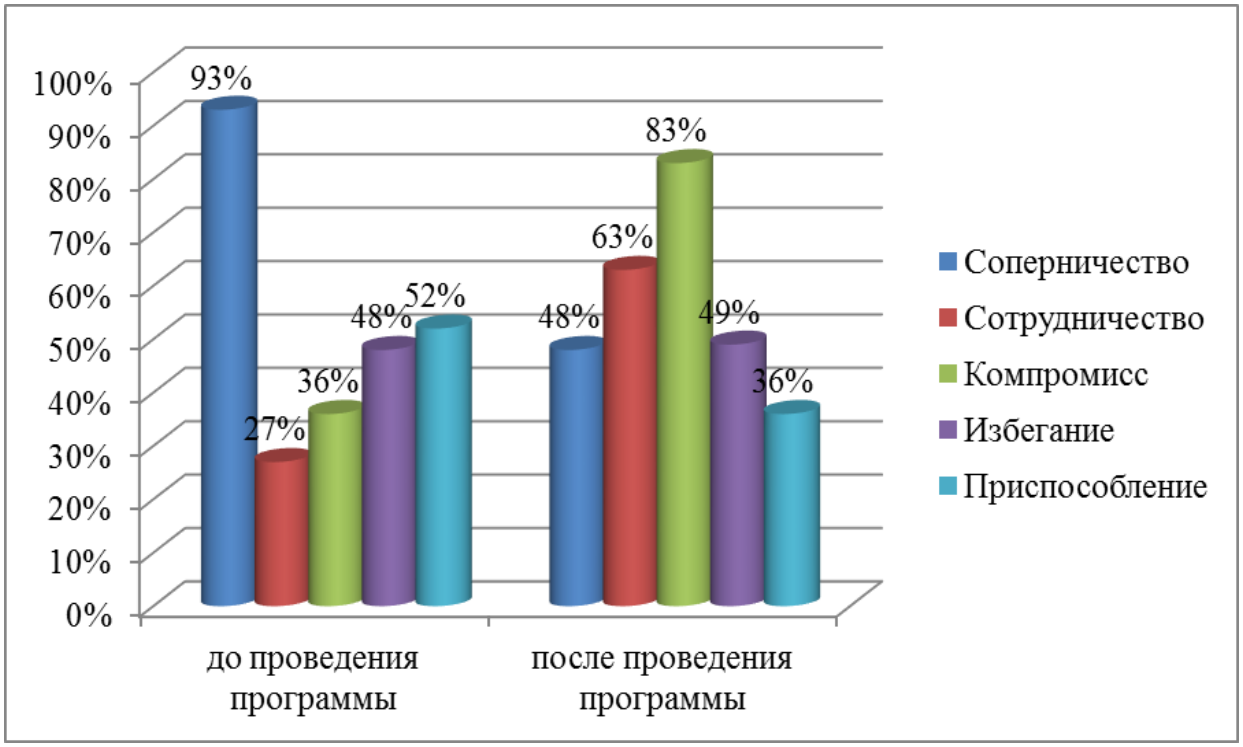


Рисунок 6 – Сравнение результатов до и после проведения коррекционной программы по методике «Предрасположенность личности к конфликтному поведению К. Томаса»

По методике «Предрасположенность личности к конфликтному поведению К. Томаса» результат после коррекционной работы по показателю соперничества снизился. Полученное эмпирическое значение Gэмп(0)≤ Gкр(10), нулевая гипотеза отклоняется, принимается альтернативная гипотеза H1 о том, что преобладание типичного направления сдвига не является случайным. То есть показатели по шкале «Соперничество» стали ниже. При этом повысился уровень по шкале «Компромисс». Полученное эмпирическое значение Gэмп(1)≤Gкр(10), нулевая гипотеза отклоняется, принимается альтернативная гипотеза H1 о том, что преобладание типичного направления сдвига не является случайным, то есть показатели по шкале «Компромисс» стали выше.

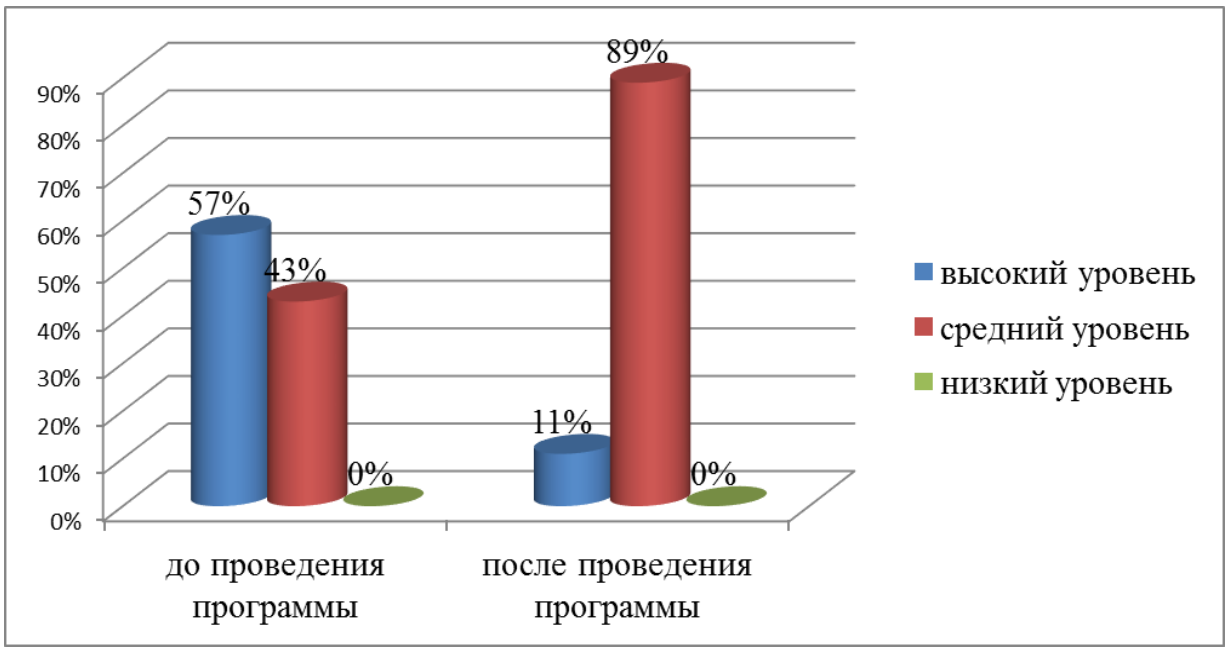


Рисунок 7 – Сравнение результатов до и после проведения коррекционной программы по методике «Степень готовности к риску» А. М. Шуберта

После проведения коррекционной программы уровень готовности к риску снизился. Средние показатели отмечается у 89 % испытуемых, а у 11 % отмечается – высокий уровень. UЭмп = 143,5 < UКр (p≤0.01) = 471. Полученное эмпирическое значение Uэмп (143,5) находится в зоне значимости. Следовательно, отклоняется гипотеза Н0 и принимается альтернативная гипотеза Н1, которая подтверждает наше предположение о том, что изменился уровень степени готовности к риску (стал ниже).

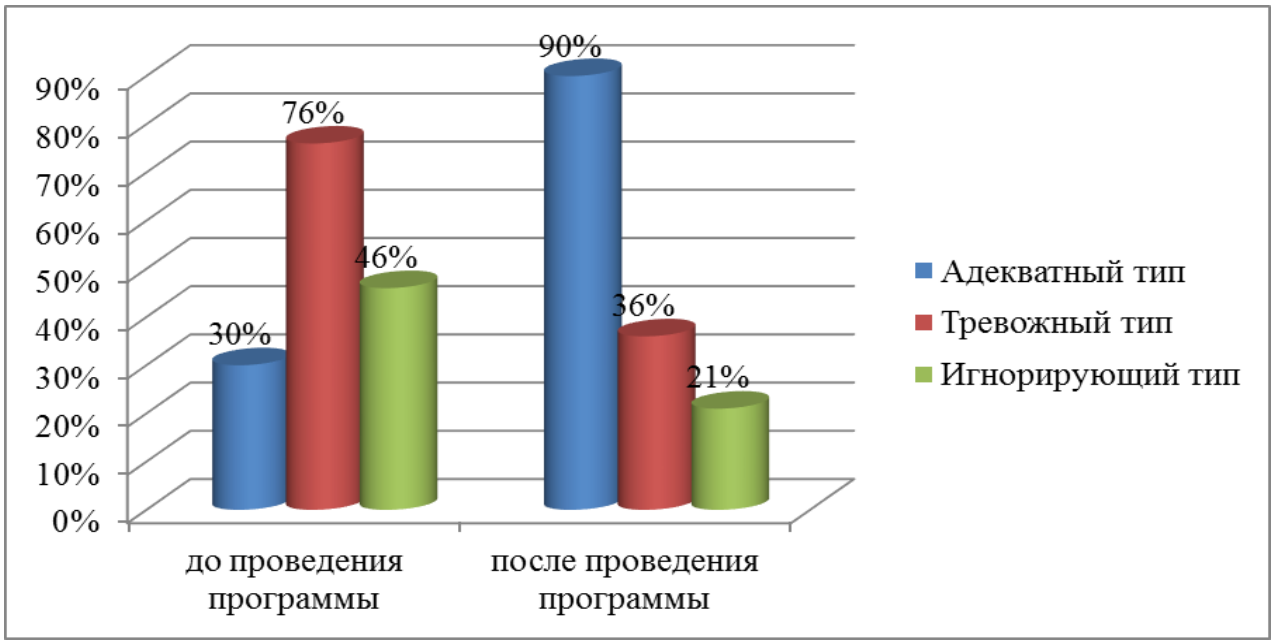


Рисунок 6 – Сравнение результатов до и после проведения коррекционной программы по методике «Тип отношения к опасности»

По методике «Тип отношения к опасности» изначально был выявлен преобладающим «Тревожный тип» (76 %), при этом показатели по адекватному типу были на среднем уровне (30 %), но после проведения коррекционной программы результаты по тревожному типу снизились (36 %), а по адекватному типу увеличились (90 %).

Полученное эмпирическое значение Gэмп(0)≤ Gкр(10), нулевая гипотеза отклоняется, принимается альтернативная гипотеза H1 о том, что преобладание типичного направления сдвига не является случайным. Следовательно, тип отношения к опасности изменился (снизился уровень тревожного отношения).

Полученное эмпирическое значение Gэмп(0)≤ Gкр(10), нулевая гипотеза отклоняется, принимается альтернативная гипотеза H1 о том, что преобладание типичного направления сдвига не является случайным. Следовательно, тип отношения к опасности изменился (повысился уровень адекватного отношения).

Таким образом, можно говорить о эффективности коррекционной программы, так как у студентов стал преобладать адекватный тип отношения к опасности, уровень агрессивности снизился, доминирующей стратегией в конфликтной ситуации стал компромисс.

УДК 316.622:343.988-057.875

Я. В. Свило
Научный руководитель: И. В. Сильченко, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

РОЛЕВОЕ ВИКТИМНОЕ ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ

Данная статья посвящена проблеме ролевого виктимного поведения студентов. В ней акцентируется внимание на данной проблеме и подчеркивается ее актуальность. Рассмотрено значение понятия «ролевая виктимность» и «ролевая виктимная позиция». Также представлены результаты исследования по данной теме, проведенного на группе студентов.

Ключевые слова: виктимное поведение, виктимность, ролевая виктимная позиция, студенты, роль жертвы.

В настоящее время происходит переориентация всей системы образования на компетентностный подход, который подразумевает формирование такой личности, которая будет обладать широким спектром компетенций, которые способствуют успешной социальной и

психологической адаптации к различным ситуациям и обеспечивают личностный рост. В результате освоения основных образовательных программ высшего образования (уровни бакалавриата и магистратуры, все направления подготовки) у обучающегося должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Исходя из вышесказанного следует, что компетентностный подход предполагает формулирование в целом ряде дисциплин задач, направленных на формирование антивиктимного поведения. Отсутствие целенаправленного воспитательного процесса, сопровождаемое зачастую притеснением, принуждением, злоупотреблением властью наблюдается в образовательной среде, и это повседневное негативное воздействие очень часто имеет серьезное влияние на дальнейшую судьбу выпускника школы – потенциального студента (абитуриента) вуза. Внимание специалистов различного профиля привлекает недавно обозначенная в психологии категория обучающихся – демонстрирующие ролевое виктимное поведение. Это дети из социально незащищённых семей, воспитывающиеся в опекунских семьях и учреждениях интернатного типа; инвалиды; стигматизированные; страдающие хроническими заболеваниями; подвергающиеся психологической виктимизации в семье и др.

Субъективная детерминация ролевого виктимного поведения выражается в принятии ролевой виктимной позиции (виктификация). Ролевая виктимная позиция, согласно О. О. Андронниковой, выражается в убеждённости человека в том, что он является жертвой даже при отсутствии объективных показателей [1].

Ролевая виктимная позиция не всегда сопряжена с виктимной деформацией личности. Она может быть следствием социальной хитрости человека [2] (позиционирование себя как жертвы обстоятельств не сочетается с самоопределением себя как «страдающей стороны») или неверного представления о виктимном поведении как социально приемлемом и одобряемом. Поскольку ролевая виктимная позиция проявляется и формируется в межличностном взаимодействии, то, на наш взгляд, она сопряжена с образом «Я – Другие» и ожиданиями участливого, снисходительного, помогающего, заботливого отношения от микросоциума.

Средовая детерминация виктимного поведения проявляется в приверженности социального окружения применению виктимизирующих воздействий, нарушающих личностные границы ребёнка и препятствующих осознанию им себя как субъекта жизни. Ролевое виктимное поведение обучающихся порождает проблему виктимизации и ревиктимизации в семейных, учебно-профессиональных и межличностных отношениях. В связи с этим актуализируется проблема девиктимизации виктимных обучающихся. Применительно к образовательной среде основным агентом их девиктимизации выступает педагог, максимально включенный в

межличностное взаимодействие и совместную деятельность с ними по сравнению с другими специалистами учреждения образования. Как следствие, педагогам необходимо владеть социально-психологическими компетенциями в области девиктимизации или виктимологическими компетенциями.

А. Л. Репецкая определяет виктимность как «…определенный комплекс стабильных типических социальных и психологических (реже физиологических) свойств личности, которые в принципе могут подвергаться коррекции вплоть до их полной нейтрализации и которые обусловливают во взаимодействии с внешними обстоятельствами повышенную «способность» человека стать жертвой преступления» [3, с. 54]. Автор выделяет четыре разновидности виктимности:

1) виктимогенная деформация личности: совокупность социально-психологических свойств личности, связанных с неблагоприятными особенностями социализации или неудовлетворительной социальной адаптацией последней (в психологическом плане выражается в эмоциональной неустойчивости, неконтролируемости, сниженной способности к абстрактному мышлению, повышенной конфликтностью).

2) профессиональная (ролевая) виктимность: объективная в данных условиях характеристика социальной роли человека, независимо от его личностных свойств повышающая опасность посягательства на него в силу исполнения этой роли.

3) возрастная виктимность: биофизическое свойство личности (люди с инвалидностью, некоторые возрастные группы населения, которым свойственно наличие личностных психических особенностей возрастной специфики).

4) виктимность-патология: следствие патологического состояния личности (психическая болезнь, дефицитарность анализаторов зрения, слуха или другие тяжелые соматические заболевания).

Указанные выше разновидности виктимности в реальной жизни могут накладываться друг на друга. Японский виктимолог К. Миядзава выделял общую виктимность (социальные, ролевые и гендерные особенности жертвы) и специальную виктимность (установки, атрибуции, свойства личности). По мнению, при наслоении этих двух типов друг на друга виктимность увеличивается [4].

Категория возраста как фактор превращения человека в жертву неблагоприятных условий социализации обладает рядом особенностей. Она объединяет внутри себя признаки объективных и субъективных детерминант виктимизации человека, и одновременно с этим носит неочевидный и относительный виктимогенный характер. В самом общем смысле категория возраста представляет собой не столько фактор, сколько своеобразный антропологический контекст, в рамках которого развивается процесс

виктимизации. Данный факт следует учитывать не только в при организации профилактики социальных девиаций и преступности, но и при реализации любой учебно-воспитательной работы на всех возрастных этапах жизни человека.

Социализация личности студента в ходе профессионального обучения в высшем учебном заведении имеет огромную значимость, так как именно в студенческом возрасте индивид имеет максимальные возможности для развития социальных свойств и качеств, а эффективное формирование профессиональных навыков невозможно без успешного накопления социального опыта.

Мы провели исследование с помощью опросника «Тип ролевой виктимности» М. А. Одинцовой и Н. П. Радчиковой, который применяется для выявления типа ролевой виктимности, на группе студентов (106 человек).

Отметим, что очень низкая игровая роль жертвы свойственна 1,9 % опрошенных, низкая игровая роль жертвы – 5,7 %, ниже среднего роль жертвы – 18,9 %, средняя игровая роль жертвы – 61 % опрошенных, выше среднего игровая роль жертвы – 13,2 %, высокая игровая роль жертвы – 0,9 % и очень высокая игровая роль жертвы – 1,9 % опрошенных. Очень низкая социальная роль характерна для 3,7 % опрошенных, низкая – 5,7 %, ниже среднего – 11,3 %, средняя – 44,3 %, выше среднего 17,9 %, высокая социальная роль – 6,6 %, очень высокая – 10,5 % опрошенных. Очень низкая общая ролевая виктимность отмечается у 1,9 % опрошенных, низкая ролевая виктимность у 11,3 %, ниже среднего общая виктимность – 15,1 %, средняя ролевая виктимность у 43,4 % опрошенных, выше среднего ролевая виктивность у 18,9 %, высокая ролевая виктивность свойственна 4,7 % опрошенных и очень высокая у 4,7 %.

Авторы методики предлагают так же объединить очень низкую, низкую и ниже среднего роль во всех шкалах, как низкую, а выше среднего, высокую и очень высокую роль, как высокую. Таким образом, мы видим, что для 26,5 % опрошенных характерна низкая игровая роль жертвы, для большинства опрошенных (57,5 %) – средний уровень, и только для 16 % испытуемых – высокая игровая роль жертвы. Для 20,7 % студентов свойственна низкая социальная роль жертвы, для 44,3 – средняя социальная роль, а для 35 % – высокая социальная роль жертвы. Анализируя общую ролевую виктимность, отметим, что для 28,3 % опрошенных характерны низкая или высокая ролевая виктимность, а для 43,4 % средний уровень ролевой виктимности (рисунок 1).

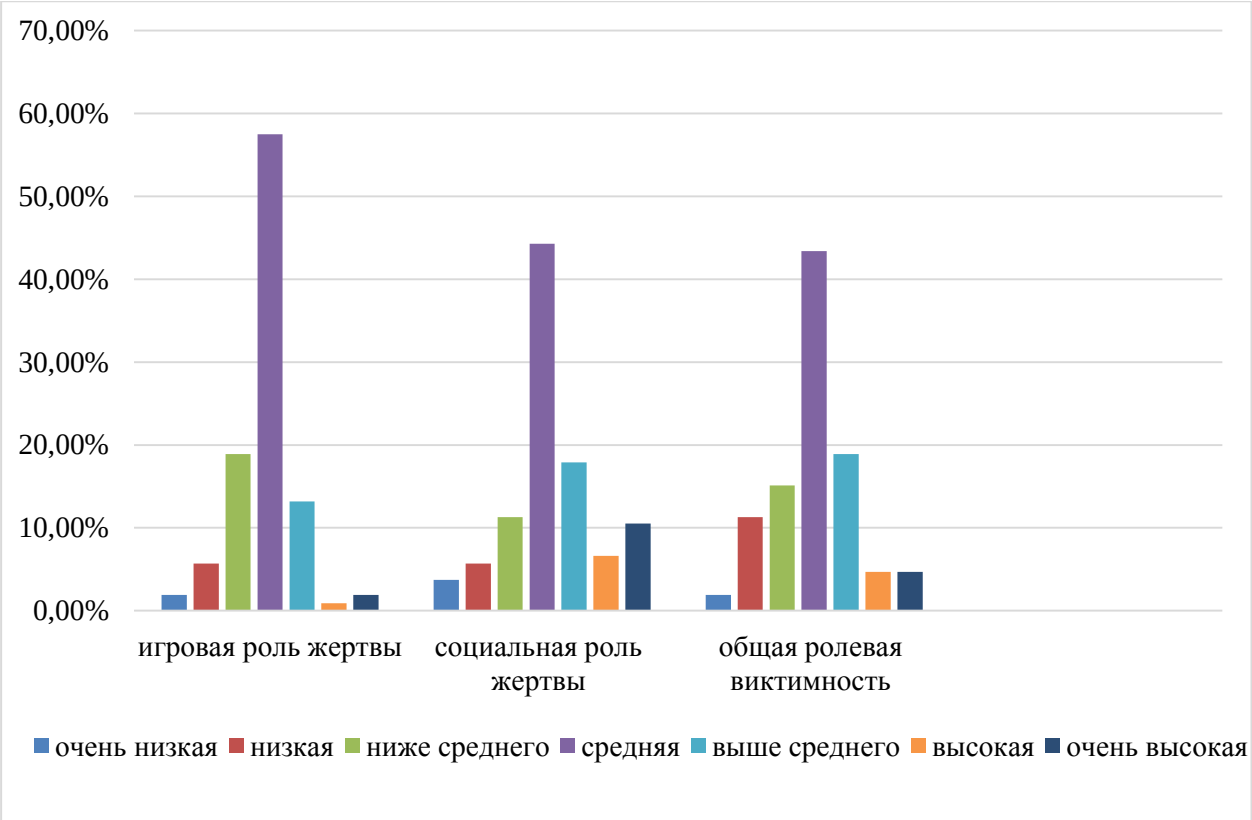


Рисунок 1 – Результаты опросника «Тип ролевой виктимности»

Итак, мы видим, что большему количеству студентов свойственен средний уровень не зависимо от шкалы.

На основе данных опросника можно выявить четыре типа ролевой виктимности: аутовиктимные – набравшие высокие баллы по шкале опросника игровая роль жертвы (16 %); виктимные – высокие показатели по шкале социальная роль жертвы (35 %); гипервиктимные – высокие показатели по обеим шкалам опросника (8,5 %); невиктимные – низкие показатели по всем шкалам опросника (13,2 %).

Таким образом, для большинства учащихся средний уровень игровой роли жертвы является типичным. Роль жертвы позволяет человеку использовать внешний ресурс для защиты внутренней проблемы, позволяет им манипулировать другими, пытаясь получить поддержку, которая, согласно его собственным предположениям, необходима для индивидуальных потребностей. Инфантилизм, демонстративность, боязнь ответственности, экстернальность, рентные установки, искусство манипуляции можно отнести к основным характеристикам игровой роли жертвы В социальной роли жертвы и общем ролевом виктимным поведении также наиболее часто встречается средний уровень. В отличие от игровой роли жертвы, в социальной роли нет манипулятивного компонента. Кроме того, такой человек менее гибок в отношениях с другими людьми, ему труднее адаптироваться в обществе.

Список использованных источников

1 Андронникова, О. О. Субъектная позиция педагога как условие готовности к работе с виктимными детьми / О. О. Андронникова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1 (50). – С. 169–172.

2 Одинцова, М. А. Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности: монография / М. А. Одинцова. – Самара: Бахрах-М, 2013. – 160 с.

3 Репецкая, А. Т. Виновное поведение потерпевшего и принцип справедливости в уголовной политике / А. Т. Репецкая. – Иркутск, 1994. – 285 с.

4 Уэда, К. Преступность и криминология в современной Японии: Пер. с япон. / Под ред. Н. Ф. Кузнецовой, В. Н. Еремина. – М.: Прогресс, 1989. – 256 с.

СЕКЦИЯ 7. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ В СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

УДК 159.942-055.26

А. Е. Журавлева, старший преподаватель; **К. С. Китаева**
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ БЕРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН С УГРОЗОЙ ПРЕРЫВАНИЯ БЕРЕМЕННОСТИ

Данная статья посвящена описанию особенностей эмоциональной сферы беременных женщин с угрозой прерывания беременности. Особое внимание уделяется психологическому компоненту в изучении проблемы прерывания беременности. В работе проанализированы и выделены особенности эмоциональной сферы беременных женщин с угрозой прерывания беременности, такие как раздражительность, сензитивность, мнительность, астеничность, эмоциональная неустойчивость и другие. Также предложены рекомендации психологам по коррекции эмоциональной сферы беременных женщин.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, беременные женщины с угрозой прерывания беременности, коррекция эмоциональной сферы.

Одной из приоритетных задач Национальной программы является увеличение рождаемости и усиление социально-экономической поддержки семей в связи с рождением и воспитанием детей. В Национальной программе прописано, что чрезвычайно высоким является уровень заболеваемости среди беременных женщин – свыше 70 % женщин имеют осложненное течение беременности, что сказывается на их детородной функции, а в последующем – на состоянии здоровья детей. В настоящее время представлены данные о том, что 15-20 % абсолютно всех клинически диагностируемых беременностей завершаются спонтанным прерыванием, из них 75-80 % – в сроки до 12 недель. В случае возникновения патологии во время протекания беременности акцент делается в основном на медицинском подходе, в то время как психологический подход применяется крайне редко. Все это диктует необходимость акцентирования внимания на психологическом подходе в изучении проблемы прерывания беременности.

Угроза прерывания беременности представляет собой одну из наиболее актуальных проблем и служит одной из основных причин, оказывающих отрицательное влияние на рождаемость, обусловливает значительное повышение уровня перинатальной заболеваемости и младенческой смертности. Несмотря на исследования, в которых раскрыты многие

патологические механизмы невынашивания и внедрение профилактических и лечебных мероприятий, частота и стабильность данного нарушения процесса гестации в настоящее время достаточно высока – 15-20 % от всех планируемых беременностей [2, с. 10].

Причины такой патологии долгое время рассматривались, в основном, только в области акушерства и гинекологии, эндокринологии, а проблема считалась чисто медицинской. Несомненно, процессы зачатия, вынашивания и рождения ребенка являются естественными, вполне физиологичными и генетически обусловленными. Оптимальные условия для развития эмбриона создаются формированием «гестационной доминанты» и последующей нейрогумморальной регуляцией [2, с. 4]. В то же время, психологические исследования свидетельствуют о возможности нарушения функциональных состояний в связи с глубокими эмоциональными переживаниями женщины, сопровождающимися изменением ее нормального гормонального фона. В этом случае могут быть нарушены многие естественные процессы жизнедеятельности организма. Период ожидания и рождения ребенка сопровождается глубокой перестройкой всей системы отношений беременной женщины и ее социального окружения. Формирующееся отношение может существенно варьировать в широком диапазоне от абсолютного принятия до категорического непринятия, отвержения. Это отношение, определяющее преобладание эмоционального состояния женщины, и может приводить к нарушениям процесса гестации, его блокированию. Становится все более очевидным, что эмоциональное состояние беременной женщины имеет достаточно важную, если не определяющую роль в процессе протекания беременности.

Исследователи связывают прерывание беременности со стрессовыми ситуациями и следующими за ними эмоциональными проблемами, которые приводят к нарушению адаптации. Наличие соматических симптомов провоцирует эмоциональное напряжение у беременных и является фактором, способствующим прерыванию гестации. При этом беременные с угрозой прерывания беременности в большей степени, чем здоровые, склонны к отвержению психологических симптомов. Выраженная эмоциональность, высокий уровень тревожности, нейротизма, определенным образом влияют на появление осложнений беременности и протекание родовой деятельности. Психологические факторы могут провоцировать запуск болезни, способствовать ее развитию либо быть реакцией на ее симптомы. Однако, комплексные исследования психоэмоциональной сферы женщин с угрозой прерывания беременности только начинаются, что и определило актуальность исследования [3, с. 113].

Поэтому обращение к проблеме исследования беременности, в частности эмоциональной сферы женщин с угрозой прерывания беременности, является в настоящее время весьма актуальной для Беларуси и определяется сложной демографической ситуацией, а также ростом осложнений беременности и родов.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей эмоциональной сферы беременных женщин с угрозой прерывания беременности.

Проблема материнства и, в частности, такого важного этапа подготовки к материнству как беременность в научной литературе представлена не очень полно, внимание ей стало уделяться только в последнее десятилетие и рассмотрение этой проблемы можно найти у ограниченного количества авторов (Г. Г. Филиппова, С. Ю. Мещерякова, Дж. Каган, М. С. Радионова, Э. Бадинтер, В. А. Вагнер, Н. А. Тих; Е. А. Ласая, А. В. Ходжаева, Ю. В. Кухарчик, Л. В. Гутикова, В. А. Лискович и др.).

Эмпирическое исследование было проведено на базе женской консультации №3 г. Гомеля. Выборочную совокупность составили 60 беременных женщин в первом триместре, средний возраст которых составил от 25,1 ± 3,2, из них 30 женщин с диагнозом «угроза невынашивания беременности», 30 женщин с нормальным протеканием беременности.

Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: опросник «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман, Д. Рикс); шкала экспресс-диагностики уровня невротизации (Л. И. Вассерман); методика исследования уровня реактивной и личностной тревожности (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин); шкала депрессии (А. Т. Бек).

Анализ результатов исследования по опроснику «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэссман, Д. Рикс) показал, что женщины с угрозой прерывания беременности отличаются тревожностью ($\varphi^*_{эмп}$= 3,199 при $\rho \leq 0,01$). Данная часть беременных женщин переживают некоторую озабоченность, страх, беспокойство или неопределенность. Они нервозны, раздражены, встревожены, им присуще волнение. Эти женщины испытывают напряженность, страх в связи с неопределенностью по поводу жизни, здоровья и благополучия их будущих детей.

У женщин с угрозой прерывания беременности преобладает усталость по шкале «энергичность – усталость» ($\varphi^*_{эмп}$= 3,356 > $\varphi^*_{кр}$= 1,64 при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп}$= 3,356 > $\varphi^*_{кр}$= 2,31 при $\rho \leq 0,01$). Большинство женщин с угрозой прерывания беременности оценивают себя как пассивных, инертных, безынициативных, апатичных, медлительных. Они чувствуют некоторую усталость, леность, нехватку энергии.

Женщины с угрозой прерывания беременности отличаются несколько подавленным, унылым настроением ($\varphi^*_{эмп}$= 2,041 при $\rho \leq 0,05$).

У беременных женщин с угрозой прерывания беременности преобладают средние показатели по шкале «уверенность в себе – беспомощность» ($\varphi^*_{эмп}$= 2.912 при $\rho \leq 0,01$). Время от времени они испытывают некоторую беспомощность, неуверенность в себе, а иногда им кажется, что они все смогут и преодолеют все невзгоды, у них хватит на это сил.

Женщины с угрозой прерывания беременности дают низкую оценку своего эмоционального состояния ($\varphi^*_{эмп}$= 2,239 при $\rho \leq 0,05$): им характерна некоторая подавленность, усталость, леность, нехватка сил, повышенная тревожность, страх перед неопределенностью, беспомощность. Респонденты отмечают сниженное, унылое настроение. Они подавлены своей слабостью и недостатком способностей. Зачастую чувствуют себя несчастными. Им характерно давящее чувство слабости и тщетности усилий.

Анализ результатов исследования уровня невротизации у женщин с угрозой прерывания беременности и женщин с нормальным протеканием беременности, полученные с помощью экспресс-диагностики уровня невротизации (Л. И. Вассерман), показал, что женщины с угрозой прерывания беременности статистически значимо отличаются от женщин с нормально протекающей беременностью высоким уровнем невротизации ($\varphi^*_{эмп}$= 4,055 при $\rho \leq 0,01$). Для них характерны выраженная эмоциональная возбудимость, продуцирующая различные негативные переживания (тревожность, напряженность, растерянность, раздражительность) и легкая фрустрируемость различными внешними и внутренними факторами. Они испытывают чувство собственной неполноценности, затрудненность в общении, социальную робость и зависимость, а также эгоцентрическую личностную направленность, проявлением которой является склонность к ипохондрической фиксации на неприятных соматических ощущениях, в сосредоточенности на переживаниях своих личностных недостатков.

У женщин с угрозой прерывания беременности выявлен высокий уровень личностной тревожности ($\varphi^*_{эмп}$= 3,191 при $\rho \leq 0,01$). У них отмечается предрасположенность к тревоге и о наличии у них тенденции воспринимать достаточно большое количество ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, личная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения.

Также для данной категории женщин свойственен высокий уровень ситуативной тревожности ($\varphi^*_{эмп}$= 2,912 при $\rho \leq 0,01$), что свидетельствует о переживании в настоящий момент данной частью беременных женщин таких эмоций, как напряжение, беспокойство, озабоченность, нервозность. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичности во времени.

Анализ результатов исследования выраженности депрессии у женщин с угрозой прерывания беременности и женщин с нормальным протеканием беременности, полученные с помощью шкалы депрессии Т. Бека, показал, что женщины с угрозой прерывания беременности отличаются переживанием легкой депрессии ($\varphi^*_{эмп}$= 3,071 при $\rho \leq 0,01$). У беременных женщин прослеживаются следующие симптомы: нарушение сна (относительно слабо выражено), чувство легкого беспокойства, эмоциональная лабильность (неустойчивость настроения), снижение

аппетита (не всегда постоянное), негативное отношение к проблемной ситуации (при отсутствии общего негативного отношения к окружающему миру), возможно снижение самооценки, стремление подавить отрицательные эмоции, вялость. Несмотря на все вышеперечисленное, у испытуемых не проявляются особые нарушения социального плана и смещения жизненных приоритетов, сохраняется самоконтроль, они не сосредоточены на прошлом, а надеются на будущее, его восприятие окружающего мира реально, нет тотального отказа от вступления в контакт с окружающим.

Подводя итоги эмпирического исследования можно сделать вывод, что беременные женщины с угрозой прерывания беременности отличаются раздражительностью, высоким уровнем личностной тревожности, сензитивностью, мнительностью, астеничностью, снижающей активность личности, неадекватной самооценкой, эмоциональной неустойчивостью. Такие свойства личности предопределяют неадекватные механизмы преодоления стрессовых ситуаций. Несформированность адаптационных механизмов ведет к невротическим или психосоматическим формам реагирования, что может проявиться в нарушении репродуктивной функции. Беременность для них включается в круг ситуаций, вызывающих сильное беспокойство, стресс; они ориентированы скорее на состояние неудачи, что подразумевает большое эмоциональное беспокойство при часто возникающих «помехах» во время вынашивания ребенка: состояние же уверенности в себе они считают достижимым только после рождения ребенка, в отличие от здоровых беременных. Этим женщинам также свойственны низкая оценка своего эмоционального состояния; высокий уровень невротизации; высокий уровень личностной и ситуативной тревожности; наличие легкой депрессии.

По результатам эмпирического исследования разработаны психологические рекомендации по коррекции эмоциональной сферы беременных женщин с угрозой прерывания беременности. При работе с беременными женщинами предпочтительно использовать арт-терапевтические техники, так как они обладают рядом преимуществ перед другими методами оказания психологической помощи. Достоинство арт-терапии заключается в том, что изобразительная деятельность дает возможность эмоциональному отреагированию. Проведение рефлексии рисунков помогает активизировать эмпатический потенциал женщин и выявить сходство переживаний и волнующих их тем. Также эффективной в работе с беременными женщинами являются песочная терапия, способствующая естественному проявлению мыслей, чувств и настроений, принятию себя; элементы сказкотерапии с целью созданию положительного образа будущего ребенка, снижению психоэмоционального напряжения женщин; музыкальной терапии; техники телесно-ориентированной терапии, адаптированной для беременных женщин.

Список использованных источников

1 Государственная программа «Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь» на 2016 – 2020 годы от 14.03.2016 № 200 (в ред. постановлений Совета Министров от 12.01.2017 № 22, от 09.02.2017 № 111).

2 Невынашивание беременности: учебно-методическое пособие / Л. Ф. Можейко [и др.] – Минск: БГМУ, 2013. – 28 с.

3 Васильева, В. В. Особенности психоэмоционального статуса женщин при физиологической и осложненной беременности и программа их психологического сопровождения / В. В. Васильева. В. В. Авруцкая // Психологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 110–119.

УДК 159.923.2:178.1

Т. Ю. Крестьянинова, канд. биол. наук, доцент; **А. А. Ганкович**
УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,
г. Витебск, Беларусь

САМООЦЕНКА ЛИЧНОСТИ У ЛИЦ С АЛКОГОЛЬНОЙ АДДИКЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ ГРУПП ВЗАИМОПОМОЩИ

Обследован 51 человек с алкогольной аддикцией, находящихся в разных стадиях выздоровления (сроки поддержания трезвости от 1 года до 22 лет), посещающие группы взаимопомощи, работающие на основе программы 12 шагов. Установлено, что женщины с алкогольной аддикцией достоверно чаще, чем мужчины ($p \leq 0,01$) демонстрируют низкий неадекватный уровень самооценки. На сроках абстиненции от 6 до 10 лет и более, в условиях посещения групп взаимопомощи, уровень самооценки у лиц с алкогольной аддикцией становится высоким адекватным. С увеличением срока пребывания в группах взаимопомощи исчезают случаи неадекватной самооценки.

Ключевые слова: самосознание, самооценка, химическая аддикция, группы взаимопомощи.

Проблема алкогольной зависимости продолжает быть актуальной, как для взрослого населения Республики Беларусь, так и для молодежи. Медико-социальные последствия употребления алкоголя и других психоактивных веществ выражаются в ранней и высокой смертности зависимых, увеличении числа суицидальных попыток, числа дорожно-транспортных происшествий, производственного травматизма. Употребление алкоголя является причиной домашнего насилия, разводов, социального сиротства. В 2018 году организации торговли реализовали 7,2 млн. декалитров алкогольных напитков, что на 3,4 % больше, чем в 2017 году [1].

По результатам социологических исследований среди учащейся и работающей молодежи, проведенных Республиканским центром наркологического мониторинга превентологии, уровень распространенности потребления алкоголя составляет 70,8 % среди учащейся молодежи и 68,5 % среди работающей [2].

Многие исследователи отмечают, что в формировании химической зависимости значительную роль играют личностные особенности индивида, в частности самооценка, как компонент самосознания. Роналд Т. Поттер-Эфрон подчеркивает, что стыд и вина постоянно вторгаются в мир алкоголиков и в их семьи. Отношения между этими двумя чувствами и химической зависимостью весьма сложны, что будет видно на всем протяжении данного текста. Таким образом, этот вопрос нельзя безопасно игнорировать ни выздоравливающему индивиду, ни консультанту по химической зависимости. Безусловно, качественная трезвость включает в себя появление здоровой гордости и ясного чувства ответственности, которые невозможны, пока индивид подвергается атакам непреодолимого чувства стыда или вины [3].

Доказано, что личностные проблемы алкогольного аддикта не решаются с прекращением употребления и требуют длительного периода реабилитации в условиях психотерапевтической группы или группы взаимопомощи [4].

Цель настоящего исследования – изучить уровень самооценки личности лиц с алкогольной аддикцией в условиях группы взаимопомощи.

Материалы и методы. Для исследования самооценки личности использовали методику С.А. Буддаси, которая позволяет производить количественное исследование самооценки личности способом ранжирования [5].

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного обеспечения PSPP.

К исследованию был привлечен 51 человек с алкогольной аддикцией, находящихся в разных стадиях выздоровления (сроки поддержания трезвости от 1 года до 22 лет). Все обследованные посещали группы взаимопомощи, работающие на основе программы 12 шагов. Среди обследованных было 29 женщин и 22 мужчины. Представилось интересным разбить аддиктов на группы в зависимости от срока поддержания трезвости, таблица 1.

Таблица 1 – Группы аддиктов в зависимости от срока поддержания трезвости

Срок поддержания трезвости	Количество человек
до 1 года	11 человек
от 2 до 5 лет	15 человек
от 6 до 10 лет	16 человек
свыше 10 лет	9 человек

Результаты и обсуждение. Человек как социальное существо, в процессе своей жизнедеятельности постоянно получает оценку своим поступкам и действиям со стороны окружающих людей, которые занимают важное место в его жизни, в том числе и от общества в целом. В течение жизненного пути каждого человека происходит формирование самооценки, которая оказывает существенное влияние на функционирование таких

психических компонентов психической активности личности как самодисциплины и самоконтроля.

Самооценка, являясь одним из компонентов «Я-концепции» личности (самосознания) и находится в тесной связи с другими ее компонентами (самоотношение, самопознание и саморегуляция). И. И. Чеснокова, Л. Д. Олейник, В. В. Столин, С. Р. Пантелеев под самооценкой понимают определенный уровень или же вид развития самоотношения личности и ее самопознания. В данном контексте самооценка человека изучается через призму самосознания как динамического психического образования. Исследователи предполагают, что благодаря самооценке у человека формируется конкретное оценочное отношение (эмоционально-логическое) к самому себе. Самооценка, являясь одним из компонентов «Я-концепции» личности (самосознания) и находится в тесной связи с другими ее компонентами (самоотношение, самопознание и саморегуляция). А. Н. Леонтьева, подчеркивал, что самооценка – существенное условие, которое обеспечивает возможность индивиду стать личностью.

Результаты исследования уровня самооценки у аддиктов мужского и женского пола представлены в таблице 2. Выявлено, что женщины с алкогольной аддикцией достоверно чаще, чем мужчины ($p \leq 0.01$) демонстрируют низкий неадекватный уровень самооценки. Они ставят перед собой более низкие цели, чем могли бы достигнуть, преувеличивают значение неудач. У них сформирован «комплекс неполноценности». Данный тип личности сформировался у них задолго до наступления первого алкогольного эпизода и в последующем трудно поддается коррекции.

Таблица 2 – Уровень самооценки личности у лиц с алкогольной аддикцией в зависимости от пола

Абс., %		Уровень самооценки
м	ж	
2 (9,1 %)	5 (17,2 %)	высокая неадекватная
8 (36,4 %)	7 (24,1 %)	высокая адекватная
7 (31,8 %)	4 (13,8 %)	средняя адекватная
1 (4,5 %)	4 (13,8 %)	низкая адекватная
4 (22,7 %)	9 (31,1)*	низкая неадекватная

* $p \leq 0.01$

Результаты исследования уровня самооценки в зависимости от срока поддержания трезвости представлены в таблице 3.

Обнаружено, что по мере увеличения срока поддержания трезвости в условиях группы взаимопомощи достоверно ($p \leq 0.01$) происходит изменение уровня самооценки личности. Так, на 1 году абстиненции преобладает низкая неадекватная самооценка (описана выше) и высокая неадекватная, характеризующаяся склонностью гипертрофировано оценивать свои

достоинства, постановкой недостижимых целей, уровнем притязаний, несоответствующих реальным возможностям. На сроках абстиненции от 6 до 10 лет и более, в условиях посещения групп взаимопомощи, уровень самооценки у лиц с алкогольной аддикцией становится высоким адекватным. Интересно, что исчезают случаи неадекватной самооценки.

Таблица 3 – Уровень самооценки личности у лиц с алкогольной аддикцией в зависимости от срока поддержания трезвости

Абс., %				Уровень самооценки
до 1 года	от 2до 5 лет	от 6 до 10 лет	более 10 лет	
3 (5,9 %)	3 (5,9 %)	0*	0*	высокая неадекватная
-	3 (5,9 %)	8 (15,7 %)*	6 (11,8)*	высокая адекватная
1(2 %)	4 (7,8 %)	4 (7,8 %)	1(2 %)	средняя адекватная
0	5 (9,8 %)	3(5,9 %)	0*	низкая адекватная
7 (13,7 %)	3 (5,9 %)	0*	0*	низкая неадекватная

* $p \leq 0.01$

Таким образом, установлено, что женщины с алкогольной аддикцией достоверно чаще, чем мужчины ($p \leq 0.01$) демонстрируют низкий неадекватный уровень самооценки. На сроках абстиненции от 6 до 10 лет и более, в условиях посещения групп взаимопомощи, уровень самооценки у лиц с алкогольной аддикцией становится высоким адекватным. С увеличением срока пребывания в группах взаимопомощи исчезают случаи неадекватной самооценки.

Список использованных источников

1 Рейтинг самых пьющих стран мира. URL: http:// alcofan.com/rejting-samyx-pyushhix-stran-mira.html

2 Многоиндикаторное кластерное обследование по оценке положения детей и женщин в Республике Беларусь, 2012 год. Итоговый отчет. - Минск, Республика Беларусь: Национальный статистический комитет Республики Беларусь, Детский Фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2013 - 327 с.

3 Роналд, Т. Поттер-Эфрон Стыд, вина и алкоголизм: клиническая практика / Роналд Т. Поттер-Эфрон - Институт общегуманитарных исследований. – Москва, 2002. – 406с.

4 Клинический протокол оказания медицинской помощи пациентам с психическими и поведенческими расстройствами. Приложение к приказу Министерства здравоохранения Республики Беларусь 31 декабря 2010 г. No 138.- Минск.-374с.

5 Корчуганова, И.П. Профессиональное развитие и поддержка педагогов, работающих с детьми группы риска (Методическое пособие). Под науч. Ред. профессора С.А. Лисицына, С.В. Тарасова. СПб.: ЛОИРО, 2006. – 172 с.

УДК 316.77-053.6-058.862

О. В. Маркевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ

Статья посвящена изучению аспектов развития коммуникативных умений у подростков-сирот. Установлены характерные для подростков-сирот психологические особенности коммуникативных умений. Также описываются результаты апробации программы, направленной на развитие коммуникативных умений подростков-сирот, снижение враждебности во взаимоотношениях окружающими, развитие навыков конструктивного общения.

Ключевые слова: общение, коммуникация, коммуникативные умения, коммуникативные навыки, подростки-сироты, развитие и коррекция.

На сегодняшний день в нравственном здоровье семьи как «института защиты» ребенка отмечается некоторый кризис: наблюдается нарастание негативных явлений депривации, рост социального сиротства и дезадаптации. Возрастает количество подростков, «особое» положение которых определяется тем, что они в силу не зависящих от них обстоятельств оказались в трудных условиях жизни. Именно к этой категории относятся дети-сироты. По данным главного информационно-аналитического центра Министерства образования Республики Беларусь в 2018 году насчитывалось 20,2 тысячи детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Из них потеряли родителей по социальным причинам 85 % [1, с. 123].

Отечественные исследователи (например, И. В. Дубровина, И. А. Залысина, М. И. Лисина, И. В. Рузская и другие авторы) отмечают, что даже в лучших детских домах у детей-сирот наблюдается не только отставание в личностном развитии, но и формируются черты, позволяющие приспособиться к жизни в детском доме, но не способствующие адекватной адаптации в социуме.

Как указывает Д. К. Копкова «подростки-сироты отличаются пониженными коммуникативными способностями и умениями. Данная особенность выражается в их замкнутости, неумении общаться со взрослыми людьми, в неумении держать дистанцию, уважать взрослых. Часто наблюдается развязность в поведении» [2, с. 82].

Овладение навыками общения является важным шагом в личностном становлении и социализации подростка, залогом его благополучной деятельности, будущей реализации в семейном и профессиональном плане. Поэтому развитие на достаточном уровне коммуникативных умений и навыков позволит проявлять активность во всех видах деятельности.

В проведенном нами исследовании участвовали 30 подростков-сирот ГУО «Гомельский детский дом». Изучалось качество сформированности основных коммуникативных умений (тест Л. Михельсона в адаптации Ю. Гильбуха), уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей (методика Б. А. Федоришина и В. В. Синявского) и уровень развития поликоммуникативной эмпатии (методика И. Юсупова).

Анализ первичных данных показал, что у подростков-сирот преобладала зависимая (43 % опрошенных) и агрессивная (40 % опрошенных) позиция общения. У подростков с зависимой позицией общения отмечалось неуверенное поведение в ситуациях, когда необходимо оказать или принять знаки внимания, отреагировать на критику, провоцирующее поведение, когда необходимо обратиться с просьбой или ответить отказом на чужую просьбу, оказать / принять сочувствие, поддержку, когда необходимо вступить в контакт. Подростки с агрессивной позицией в данных ситуациях «подавляют» партнера по общению, при этом партнер теряет внутреннюю свободу.

У 17 % опрошенных подростков-сирот преобладает компетентная позиция общения, которая проявляется в общении «на равных». У этих ребят достаточно развиты умения оказать / принять знаки внимания, отреагировать на критику, «задевающее» поведение, когда необходимо ответить отказом на просьбу, оказать / принять поддержку.

Анализ результатов исследования уровня развития коммуникативных и организаторских склонностей у подростков-сирот показал, что преобладающим уровнем развития изучаемых типов склонностей является уровень ниже среднего (выявлен у 60 %). Такие подростки не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды.

У 33 % подростков-сирот выявлен средний уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей. Обладая, в целом, средними показателями, они стремятся к контактам, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, однако «потенциал» этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. У 7 % подростков-сирот выявлен высокий уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей.

Анализ данных исследования уровня развития поликоммуникативной эмпатии показал, что у 53 % подростков-сирот выявлен низкий уровень поликоммуникативной эмпатии. Данная часть подростков неуютно чувствуют себя в шумной компании, эмоциональные проявления иногда кажутся непонятными, отдают предпочтение уединенным занятиям, у них мало друзей.

У 27 % подростков-сирот выявлен средний уровень развития эмпатии. Этим ребятам не чужды эмоциональные проявления, но они их чаще держат под контролем; в общении внимательны, стараются понять другого, но при излишнем «излиянии чувств» собеседника теряют терпение. Данная часть выборочной совокупности не отличается многообразием чувств, и это может мешать полноценному восприятию людей.

У 20 % подростков-сирот выявлен высокий уровень развития эмпатии: чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны прощать, эмоционально отзывчивы, быстро находят общий язык.

Полученные данные говорили о необходимости развития коммуникативных умений подростков-сирот. Для этих целей была разработана коррекционно-развивающая программа. Сопоставление данных констатирующего и контрольного этапов исследования показало, что программа развития коммуникативных умений подростков-сирот путем снятия состояния эмоционального дискомфорта, развития способности понимать эмоциональное состояние другого и умения выразить своё, развития эмпатии, формирования социального доверия, уверенности в себе; снижения враждебности, развития навыков общения, явилась эффективной.

Увеличился процент подростков-сирот с компетентной позицией общения с окружающими с 17 % до 77 %. В то время как процент подростков-сирот с зависимой позицией общения и агрессивной позицией общения снизился: соответственно с 43 % до 10 % и с 40 % до 13 %. Подростки стали общаться с окружающими «на равных», у них развились умения оказывать или принимать знаки внимания, комплименты, адекватно реагировать на критику или провоцирующее поведение со стороны собеседника, развились умения обращаться к сверстникам, оказывать / принимать сочувствие и поддержку, умения конструктивно контактировать с людьми.

После принятия участия в коррекционно-развивающей программе увеличился процент подростков-сирот со средним уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей с 33 % до 66 %. Подростки-сироты стали стремится к контактам с окружающими, не ограничивая круг своих знакомств, отстаивать свое мнение, планировать свою работу. Однако, нужно отметить, «потенциал» этих склонностей не отличается высокой устойчивостью.

Увеличился процент подростков-сирот с высоким уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей с 7 % до 17 %. У ребят расширился круг знакомств, они стали проявлять активность и интерес при выполнении деятельности, стали помогать друзьям, чаще проявлять инициативу в общении, с удовольствием принимать участие в общественных мероприятиях.

В то время процент подростков-сирот с низким уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей снизился с 60 % до 17 %.

Стало меньше респондентов, у которых отмечалось отсутствие стремления к общению, и испытывающих трудности в установлении контактов с людьми.

Также после участия в программе развития коммуникативных умений у подростков-сирот повысился уровень развития эмпатии. Так, на контрольном этапе исследования увеличилось процентное соотношение подростков-сирот со средним и высоким уровнем развития эмпатии: соответственно с 27 % до 36 % и с 20 % до 47 %. Эти подростки стали более чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, эмоционально отзывчивее, общительнее, им стало легче устанавливать контакты с окружающими и находить общий язык. В общении стали внимательнее, стараются понять «даже больше, чем сказано словами». Проще стали переносить критику в свой адрес. В то же время процент подростков-сирот, испытывающих затруднения в установлении контактов с людьми, неуютного самочувствия в компании, отдающих предпочтение уединенным занятиям, снизился с 53 % до 17 %.

Таким образом, отметим, что групповая форма работы «противодействует» отчуждению, помогает решению межличностных проблем, способствует получению обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами; способствует обучению подростков-сирот новым коммуникативным умениям, лучшему понимания себя и партнеров по общению, знакомству с новыми эффективными способами поведения.

Список использованных источников

1 Статистический ежегодник Республики Беларусь, 2018: Статистический сборник. – Национальный статистический комитет. – Минск, 2017. – 472 с.

2 Копкова, Д. К. Педагогические особенности подростка-сироты / Д. К. Копкова // Человеческий капитал. – 2016. – № 12. – С. 81 – 83.

УДК 159.928:7.072.2

В. А. Моляко, член НАПН Украины, д-р психол. наук, профессор
Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины,
г. Киев, Украина

ТВОРЧЕСТВО И ЛИЧНОСТЬ М. А. ВРУБЕЛЯ

В статье в сжатой форме представлены некоторые общие вопросы проблемы творческого потенциала, проиллюстрированы отдельные положения разработанной концепции на примере творческой деятельности известного художника М.А. Врубеля. Анализ личности и творчества М.А. Врубеля осуществляется исходя из концепций, которые связаны как с изучением специфических “интерьерных” личностных способностей, так и факторов “внешней биографии” – окружения, семьи, воспитания, образования, – всего того, что стимулирует или тормозит развитие творческих способностей.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, творческая личность, одаренность, талант.

Психология творчества в силу целого ряда вполне объективных обстоятельств вынуждена делать конкретные шаги из области преимущественно теоретической в область решения актуальных практических проблем, ибо необходимость формирования специалистов в разных сферах деятельности, обладающих творческими умениями, способностью решать новые сложные задачи, работая к тому же, как правило, в усложненных, а нередко в экстремальных условиях, – не просто благое пожелание, а многократно формулируемый социально-экономический заказ. Это положение становится вполне очевидным для все более широких кругов не только ученых и работников сферы образования.

Нужно сказать вполне определенно, что в последние десятилетия XX и уже в начале XXI века психологическая наука целенаправленно, пусть и не в адекватных масштабах, пытается не только исследовать особенности творческой деятельности, но и выработать специальные средства, приемы, методы и технологии стимулирования творческого поиска, развитие творческих способностей, формирования творческих стратегий и тактик.

Называя имена таких, например, специалистов как А. В. Брушлинский, Э. де Боно, Д. Б. Богоявленская, Т. В. Кудрявцев, Р. Стернберг, А. М. Матюшкин, О. К. Тихомиров, мы вправе по вполне признанным заслугам поставить едва ли не во главе этого списка одного из крупнейших в мировой науке исследователей проблем творчества – Я. А. Пономарева.

Научное наследие Я. А. Пономарева достаточно многомерно и я здесь, излагая некоторые положения своих разработок, коснусь лишь одного, но, как представляется весьма важного аспекта, связанного с изучением творческого потенциала, сделав с самого начала оговорку, что Я.А. Пономарев, впрочем, как и все мы, лишь в последнее время прямо выходил на магистраль подобного изучения. Но его заключительные слова в одной из последних работ звучат более чем многозначительно и определенно: “В качестве возможных практических приложений структурно-уровневой теории психологического механизма творчества можно указать ряд вытекающих из этой теории следствий, служащих целенаправленному управлению творческим процессом, наращиванию творческого потенциала людей и его диагностированию…” (подчеркнуто нами – В.М.), [9, с.164].

Я попытаюсь здесь пусть и в сжатой форме остановиться именно на некоторых общих вопросах проблемы творческого потенциала, проиллюстрировав отдельные положения разработанной концепции примером творческой деятельности известного художника М. А. Врубеля.

Анализ достаточно большого массива литературы по проблеме творчества, которая в последние десятилетия выделилась в самостоятельное комплексное направление на стыке психологии, педагогики, акмеологии, философии, социологии и целого ряда других наук (разумеется, психология в

этом комплексе существенно доминирует), можно сделать, в частности, вывод о том, что по мере социально-экономических преобразований, необходимости все более частого решения чрезвычайно сложных и новых задач, человеку сегодняшнего, а тем более завтрашнего дня, уже не желательно, а просто необходимо овладевать творческими умениями, стратегиями и тактиками как инструментарием в профессиональной и повседневной деятельности. На то обстоятельство, что творчество нужно человеку не только для создания произведений литературы и искусства, построения научных гипотез и т.д., но и для того, что бы просто выжить, так, например, уже более 20 лет тому назад прямо обратил внимание Б. Ф. Ломов как на положение само собой разумеющееся.

Сосредоточив на этой проблеме специальное внимание, мы старались на протяжении достаточно длительного времени исследовать некоторые, как представляется, особенно важные составляющие системы творчества – его процесс, продукты, стимулы и барьеры, саму творческую личность, творческую одаренность и др. Обобщая полученные результаты и используя данные многих других авторов, мы попытаемся осуществить хотя бы эскизные разработки концепции творческого человека, как формирующегося на протяжении XX столетия, – особенно во второй его половине, – человека ориентированного в первую очередь именно на осуществление творческой, преобразовательной деятельности как деятельности для него естественной, сущностной и определяющей смысл его профессионального и повседневного существования.

Творческий человек рассматривается нами как выражающий высшую ступень развития, подготовленности к конкретным видам деятельности и к жизни в целом, к смене стилей поведения, к выходу из тупиковых и кризисных ситуаций, к наиболее конструктивному рациональному поведению в пограничных и экстремальных условиях и т.д. Нами в уже ранее осуществленных публикациях излагались отдельные положения концепции, в частности, те ее части, которые связаны с изучением творческой одаренности. В связи с тем, что все в большей степени становиться актуальным вопрос о высших уровнях проявления творческой активности, мы хотели бы здесь остановиться и на необходимости изучать талант, поскольку именно на этом уровне творческой деятельности, проявления одаренности высшего порядка, наиболее выразительно можно изучать творческую личность, творческого человека, его творческий потенциал.

В круг вопросов, подлежащих специальному рассмотрению, представляется целесообразным включить следующие положения:

- талант является одной из высших форм одаренности, творческих способностей, своеобразно интегрирующихся в структуре конкретной личности и развивающихся в конкретных в целом – благоприятных социальных условиях;

- вместе с тем, развитие таланта предполагает наличие определенного конструктивного диссонанса, диалога в системе “личность-среда”,

допускающего различные уровни конфликта, за исключением конфликтов, полностью нейтрализующих творческую активность и созидательный смысл деятельности личности и коллектива;

- общественный смысл и значение таланта обусловлены уровнем сознания, сферы духовных и материальных потребностей, направленностью личности, системой ее ценностных ориентаций и смыслов;

- психологически определяющими в структуре талантливой личности являются тенденции на создание оригинальных продуктов в области науки, техники, литературы, искусства, в производственной деятельности и др.;

- созидательно-преобладающая суть таланта выражается через реализацию творческой стратегии реконструирования, рекомбинации и отдельных аналогий как механизмов умственной деятельности высокоодаренной личности;

- можно считать принципиально возможным достижение уровня таланта систематически выполняющего творческую деятельность человека, обладающего выраженными способностями к предпочитаемой им деятельности и имеющего возможность самореализоваться в преимущественно творческих коллективах, или же в условиях своеобразной “индивидуальной лаборатории”;

- одной из перспективных форм раннего выявления и направленного стимулирования творческой одаренности, потенциального таланта, могут стать группы творческого тренинга (в частности, нами разработана и многократно описана система творческого тренинга КАРУС; существует целый ряд других систем (см. например, работы Г. Я. Буша, Э. де Боно и др.).

На данном этапе изучения таланта и разработки системы методологических средств исследования представляется важным систематизировать весьма многочисленный, но разноплановый и поликонцепционный материал по изучению способностей, одаренности, гениальности, то есть собственно творческого потенциала, осуществляя одновременно синтез целого ряда научных школ Востока и Запада. В модернизации и воссоздании нуждаются и конкретные методы и методики исследований, в частности, биографический метод.

Более широкий взгляд на проблему творческого потенциала личности, естественно, вызывает вполне логическую необходимость включения в анализ различных составляющих, которые имеют важное значение в определении потенциала, его возможной реализации с опорой на отдельные составляющие, которые очень часто остаются за пределами внимания, как теоретиков, так и практиков.

В связи с усложнением многих видов деятельности, внедрением новейшей техники, возрастанием удельного веса творческих процессов и принятия решений совершенно по-особому следует подходить и к проблеме многогранности проявления творческих способностей, их взаимосвязи и специфики развития и формирования. В частности, в настоящее время особенно важным является вопрос о соединении технических, научных и

художественных способностей, своеобразии их переплетения и возможностей развития в новых условиях новых теорий формирования специалистов, условиях непрерывного обучения, возникновения новых синтетических видов деятельности. Следует сказать, что на эти вопросы уже и раньше обращалось внимание целого ряда ведущих специалистов Б. Г. Ананьев, В. Л. Дранков и др.); правда, в их исследованиях больше внимания обращалось на многообразие художественных способностей, проявление художественного таланта [1; 3; 5].

Так, В. Л. Дранков, рассматривая многогранность способностей как общий фактор художественного таланта, приводит довольно обширные данные по сочетанию литературного и изобразительного творчества целого ряда писателей и поэтов Европы, Америки, России, современных писателей и поэтов. А на примере творческой биографии Ф.Шаляпина он показывает влияние разностороннего развития личности на формирование его вокально-артистического таланта [3, с.133-138].

В наше время, когда вопросам всестороннего изучения творческой личности уделяется все больше и больше внимания, этот аспект проблемы способностей, одаренности, таланта представляется особенно важным не только для специального психологического изучения, но и для решения ряда прикладных проблем. Выбор в качестве примера анализа именно известной творческой личности представляется достаточно оправданным именно в интересующем нас здесь плане специфики проявления таланта. Следует оговориться при этом, что осуществляемый анализ строится, прежде всего, на схеме изучения личности и творчества в биографическом аспекте. Разработка методологических принципов построения системы творческой биографии в психологических исследованиях дело, будем надеяться, ближайшего будущего; пока такие принципы почти не разработаны, любые изыскания в этом плане носят, естественно, предварительный характер.

В данном случае, анализируя личность и творчество М. А. Врубеля, мы придерживаемся тех концепций, которые связаны как с изучением специфических “интерьерных” личностных способностей, так и факторов “внешней биографии” – окружения, семьи, воспитания, образования, – всего того, что стимулирует или тормозит развитие творческих способностей [12, 13, 15].

В нашем понимании построение биографического анализа процесса становления и развития творческой личности следует ориентировать, в первую очередь, на такие положения:

1) исходным основанием для изучения выдающейся личности (гения, таланта – как синонимов этого понятия) должно быть наличие констатации явной одаренности и значительных произведений в той или иной области деятельности, что закреплено достоверным способом;

2) необходимо выявление принципиально важных и значимых периодов в жизни такой личности и установление конкретных связей между этими периодами и создаваемыми произведениями;

3) необходимо изучение макро- и микросреды бытия творческой личности и их влияния на творческую деятельность;

4) следует изучить творческое “кредо” (творческие планы, стратегии) конкретного работника как сумму его мыслительных поисков, этической и эстетической оценки мира, нравственных идеалов и т.д. – того, что мы называем стратегией творчества в целом, независимо от того, насколько осознавал ее сам творец и насколько она была очевидной для других;

5) особого внимания требует изучение индивидуального стиля творческой деятельности – его истоков, развития, форм и особенностей проявления, реагирования на различные затрудняющие условия, барьеры, препятствия по ходу реализации творческих замыслов;

6) по возможности устанавливать влияние творчества изучаемой личности на окружение (на данную область творчества, на культуру, на современников и потомков и т.д.).

А теперь остановимся на примере творческой деятельности в ее связи с некоторыми данными жизненной биографии М. А. Врубеля.

М. А. Врубель (1856-1910), один из крупнейших русских художников конца XIX – начала XX века, проявил себя в целом ряде изобразительных жанров, начиная с графики и кончая декоративными эскизами и майоликовой скульптурой. Несмотря на значительную популярность при жизни и на то, что его работы уже сравнительно давно доступны многочисленным посетителям крупнейших музеев, литература о М. Врубеле незначительна, а специальных психологических исследований его творчества нет; преобладают книги и статьи искусствоведческого характера; со времени смерти художника вышло совсем немного биографических книг о нем и один сборник писем и воспоминаний [5; 6; 11; 14; 16].

До настоящего времени все еще нет подробной научной биографии художника, как нет и достаточно разработанной общепринятой искусствоведческой теории его творчества.

Анализируя личность художника, мы считаем целесообразным, выделить следующие обстоятельства в его биографии, а также важнейшие особенности его характера.

В плане происхождения, воспитания, других внешних событий и обстоятельств, представляются важным следующие.

1. М. А. Врубель родился в семье военного юриста высокого ранга; мать также была достаточно образованной женщиной (она умерла от туберкулеза, когда сыну не было еще и трех лет). Мальчик живет с отцом и старшей сестрой примерно до семилетнего возраста, когда отец женился вторично. В семье мачехи также были дети и в последующие годы, вплоть до поступления М.Врубеля в университет, он живет в такой объединенной семье, впрочем, достаточно мирной и дружной, – нет каких либо жалоб его и его сестры, касающихся их жизни в новой семье.

2. В связи с родом службы отца семья Врубеля часто переезжает с места на место. Художник родился в Омске, затем через четыре года семья

переезжает в Астрахань, затем в Петербург, Саратов, Одессу, где будущий художник заканчивает гимназию. В последующем М. Врубель неоднократно менял место жительства и много путешествовал – он жил в Петербурге, Киеве, Одессе, Москве, путешествовал и работал за границей (Франция, Германия, Швейцария, Италия).

3. М. Врубель с золотой медалью окончил гимназию, затем юридический факультет Петербургского университета и Академию художеств. Он получил прекрасную подготовку по нескольким иностранным языкам, что позволяло в оригинале читать произведения известных философов, классическую и новую литературу.

4. Примерно с семилетнего возраста он получает более или менее систематическую подготовку по рисованию, знакомится с лучшими произведениями искусства в области живописи, архитектуры, музыки, литературы, подолгу проживал в больших культурных центрах России и Европы.

Поскольку речь идет о генезисе профессиональной подготовки, остановимся на этом моменте несколько подробнее.

Почти общепризнано, что многие моменты раннего детства можно рассматривать как весьма значимые для творческой судьбы личности. В этом плане ценными являются воспоминания родной сестры М. Врубеля, которая писала: “В моем сознании ранних лет жизни брат является нередко погруженным самым серьезным образом в рассматривание журнала “Живописное обозрение”, а позднее иллюстраций к уцелевшим остаткам сочинений Шекспира… Когда отец (в 1863г.) женился вторично и мачеха оказалась серьезной пианисткой, брат был прикован к роялю, слушая вдумчиво ее музыку… Его называли в эти годы в шутку молчуном и философом. С годами нрав его становится все более оживленным. Чтение детской литературы, в частности выходившего в шестидесятых годах содержательного детского журнала “Дело и отдых”, а позднее привезенных отцом из Петербурга книг… служит брату часто материалом для домашних инсценировок, причем героические роли особенно привлекают его (центральная фигура на большом незаконченном холсте “Тридцать три богатыря” из сказки “О царе Салтане” живо напоминает мне брата в отроческом возрасте). Таким образом, элементы живописи, музыки и театра стали с ранних лет жизненной стихией брата. Потребность творчества в брате появилась в 5-6 летнем возрасте. Он зарисовывал с большой живостью сцены из семейного быта; из них вспоминается мне, между прочим, одна, изображавшая с большим комизмом слугу, долговязого малого, называющегося в шутку Дон Базилио, энергично раздувающего самовар при помощи собственного сапога. Отец заметил проявляющуюся в брате склонность, старался по мере своих скромных материальных средств способствовать развитию художественного дарования брата: так, во время, к сожалению, краткого пребывания семьи в Петербурге (1864г.) отец водил 8-летнего брата в рисовальную школу Общества поощрения художеств…

В следующем году в Саратове, к брату был приглашен преподаватель рисования местной гимназии… познакомивший брата с эталонами техники рисования с натуры…

В годы университетской жизни связь брата с искусством выразилась в многочисленных рисунках на темы из литературы, как современной, так и классической. Тут были тургеневские и толстовские типы (между первыми вспоминается Лиза и Лаврецкий из “Дворянского гнезда”, между вторыми “Анна Каренина” и “Сцена свидания ее с сыном”), “Маргарита” Гете, шекспировские Гамлет и “Венецианский купец”, “Данте и Беатрисса”, “Орфей перед погребальным пламенем Эвридики” и он же, оплакивающий ее, и, вероятно, еще много других, ускользнувших из моей памяти” [2, с. 145-147].

Мы привели здесь столь обширную цитату, поскольку она является, так сказать, иллюстрацией – хроникой развития дарования художника, становления его мастерства, и заодно свидетельствует об огромном тематическом диапазоне творчества М. Врубеля; к тому же она – свидетельство самого “достоверного” биографа – сестры художника, которая на протяжении всей его жизни была его самым большим другом и советчицей.

5. М. Врубель постоянно общается с художниками, представителями других видов искусств, подолгу сотрудничает с целыми коллективами художников (в академии художеств, в Киеве, работая в Кирилловской церкви и Владимирском соборе, а затем в мастерских ряда известных меценатов того времени – Абрамцево, Телашкино).

6. Несмотря на периоды, весьма скромного бытового содержания, М. Врубель имел возможность учиться и работать, получая помощь со стороны и сравнительно редко, эпизодически прибегая к выполнению работы, которая шла бы вразрез с его жизненными и профессиональными диспозициями; фактически М. Врубель имел возможность выполнять даже заказную работу, не изменяя своим взглядам и вкусам.

7. Женился довольно поздно (в возрасте 40 лет) на артистке Н. И. Забеле; их единственный ребенок умер вскоре после рождения. До брака художник вел довольно свободный “богемный” образ жизни.

8. Первое резкое обострение психического заболевания произошло, когда художнику было 46 лет и он много, напряженно работал. До сих пор мы не имеем абсолютно точных данных, проверенных на уровне современной медицины, о болезни М. Врубеля; из книги в книгу кочуют “перепевы” версий о прогрессивном параличе, о некоторых симптомах болезни, причем часто такого рода пересказы носят явно бытовой характер.

Общее воспитание и обучение будущего художника, как видим, было организовано и осуществлено весьма успешно. Частые переезды способствовали накоплению впечатлений, а целенаправленное приближение к искусству началось довольно рано. Несмотря на ряд неблагоприятных факторов, в целом М. Врубель имел возможность работать профессионально,

вплоть до резкого ухудшения состояния здоровья. Активный период деятельности, не считая обучения в Академии художеств, составил около 20 лет.

Можно выделить следующие черты характера и личности в целом, которые, как представляется, определяют доминирующие качества М. Врубеля как человека и художника.

Высокая общая воспитанность и уникальная образованность, обусловленные домашним, гимназическим и университетским обучением и воспитанием, а также воздействием благоприятной в этом отношении среды. М. Врубель был, безусловно, самым образованным русским художником.

Вот лишь некоторые из высказываний современников. Художник М. Коровин неоднократно подчеркивал: “Образование этого человека было огромно. Италию он знал всю, понимал и изучил ее. Я не видел более образованного человека” [2, с. 229].

“…Врубель говорит по-итальянски как итальянец” [там же, с. 240]; “Врубель знает восемь языков” [там же, с. 243]; “Это был один из самых просвещенных людей, которых я знал” [там же, с. 247].

В свою очередь художник С.Ю. Судейкин вспоминал: “…Он стал поражать меня знанием языков. Он декламировал “Илиаду” и “Одиссею” по-гречески, Вергилия по-латински, “Фауста” по-немецки, Гамлета по-английски и Данте по-итальянски. Все это было перемешано с французскими изумительными комментариями” [там же, с. 293].

Бесспорно, что М. Врубель обладал выдающимися способностями к изобразительной деятельности, хотя по-настоящему эти способности проявились сравнительно поздно, когда он стал обучаться в Академии художеств. Художник блестяще овладел техникой рисунка, и сам считал это качество едва ли не основным для своей профессии.

М. Врубель вполне сознательно декларировал доминирующую роль в искусстве, как, впрочем, и в жизни человека вообще, прекрасного, праздничного, возвышенного. Поэтому совершенно естественным представляется наличие в его творчеств ярких красок, изящной декоративности, сказочных мотивов и т.д.

Он не был удовлетворен современным ему состоянием искусства и постоянно искал все новые и новые средства выражения своих замыслов, прибегая к различной технике и используя разнообразные жанры.

Высокая этическая и эстетическая чувствительность способствовала, с одной стороны, тонкому пониманию произведений искусства, явлений природы, но, с другой, ставила перед художником трудноразрешимые проблемы, как общегражданского, так и бытового характера. В то же самое время, повышенная эмоциональная возбудимость, периодическое ослабление волевой саморегуляции приводит к аритмии в работе, к частым отвлечениям (увлечение женщинами, алкоголем), способствовали порой легкомысленному обращению со своими произведениями (так, например, он неоднократно писал одну картину поверх другой).

Таким образом, можно выделить в личности художника, помимо несомненной одаренности, его высокий профессионализм, необычайно обширные и глубинные знания, а также повышенную чувствительность и определенную эмоционально-волевую неустойчивость. Доминирующими в личности художника были стремление к прекрасному, основывающееся на его жизненной философии, системе ценностных ориентаций.

Для того чтобы развить это положение о стремлении к прекрасному, которое, как известно, характеризует очень многих художников, а также, чтобы показать, как в творчестве М. Врубеля отразилось его неприятие многих сторон современного ему мира, необходимо хотя бы очень коротко остановиться на его основных образах и темах.

С той долей условности, которая всегда сопряжена с подобным анализом, мы здесь выделяем три основных тематических цикла в творчестве художника. Первый цикл связан с созданием целого ряда демонов и пророков. Второй цикл посвящен женским образам. Третий – картинам природы, ее проявлениям в различных планах, вплоть до сказочного. В самом таком выделении этих циклов нет чего-либо особенного нового – подобным образом они уже выделялись в ряде биографических и искусствоведческих работ о Врубеле [см., например, 2; 11; 14; 16]. В психологическом аспекте самым важным здесь, по-видимому, следует считать ряд таких моментов.

Образ Демона в творчестве М. Врубеля занимает, пожалуй, центральное место, как по времени, с которым связано создание целой галереи демонов, так и по значению, которое сам художник ему придавал. Фактически этот образ в том или ином воплощении проходит через все двадцать лет самостоятельной работы художника, начиная с первых прообразов, созданных в Киеве (к их числу можно отнести и типы, созданные в росписях Кирилловской церкви) и кончая “Демоном поверженным” и “Видением пророка Иезекииля”.

Насколько удалось установить, существует, по меньшей мере, два основных внешних источника создания образа демона. Это одноименная поэма М. Ю. Лермонтова и опера М. Рубинштейна, созданная на основе этой поэмы. Как свидетельствуют биографы, опера, которую художник впервые слышал в Киеве, произвела на него чрезвычайно большое впечатление, и он сразу же приступил к работе над картиной и скульптурой на тему “Демона” (они не дошли до нас). Позднее художник был официальным иллюстратором издания произведений М. Лермонтова и выполнил иллюстрации к поэме, которые сейчас широко известны. Влияние этих двух источников можно считать бесспорным. Однако цикл врубелевских демонов выходит далеко за пределы лермонтовской поэмы, более того – в последующем вступает в весьма существенное противоречие с образом лермонтовского Демона; сам художник как-то отмечал, что его демон является носителем добра, а не зла. Общий анализ переписки М. Врубеля, воспоминаний о нем, а так же анализ исторического контекста позволяют предположить, что его демон выполнил

свою, особую “миссию”. Можно предположить, что в этом образе художник, отчасти сознательно, а во многом, пожалуй, и бессознательно стремился выразить поиск смысла жизни русским интеллигентом того времени. Поэтому последующая эволюция образа Демона должна быть связана с трансформацией взглядов художника на действительность и, возможно, гораздо больше детерминировала жизнь тогдашней России, чем это принято считать. М. Врубель был свидетелем сложных событий, припавших на переломные годы XIX и XX веков, как во всемирном масштабе, так и внутри страны. Хронологически окончание работы над “демониадой” почти совпало с годами русско-японской войны и революцией 1905 года. Вполне правомерным кажется предположить, что общий дух жизни, общее состояние общества и интеллигенции, должны были как-то отразиться в творчестве художника и, мы полагаем, отразились в “Демоне поверженном”, символизируя тем самым поражение в поиске позитивного смысла жизни, поиске прекрасного идеала.

Точно так же вполне закономерно, учитывая личные обстоятельства жизни М. Врубеля, считать, что “поражение” Демона связано и с крушением отдельной человеческой судьбы, душевной катастрофой, отразившей болезнь, смятение духа и разочарование. Художник стал одним из тех, кто не видел выхода из создавшегося положения, поэтому столкновение демона с реальностью и окончилось художественно выраженной неудачей.

Женские образы М. Врубеля весьма своеобразны, они соединяют утонченную красоту, высокую духовность и почти всегда затаенную во взгляде печаль. В ряде конкретных случаев можно лишь строить догадки относительно непосредственных замыслов художника, поскольку у него нередко переплетаются поэтические, сказочные и реальные планы. Однако в двух, притом самых значительных, образах – образе Богоматери (Киев, Кирилловская церковь) и в “Царевне-Лебеди”, по-видимому, нашли свое отражение также и глубоко личные мотивы и представления о женской сущности. В образе Богоматери М. Врубель отчасти отразил внешние черты Э. Л. Праховой, в которую был романтически влюблен; в образе Царевны-Лебеди легко узнается жена художника артистка Н. И. Забела. Разумеется, и в первом, и во втором случае не может быть и речи только лишь о портретах, что исключается задачами, стоящими перед художником, и конкретными замыслами. Развивая очень близкие ему образы, художник воплотил в них свое представление о материнстве и любви, отражая как красоту, так и сложности, порой трагизм, того и другого.

В определенной мере можно согласится с известным психиатром, а впоследствии первым крупным русским психоаналитиком лично знавшем и лечившим М. Врубеля, – И. Д. Ермаковым, который отмечал, что ранняя утрата матери навсегда вселила в душу художника тоску по ней, постоянный поиск тепла и ласки, которых не доставало в раннем детстве. “Врубель умел видеть то, чего не видят и не посмели увидеть благородные люди-мещане, и если увидели бы, после того, что художник им показал, люди бы отвернулись

бы от его картин и назвали бы их безумными, ненормальными, ужасными. Однако, конечно, это не так. Ужас Врубеля заключается в том, что он подметил, увидел, показал то, чего не видит прекраснодушный взор, что живет, действует, царствует рядом и даже в самой нашей жизни как подавленное, устраняемое пошлостью этой жизни явление. Для художника нет ничего пошлого, нет ничего незначительного: в явлениях ничтожных, так же как и в величественных, он одинаково может прозреть то великое, что открывает ему его прекрасное сердце. Чертами глубокого, неизбывного страдания отмечены, поэтому произведения М. Врубеля, этого мятущегося, преодолевающего себя духа. И для этого было много оснований. Уже самое раннее детство Врубеля отмечено женской несправедливостью природы – она отняла у него мать – это мать, претворенная в новом прозрачном бытии, дает какую-то зачарованную прелесть всему женственному, что выходит из-под пера и кисти Врубеля" [4, с.6]. Подобного рода мысль высказана и биографом норвежского художника Эдварда Мунка относительно женских образов последнего, а так же в связи с похожей судьбой Э. А. По, поскольку они также очень рано лишились матерей [10].

В своих картинах природы М. Врубель показал ее живую красоту, почти сказочную загадочность и поэтичность. Достаточно назвать такие хотя бы три картины, как "К ночи", "Сирень" и "Пан", чтобы эта мысль могла показаться достаточно убедительной. И сегодня, когда мир стоит перед сложнейшими экологическими проблемами, вовсе уже не сказочными могут показаться эти картины природы, в которых с гениальной глубиной показано единство человека, растительного и животного мира.

Пытаясь в какой-то степени понять творчество и личность художника, мы считаем принципиально важным проанализировать, прежде всего, именно эти доминирующие в его работе циклы, а также и доминирующие черты в поведении, устремленности поиска, что мы, и попытались сделать в этом небольшом эскизе. Настоящее, адекватное изучение впереди, так как творчество М. Врубеля лишь обретает себя по-настоящему в наши дни, как начало обретать себя несколько ранее творчество Ф. М. Достоевского. Конечно, во многом эти два больших мастера различны (даже не по видам творчества), но их сближает боль за человека и стремление к красоте. Ф.М. Достоевский в своих творениях изображал, если можно так сказать, мерзости мира, но при этом уповал на то, что "красота спасет мир", а М. Врубель, который, кстати, был не очень большим поклонникам гениального писателя, своим творчеством уже спасал мир, творил красоту, воплощая завет Ф. М. Достоевского в жизнь, тем самым уже подкрепляя ставший со временем очень спорный тезис, что мир можно спасти красотой.

И в заключение коснемся одного из вполне правомерных, в нашем случае, вопросов: был ли М. А. Врубель гениальным художником? М. Нардау в свое время давал такое определение проявления гениальности в живописи: "Гений живописца будет состоять, во-первых, в том, чтобы найти

даже для очень сложных фактов, такие оптические признаки, которые принадлежат только этим фактам и никаким другим, но которые поддаются лишь самому острому и самому глубокому анализу, во-вторых, в том, чтобы воспроизвести с самой большой точностью подмеченные им признаки; в-третьих в том, чтобы выбирать для предмета своего представления наиболее значительные факты… Мы имеем те простые элементы, собрание которых дает гения живописи: чувство красок, способность отличать в явлении то, что действительно видно глазом, от того, что прибавляет умственная деятельность и, наконец, умение найти оптические признаки сложных фактов, им одним принадлежащие и позволяющие тотчас точно объяснить их. Две первые способности подчинены и автоматичны; обладание ими не дает право на звание "гения". Третье, же напротив, предполагает уже вмешательство высших центров и означает новую и оригинальную деятельность; умение находить характерные оптические признаки, которые до тех пор еще не считались таковыми" [7, с. 49].

Можно ли сказать, что М. Врубель обладал такими способностями гения? Конечно. Но таким коротким ответом им не можем "закрыть" тему о гениальности вообще и художника М. А. Врубеля, в частности. Необходимо продолжить исследования, в том числе и психолого-биографические, дефицит которых у нас еще больший, чем дефицит гениев.

Возвращаясь в заключение к некоторым нашим исходным положениям, которые в частности, касаются возможности развития творческого потенциала, уместно сослаться на мнение Я. А. Пономарева, которое касается так же и психологии творчества в целом, и возможностей педагогики в подобном развитии. В основной своей работе "Психология творчества" Я. А. Пономарев счел необходимым подчеркнуть, что "психология творчества, понимаемая как абстрактная наука, не может и не должна исчерпать всего многообразия факторов, в итоге влияния которого формируется человек, обладающий высоким творческим потенциалом. Однако психология творчества вносит существенный вклад в изучение комплекса этих факторов, раскрывая психологический механизм такого формирования. Для формирования человека с высоким творческим потенциалом адекватны педагогические воздействия. Однако, планируя такие воздействия, всегда необходимо жестко учитывать психологический механизм творческой деятельности. Те педагогические воздействия, которые не соответствуют психологическим законам, никогда не достигнут желаемой цели" [8, с.249].

Тут, как видим, есть еще над чем подумать и попытаться, как минимум, апробировать в наших исследованиях, в том числе и психолого-биографических и подобных тому, которое мы кратко представили выше, анализируя личность и творческую деятельность М. Врубеля, некоторые особенности становления и реализации его творческого потенциала.

Список использованных источников

1 Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.

2 Врубель. Переписка. Воспоминания о художнике. – Изд. 2-е. – Л.: Искусство, 1976. – 384 с.

3 Дранков В.Л. Многогранность способностей как общий критерий художественного таланта. – В кн.: Художественное творчество. – М.: Наука, 1983. – С. 123-139.

4 Ермаков И.Д. М.А. Врубель, - Рукопись. Архив Государственной Третьяковской галереи. – 13 с.

5 Моляко В.А. Михаил Врубель – выдающийся художник начала XX века / Одаренный ребенок, 1988. – № 5. – С. 56–59.

6 Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности. – Киев: Знание, 1995. – 52 с.

7 Нардау М. Психофизиология гения и таланта. – С. – Пб.: “Библиотека Знания”, 1908. – 67 с.

8 Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303с.

9 Пономарев Я.А. Психологический механизм творчества. – Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. – С. 157-164.

10 Стенарсон Р. Эдвард Мунк. – Пер. с норвежского. – М.: Искусство, 1972. – 216 с.

11 Суздалев П.К. Врубель. Личность. Мировоззрение. Метод. – М.: Изобразит. Искусство, 1984. – 479 с.

12 Талант ученого и талант художника. – В сб.: Проблемы научного творчества. – Вып.2. – М.: ИНИОН, 1982. – С. 45-56.

13 Таланты высшего уровня в истории науки. – В сб.: Проблемы научного творчества. Вып.3. – М.: ИНИОН, 1983. – С. 76-120.

14 Тарабукин Н.М. Врубель. – М.: Искусство, 1974. – 175 с.

15 Творчество и жизненный путь ученого. – М.: ИНИОН, 1988. –178 с.

16 Яремич С.Н. Врубель. Жизнь и творчество. – М.: Издание Кнебель, 1991. – 188с.

УДК 316.4.066:159.923

А. Н. Певнева, канд. психол. наук
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ДИНАМИКА И ДЕТЕРМИНАНТЫ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ

В статье приводится теоретический анализ литературы по проблеме изучения детерминации и динамики психического состояния личности. Основной целью является раскрытие и описание внешних и внутренних детерминант субъекта жизнедеятельности. В целом психическое состояние является отражением ситуации жизнедеятельности, выступающей его внешней детерминантой, а в качестве внутренних детерминант – смысложизненные ориентации.

Ключевые слова: психическое состояние, динамика, личность, детерминанты.

Изучение психического состояния человека, как особой категории психического явления, начатое в отечественной психологии в 50-60 гг. В.Н. Мясищевым, Н.Д. Левитовым, проходило наряду с исследованием когнитивных процессов и свойств личности. Существующая проблема в частно-, общепсихологическом и прикладном аспектах, обусловила трудности формирования единого понятия, номенклатуры, структуры, детерминант, описания функций, разработки диагностических методик, способов оптимизации психических состояний и сформировала потребность в систематизации имеющихся в науке данных.

Цель исследования заключается в раскрытии и описании детерминант и динамики психического состояния субъекта. Методами исследования явились теоретический анализ, систематизация и обобщение научной литературы. Важной методологической основой проведения исследования послужил ряд теоретических положений субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна: принцип единства «внешнего» и «внутреннего»; принцип детерминизма, который отражает природу самих явлений, характер их взаимосвязи в действительности. Согласно А.В. Брушлинскому (2003), внешнее действует через внутреннее и внутреннее действует через внешнее и между двумя формулами детерминизм, нет альтернативы, противопоставления. «Формируясь и изменяясь в процессе развития, пишет ученый, внутренние условия определяют тот специфический круг внешних воздействий, которым данное явление, процесс и т.д. могут подвергнуться» [1, с. 21]. При объяснении любых психических явлений личность выступает как целостная система внутренних условий, существенно опосредствующих все внешние причины.

До настоящего времени в психологической науке остаются мало изученными вопросы, касающиеся детерминации состояния как психического явления. «Психические явления, как и любые явления в мире, пишет С.Л. Рубинштейн, детерминированы, включены во всеобщую взаимосвязь явлений материального мира» [2, с. 209]. Социальная среда является детерминантой психического состояния субъекта. «Все психические явления в их взаимосвязях принадлежат конкретному, живому, действующему человеку: они зависимы и производны от природного и общественного бытия человека и его закономерностей» [3, с. 269]. Изменения внешней среды, во внутреннем мире личности обусловливают переход в новое психическое состояние, которое является отражением взаимодействия субъекта и ситуации жизнедеятельности.

В качестве детерминант психического состояния личности Л.В. Куликов (2004) выделяет: 1) осознанные и неосознанные потребности, желания и стремления; 2) возможности (проявившиеся и скрытые потенциалы личности, физический тонус и ресурсы организма); 3) условия среды (объективное воздействие и субъективное восприятие ситуации).

Детерминантой психического состояния, согласно А.О. Прохорову (1991; 1994; 2002; 2006; 2009), является ситуация жизнедеятельности,

воздействие которой опосредуется смысловыми структурами сознания. В работах исследователя содержится идея об обусловленности смысловой организацией сознания избирательности воздействия ситуации жизнедеятельности и ее содержания на человека. Смысловые структуры сознания, через которые опосредуется воздействие ситуации, способствуют выделению значимых составляющих, имеющих для субъекта смысл [4]. В свою очередь отражением этой значимости ситуации является преобразование психического состояния личности. Наряду с ситуацией жизнедеятельности, в качестве детерминант психического состояния выделены: субъект и системообразующий фактор.

1. Ситуация – изменение ее составляющих приводит к преобразованию состояния. С.Л. Рубинштейн отмечает, что объективное, внешнее изменение взаимоотношений человека с окружающими, отражаясь в его сознании, изменяет и внутреннее, психическое состояние человека [3, с. 240].

2. Субъект, его личностные особенности как совокупность внутренних условий (прошлый опыт, навыки, знания и т.п.), опосредуют восприятие и воздействие внешних средовых условий. Согласно С.Л. Рубинштейну, «внутреннее, психическое неопределимо вне соотнесения с внешним, объективным» [3, с. 24].

3. Системообразующий фактор объединяет в целостную систему ситуацию жизнедеятельности и психологические особенности личности. По мнению Б.Ф. Ломова (1999), системообразующий фактор определяет особенности психического отражения предмета, условий, обстоятельств и является важным для раскрытия причинно-следственных связей в поведенческом акте субъекта. В качестве системообразующего фактора, по мнению ученого, выступает личностный смысл (понятие «личностный смысл» впервые было введено А.Н. Леонтьевым).

Личностный смысл А.О. Прохоровым рассматривается «как индивидуализированное отражение действительного отношения личности к определенным объектам, входящим в ситуацию, осознаваемое как «значение» − «для» − «меня»» [5, с. 18]. В основе личностного смысла лежат смысложизненные ориентации, уровень притязаний, ценности и направленность личности. Исследователь отмечает, что отраженные психикой (сознанием) условия, обстоятельства и ситуации, становятся значимыми для человека, только приобретая для него определенный смысл, а отражением этой значимости ситуации и ее личностного смысла является психическое состояние.

Психическое состояние, в понимании И.Г. Петрова (1998), отражает ситуацию жизнедеятельности двумя значениями: положительным или негативным переживанием. Понимание того, что в переживании отражается личностный аспект психического состояния человека, мы находим у С.Л. Рубинштейна: «всякое психическое явление […] определяется как такое-то переживание благодаря тому, что оно является переживанием

того» [3, с. 10]. Переживание отражает человеку содержание состояний его бытия и сознания. Оно, согласно Ф.Е. Василюку (1984), является деятельностью, проявляющейся при возникновении критических ситуаций, ситуаций невозможности, и определяется контекстом жизни, «личностным контекстом». Переживания по поводу того, что происходит в ситуации жизнедеятельности, порождают смыслы и опосредуются смыслами. Суть переживания, по мнению исследователя, заключается в «особого рода работе» по перестройке психологического мира личности и производству смысла. Переживание отражает связь психического состояния и смысловых структур сознания человека, опосредствующих воздействие ситуации жизнедеятельности. Психическое состояние активизируется через ситуацию жизнедеятельности, общение и поведение субъекта, а единицей состояния является переживание.

Психическое состояние является результатом отражения личностью ситуации жизнедеятельности. В.А. Барабанщиков считает, что психологическое событие организовано в пространстве и времени, вписано во внутренний мир личности. С одной стороны, жизнь и деятельность человека детерминирует психическое состояние и управляет им, с другой, формируясь в деятельности, психическое состояние воздействует на жизнедеятельность и ее результаты. Согласно С.Л. Рубинштейну, «всякое психическое явление обусловлено, в конечном счете, внешним воздействием, но любое внешнее воздействие определяет психическое явление лишь опосредованно, преломляясь через свойства, состояния и психическую деятельность личности, которая этому воздействию подвергается» [3, с. 52]. Внешние детерминанты, преломляясь через внутреннее, вызывают соответствующее состояние, что подчиняется принципу детерминизма. Тем самым ученый указывает на существование не только прямой зависимости психических явлений (психического состояния) от объективных условий (ситуации жизнедеятельности), но и обратной.

Психическое состояние, как и все психические явления, изменчиво. С.Л. Рубинштейн, а затем и Б.Ф. Ломов, отмечает, что «основным способом существования психического, является его существование в качестве процесса» [3, с. 230]. Каждое психическое состояние имеет свое начало, конец и изменение, то есть динамику. «Динамичность выражает сущность психических состояний, обеспечивает выполнение их главной функции», пишет Ю.Е. Сосновикова (1975). Однако, по мнению исследователя, указание абсолютной границы, точки невозможно, так как каждый момент и точка сама представляет собой процесс. Понятие динамичности психического состояния связано с их способностью к бесконечному разнообразию. Динамика психического состояния, согласно А.О. Прохорову, обусловлена рядом переменных: внешними условиями (ситуацией жизнедеятельности); внутренними условиями, связанными со свойствами личности; личностным смыслом ситуации (отношением к ней).

В динамике психического состояния Е.П. Ильин (1978; 2005) выделяет и описывает ряд фаз. Первая фаза развития состояния является латентной и характеризуется проявлением задержки реакции возбудимых систем, преодолением инерции предыдущего состояния, формированием системы, которая должна отреагировать на воздействие. Вторая фаза «капитуляции» организма человека включает видимую реакцию на действие данного фактора и связана с появлением страха, скуки, желанием прекратить работу, дискоординацией работы функциональных систем. Данная фаза сменяется третьей – «мобилизационной», в течение которой организм стремится нейтрализовать отклонения от гомеостаза или заданного режима работы. Это создает основу для перехода к четвертой фазе, которая характеризуется устойчивостью в работе функциональных систем организма. Однако, по мнению исследователя, если действие фактора не прекращается долгое время, то наступает «истощение» энергетического потенциала (последняя фаза развития состояния), следствием чего является снижение работоспособности, психологической устойчивости субъекта.

Динамику психического состояния можно проследить на примере матери ребенка с церебральным параличом (с другими вариантами дизонтогенеза) в работах Р.Ф. Майромяна (1976), И.В. Рыженко (2003), М.М. Семаго (1992), О.Б. Чаровой (1999) и др. Сообщение об особенностях психофизического развития ребенка вызывает у матери состояние шока, растерянности, беспомощности, страха. В данный период мать оказывается не в состоянии адекватно понять и переработать полученную информацию, связанную с заболеванием ребенка. Вторая стадия характеризуется проявлением негативизма и отрицания, функция которых направлена на сохранение чувства стабильности семьи. Чувство гнева или горечи порождает стремление к изоляции, но в то же время находит выход в форме «эффективного горевания» (третья стадия − «горевание»). Синдром, получивший название «хроническая печаль», является результатом постоянной зависимости родителей от потребностей ребенка, их хронической фрустрации вследствие относительного отсутствия положительных изменений у ребенка, «несоциализируемости» его психического и физического нарушения, нарастающей боли. Четвертая стадия адаптации характеризуется эмоциональной реорганизацией, приспособлением, принятием больного ребенка. Однако, многим матерям необходимы годы, чтобы прийти к этому, другие не достигают этого никогда.

Таким образом, психическое состояние личности обусловлено внутренними и внешними детерминантами. В качестве внутренних детерминант психического состояния мы будем рассматривать смысложизненные ориентации, включающие целеполагание, локус контроля и осмысленность жизни. В качестве внешней детерминанты нами рассматривается ситуация жизнедеятельности субъекта. Изменение ситуации жизнедеятельности, ее составляющих, приводит к преобразованию психического состояния личности, адекватного новым условиям

окружающей действительности. Динамика психического состояния является противодействием нарушению существующей стабильности (гомеостаза). Она обусловлена темпом изменения внутренних (субъективных) и внешних (объективных) условий жизнедеятельности личности.

Список использованных источников

1 Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды / А.В. Брушлинский. – 2-е изд., испр. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 408 с.

2 Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир: сборник / С.Л. Рубинштейн; предисл. К.А. Абульхановой, А.Н. Славской. – СПб.: Питер: Питер принт, 2003. – 512 с.

3 Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2009. – 713 с.

4 Прохоров, А.О. Смысловая регуляция психических состояний / А.О. Прохоров // Психол. журн. – 2009. – Т. 30, № 2. – С. 5–17.

5 Прохоров, А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе / А.О. Прохоров. – Казань: Изд-во КГУ, 1991. – 164 с.

УДК 316.3:316.612:31-6.628:316.624-058.5

М. В. Санина, аспирант
Научный руководитель: И. А. Фурманов, д-р психол. наук, профессор
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ВЛИЯНИЕ СОЦИУМА НА ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ СКЛОННОСТЬ К СОЦИАЛЬНОМУ ПАРАЗИТИЗМУ

Развитие современного общества является свидетельством формирования негативной тенденции на становление психологически зрелой личности. Без психологически здорового поколения не будет будущего ни у отдельной личности, ни у общества в целом. Отсутствие поддержки развивающейся личности со стороны общества препятствует формированию позитивного поведенческого «стереотипа» и ведет личность к дезадаптации и девиации.

Ключевые слова: личность, идентификация личности, личный рост, личностный кризис, адаптация, аттитюд, девиация, дезадаптация, деликт, детерминация поведения, социальный паразитизм, фрустрация.

В естественно историческом процессе развития социальных систем, прогрессе общества ценность проявлений личности как индивидуальности возрастает [1, с. 86]. О развитии общества можно судить по пониманию и принятию индивидуальности каждой личности, ее творческого проявления, которые являются социально значимым компонентом социального общества.

Для понимания процесса развития личности в системе социальных отношений необходимо раскрыть динамику функционирования и развития систем, в которых происходит становление личности. Одним из важных компонентов по развитию личности является ее мотив к деятельности. Мотив способствует вступлению личности в новые социальные связи с другими людьми и может стать их мотивом деятельности. Эти системные качества человека образуют суть его личности.

Согласно Дж. Уотсону, за поведение человека несет ответственность не он сам, а окружающая его среда [2, с. 6]. Личность стремиться к поддержанию социальных связей, приспосабливаясь к ее требованиям и повторяя за другими, включенными в эту социальную группу. В зависимости от качеств, присущих социальной группе, личность «как сосуд» наполняется ими. В положительно развивающейся группе личность будет стремится к саморазвитию и духовному росту, а в дезадаптивной группе – подстраивается под ее требования и начинает себя вести, чувствовать и мыслить в рамках требований этой социальной группы. Личность в асоциальной группе развивается в деструктивной направлении и асоциальная группа оказывает на развитие личности дезадаптивную функцию.

А.Г. Асмолов считает, что за ролевым поведением личности стоят функциональные утилитарные качества человека, которые он приобретает в той или иной социальной группе. В типичной социальной ситуации следование социальным нормам и ожиданиям группы освобождает человека от тяжелой работы по принятию решения [1, с. 101]. Личность сливается с социальной группой, с которой взаимодействует, перенимает модели поведения и реакции присущие членам группы. Естественное стереотипное поведение становиться автоматическим повторением личности.

Личность представляет собой, по мнению А.Н. Леонтьева, такого рода особое образование, которое не можем быть выведено из приспособительного адаптивного поведения. Личность в социальной системе стремится к сохранению опыта системы и изменению ее, что способствует появлению различных инноваций. Утилитарные функциональные качества личности объединяют ее с обществом в единое целое. Системные индивидуальные качества личности способствуют неадаптивным проявлениям как поступки индивидуальности, творчество, интеллектуальная инициатива и т.д. Интегральные системные качества, присущие индивидуальности личности, ее «Я» – это не глубинное «подпольное» (Ф.М. Достоевский) проявление личности, окутанное защитным слоем масок и ролей, а историко-культурное образование, которое становиться тем выраженнее, чем более развита социальная система, в которой протекает жизнь личности.

Социальная система оказывает влияние на формирование личности и на ее дальнейшее развитие в социальной среде. В случае не принятия социумом личности, она вынуждена искать свой новый путь развития в тех микросоциальных группах, которыми она будет принята. Личность при

неблагоприятных обстоятельствах может пойти по деструктивному пути развития в новой группе, в которую она попала вынуждена. Личность, развиваясь по деструктивному сценарию, может оказать на «социальном дне» и приобрести статус лица БОМЖ.

При попытках личности вернуться в социум, она не встречает никакой поддержки и при утрате надежды на возвращение вынужденно возвращается в свой статус лица БОМЖ. Это является серьезной проблемой не только отдельной личности – лица БОМЖ, но и всего общества, в целом. Каждая личность является «кипричиком» для строительства социального и гуманного общества, без дискриминации каждой личности, а на практике мы являемся свидетелями совершенно иной картины.

Пребывание индивида без определенного места жительства на улице не оказывает на него положительного влияния, а изменяет его ценностные ориентации и смысл существования в социальном обществе, минимизирует уровень общения, изменяет поведенческие реакции, изменяет его личностные особенности. С каждым фактом появления лица БОМЖ на «улице» общество теряет полноценного гражданина.

При оказании помощи со стороны социума в отношении лиц БОМЖ по их быстрому возвращению с «социального дна» деградация личности будет носить только поверхностный характер, трансформация его эмоционально-волевых сфер не достигнет глубинных изменений. С длительностью пребывания на «социальном дне» он утрачивает социальную идентификацию с социальным обществом, перестает чувствовать себя частью прежнего социального общества и приобретает новую социальную роль.

По мнению Я.Л. Коломинского, социальная роль, – это выработанная обществом программа действий человека в определенных обстоятельствах [3, с. 162]. Социальные роли могут как способствовать развитию личности, так они могут и препятствовать ее развитию. В данном случае личность пойдет по пути асоциального развития и ухода из социальной группы, требования которой ей невозможно применить относительно себя.

П.С. Гуревич, считает, что деструктивность – это отклик человека на разрушение нормальных человеческих условий бытия [4, с. 435]. Деструктивность индивида – это не только единое проявление самой личности в социуме, но и влияние социума на развитие и формирование каждой личности. Деструктивность не является первопричиной исключительно индивидуальности личности, а целым процессом становления ее и развития в социальном обществе.

К девиантному поведению также относится и социальный паразитизм. Социальный паразитизм подразумевает под собой факт проживания личности в асоциальных условия, путем извлечения нетрудовых доходов, уклонения от общественно полезного труда, тунеядства, бродяжничества, попрошайничеста и т.д. Социальное явление как паразитизм в основном является следствием низкой духовной культуры социума и отдельных его групп.

Как социальное явление бродяжничество имеет деструктивные последствия. У лиц БОМЖ отмечается высокий уровень смертности, от холода гибнет большое количество бездомных, многие становятся инвалидами в результате отморожений. Их выживание на улице сопряжено с большими сложностями, им труднее найти возможность достойной оплаты своего труда.

Таким образом, можно сделать вывод, что социум оказывает влияние на личность и ее склонность к социальному паразитизму. В современном белорусском обществе не проводятся исследования по выявлению причин и установок, мешающих лицам БОМЖ вернуться в социум. Уже сам факт отсутствия статистических данных в отношении лиц БОМЖ и лиц, которые обязаны их выявлять и оказывать необходимую помощь по возращению в социальную среду, косвенно указывает на молчаливое безразличие всего общества к этой категории граждан. Такое социальное явление как «бомжевание» не является проблемой только лица БОМЖ, эта проблема есть и у нашего общества, просто необходимо, чтобы наше общество повернулось к этой проблеме лицом и позволило себе увидеть эту проблему.

Список использованных источников

1 Асмолов, А.Г. Психология личности: Учебник / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.

2 Уотсон, Дж. Психология как наука о поведении / Дж. Уотсон. – М., 1926. С. 6.

3 Коломинский, Я.Л. Человек: психология / Я.Л. Коломинский: Кн. для учащихся ст. классов. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

4 Гуревич, П.С. Психология : учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. – М. : Издательство Юрайт, 2013. – 608 с.

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

6 Парк, Р.Э. Культурный конфликт и маргинальный человек / Р.Э. Парк // Социальные и гуманитарные науки за рубежом. Сер. 11. Социология. – 1998.– №2. – С. 172–175.

УДК 159.9:922.2

Т. Н. Третяк, канд. психол. наук, старший научный сотрудник
Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины
г. Киев, Украина

ТВОРЧЕСТВО В УСЛОЖНЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Анализируются психологические особенности решения творческой задачи. Обосновывается модель психологической готовности к решению творческой задачи. Рассматриваются результаты изучения творческой деятельности учащихся в неблагоприятных условиях, а также типология реагирования школьников на неблагоприятные воздействия в процессе их творческой деятельности.

Ключевые слова: задача, творческий процесс, усложненные условия, типология реагирования на неблагоприятные условия.

Известно, что психологическую готовность к решению задачи можно рассматривать как имеющиеся у человека возможности для ее решения: наличие необходимых знаний и умений, актуализация памяти, осознание необходимости решать задачу. Рассмотрим, какие проявления мыслительной деятельности, следует считать показателями готовности к решению творческой задачи.

Решение творческой задачи предусматривает нахождение прогностически необходимой информации, а значит установление взаимосвязи этой информации с известными информационными структурами, представленными в условиях и требованиях задачи. Творческая задача характеризуется дефицитом информации, прогностически необходимой для ее решения, поскольку, так как этот дефицит может касаться как объема предметных знаний, так и способа действий. При этом дефицит предметных знаний может быть как субъективно обусловленным (неизвестен тому, кто решает задачу), так и объективно обусловленным, когда необходимая информация неизвестна науке.

Творческое мышление осуществляется на основе разработки комплексов характеристик неизвестного (искомого) ее компонента, необходимого для решения данной задачи. С этой целью осуществляется структурно-функциональный анализ заданной информации, формулируются количественные и качественные характеристики известных ее элементов. На основании полученного таким путем обобщения разрабатываются требования к структурным и функциональным свойствам гипотетических элементов искомой конструкции с учетом качественных характеристик структурных элементов искомых компонентов имеющегося информационного построения. При этом речь идет, как о деятельности, направленной на нахождение как новой конструкции-структуры, так и на нахождение новой конструкции-функции.

Далее происходит установление сути гипотетических взаимосвязей между элементами искомой конструкции, а также характера их взаимодействия с имеющейся информацией. Это предусматривает создание образа искомых построений, определение составляющих их элементов, определение требований к этим элементам и т.д.

Для этого целью детально изучаются компоненты начального условия задачи, дифференцируются известные и неизвестные компоненты, выстраиваются гипотезы, каким образом на основании анализа взаимосвязей между известными составляющими заданной конструкции могут быть определены неизвестные информационные структуры; осуществляется «инвентаризация» структурно-функциональных элементов имеющейся конструкции (конструкций-структур и конструкций-функций); устанавливаются на основании взаимосвязей между имеющимися

компонентами показатели, по которым следует характеризовать структурные и функциональные элементы искомых компонентов.

В итоге начальные условия задачи трансформируются в искомые условия, найденные характеристики которых будут обуславливать, как построение искомого замысла решения задачи, так и создание самой стратегии его построения. Существенным на этом этапе является исследование стартового материала с целью его соответствующей трансформации, а также тех средств, с помощью которых может быть осуществлена такая трансформация с целью решения данной задачи.

Содержащаяся в начальном условии задачи информация в процессе ее восприятия человеком преломляется через информационный потенциал решающего задачу, который и является индикатором психологической готовности человека к решению данной задачи здесь и сейчас. Эта готовность представляет собой определенную интеграцию и характеризуется объемом и уровнем структурированности: самого «строительного» материала для построения искомой конструкции; имеющегося операционного инструментария (приемы, способы, стратегии решения задач); имеющегося эмоционально-волевого и ценностного инструментария у того, кто решает задачу. Имеющаяся в условии задачи информация содержит ориентиры, определенные индикаторы, на которые должна срезонировать информация, отражающая психологическую готовность человека к решению данной задачи. Заинтегрированная в условии задачи информация потенциально презентует и пока-что неявную информацию, которая должна быть актуализирована в процессе решения задачи с целью нахождения ее искомого решения. Именно поэтому при разработке методических средств формирования готовности человека к решению творческих задач важно использовать информацию, которая бы осуществляла системообразующее влияние и ориентировала бы на построение саморегулирующего процесса творческого мышления.

Важным индикатором системности, структурированности, саморегуляции процесса творческого мышления является проявление его свойств при решении творческих задач с оттенками эмоционально-волевого и морального спектра. С этих позиций возможность обучения творчеству и состоит в формировании определенного инструментария, необходимого для саморегулирования эвристических процессов по мере возникновения новых условий функционирования актуальных задач. Самопрограммирующее функционирование этих процессов и является проявлением интеграции взаимодействия компонентов готовности человека к творческому мышлению и обусловлено уровнем структурированности, уровнем развития каждого из них.

К тому же, по мере развития, построения каждого из вышеуказанных компонентов готовности личности к решению творческих задач выстраиваются. Нарабатываются, структурируются, развиваются каждый в отдельности и все вместе в процессе взаимодействия структурные,

функциональные их элементы, которые являются средствами образного. Символического кодирования информации с целью ее трансформации и развития. В данном случае речь идет также о системном саморазвитии структурированности «строительного» материала и творческого инструментария.

Модель психологической готовности к решению творческих задач может быть представлена в трехмерной системе координат. На оси абсцисс отражается уровень системной организации «строительного материала», из которого будут создаваться новые конструкции. Ближе к началу отсчета (точке ноля) – «строительный материал» из сферы наглядно-действенного конструирования, по мере отдаления от ноля, элементы конструирования становятся более абстрактными и системно организованными, что обеспечивает их точную актуализацию и трансформацию применительно к имеющимся условиям задачи. На оси абсцисс представлена информация, отражает знания человека о внешнем и внутреннем мире, картину мира.

Эмоционально-волевой инструментарий, обеспечивающий процесс решения творческих задач, проектируется на ось ординат. Мотивы, интересы, волевые усилия, убеждения и тем более вера выполняют важную регулирующую функцию в процессе творческого мышления. Ближе к нулю на этой оси координат находятся влечения, обусловленные внешними стимулами, более, а затем менее жесткими – от жесткого внешнего воздействия к взаимодействию с определенной информацией до появления у осмысливающего информацию определенной заинтересованности ею. Таким образом, вектор развития эмоционально-волевого инструментария творческого мышления направлен от нулевой самоактивности до уровня глубокой веры, высокоразвитой системы адекватных убеждений.

На оси Z отражается системная организация сугубо операционного творческого инструментария человека. К тому же вектор развития этого инструментария направлен от применения определенных приемов, способов переработки новой информации, трансформации известной информации к реализации стратегий ее преобразования, основу которых составляют элементарные комбинаторные действия: объединение, разъединение, изменение параметров – на этих действиях основывается реализация стратегии комбинирования; а также сопоставления – основа стратегий аналогизирования и реконструирования.

Следовательно, уровень готовности к решению творческих задач определяется тремя координатами: уровнем структурированости, функциональной организации «строительного материала», что позволяет быстро анализировать нужную информацию; уровнем стратегичности операционного инструментария; уровнем системной организации эмоционально-волевых регуляторов. Как следует из данной системы координат, при наличии у человека большой веры творческое мышление может осуществляться на фоне минимальных показателей по осям X и Z, в результате откровения. Таким образом, если определенные эмоционально-

волевые регуляторы потенциально могут быть сформированы или усовершенствованы в процессе тренировки, то вряд ли так можно утверждать относительно веры. Исследование регуляторов творческого мышления с позиций оси ординат является особенно сложным и ответственным.

Результаты изучения творческой деятельности учащихся в неблагоприятных условиях (это, в частности, временные, информационные и др. ограничения и запрещения, при этом неблагоприятные условия (согласно определению В.А. Моляко) рассматриваются как достаточно широкий диапазон условий, характеризующих стационарные и ситуативные, но психологически значимые среды, определяющие жизнь современного человека вообще и школьника в частности), позволяют говорить о существовании таких типов реагирования учащихся на воздействие неблагоприятных условий.

Первый тип. Попытка демонстративного игнорирования неблагоприятных воздействий. Такие учащиеся указывают на отсутствие конфликтов с внешним и внутренним миром. Хотя эти противоречия есть: развитие конфликта с самим собой действительно незначительно, но противоречия, связанные с внешним миром крайне обострены, ярко проявляются, в частности, в отношениях с одноклассниками. Оптимистический настрой на жизнь в будущем, которая им видится исключительно в бытовом аспекте. Творческое мышление проявляется на уровне реализации замыслов, созданных другими людьми.

На фоне отсутствия видимой тревожности по поводу воздействия неблагоприятных условий имеет место ориентация на реализацию своих интересов, отсутствует направленность на гармонизацию окружающего мира: материального, социального, психологического. Любая деятельность, направленная на преобразование окружающего мира, реализуется исключительно с целью самоутверждения.

Второй тип. Завышение значимости внешних и внутренних конфликтов. Пессимистическое представление о своем будущем. Отсутствие желания и попыток изменить имеющуюся ситуацию. Творческое мышление проявляется на уровне реализации замыслов, созданных другими людьми.

Третий тип. Существует высокая тревожность по поводу неблагоприятных влияний, внешние и внутренние конфликты сильно напряжены. Такие учащиеся, хотя и желают изменить имеющуюся ситуацию, но не имеют представления относительно путей ее изменения. Для них является характерным пассивное восприятие стимулов внешнего и внутреннего мира, пессимистический настрой на будущее. Творческое мышление реализуется на уровне материализации замыслов, созданных другими людьми.

Четвертый тип. Наличие противоречий с внешним и внутренним миром. Вектор творчества направлен на внешний мир. Творческое мышление реализуется на уровне самостоятельной разработки замыслов. Творческая деятельность для таких учащихся выполняет функцию «психологического

убежища». Отсутствие попыток структурирования, конструирования, направленных на гармонизацию внутреннего мира. Пессимистические представления о своем настоящем и будущем.

Пятый тип. Данный тип отличается от предыдущего только тем, что для таких учащихся характерно наличие оптимистической ориентации на будущее, предпринимается попытка сделать первые шаги на пути совершенствования себя. См., например, выдержку из «заканчиваний предложений» Алины Ш.:

«Несмотря на то, что… жизнь трудна, она прекрасна.

Каждый… день приносит новое.

Придет такой день, когда… мы все будем счастливы.

До сих пор… хочется верить людям.

Условия для счастья… заключены в самом человеке».

Шестой тип. Творческая деятельность, направленная на преобразование внешнего мира, преобладает над преобразовательной действительностью по отношению к своему внутреннему миру. Творческое мышление реализуется на уровне самостоятельной разработки замыслов, в некоторой степени и на уровне формирования задачи. Еще имеют место некоторые противоречия с внешней и внутренней средой.

Приведем выдержку из результатов выполнения испытуемым Павлом Ч. задания «дополнить незаконченные предложения». Следует отметить, что анализ итогов выполнения учащимися этого задания позволяет не только получить дополнительную информацию о личности испытуемого, особенностей его взаимодействия с другими людьми, окружающим миром, но и дает возможность в какой-то мере оценить его творческие способности, исходя из того, насколько удачно связаны между собой сконструированные им предложения. Так данный испытуемый исходное условие «дополнить незаконченные предложения» творчески трансформировал в искомое условие: написать сочинение, исходя из заданных ориентиров.

«Легче всего… это губить природу.

Несмотря на то, что… ее немного защищают.

Чем дальше… тем еще больше ее загрязняют.

Каждый… человек не считается с ней.

Жаль, что… это делают даже самые уважаемые люди.

Если… это так будет продолжаться, природу загубят.

Самое важное то, что… природа не делает никому зла.

Только… человек ей.

Неправда, что… люди не хотят помогать природе.

Придет такой день, когда… природа отомстит за свой ущерб.

Самое большое… в мире – это природа и человек.

В настоящее время… защита природы была бы улучшена,

Если бы не… которые люди этого захотели.

Всегда…надо защищать природу.

До сих пор… о ней не много думают.

С недавнего времени… появилось условие для счастья.

Условия для счастья… защита окружающей среды».

Седьмой тип. Гармонизировано взаимодействие с внешней и внутренней средой. Неблагоприятные влияния воспринимаются как стимулы к саморазвитию. Действия векторов творчества вовне и вовнутрь уравновешены. Творческое мышление реализуется на уровне усмотрения противоречий и формулирования задач, организации коллективной творческой деятельности по реализации замыслов решения проблем.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ДОКЛАДЫ

УДК 159.9.072.59:316.622:316.624.3:616.89-008.441.44-053.6

В. В. Авсиевич
Научный руководитель: И. В. Сильченко, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ СКЛОННЫХ К СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ ПОДРОСТКОВ

В статье представлены результаты эмпирического исследования копинг-стратегий у подростков, склонных к суицидальному поведению. Выявлена специфика использования видов копинг-стратегий обучающимися с различным риском суицидального поведения: в группе с тяжелой и выраженной депрессией частота встречаемости адаптивных копинг-стратегий значительно ниже, чем в группе подростков с отсутствием депрессивных симптомов.

Ключевые слова: копинг-поведение, суицидальное поведение, депнрессивная симптоматика, подростки.

Аналитические обзоры свидетельствует, что за последние десятилетия наблюдается рост самоубийств среди подростков и молодежи в возрасте 11 – 24 лет. В числе возможных причин наблюдаемых процессов указывают ухудшение психического здоровья подростков в виде депрессивных симптомов и тревоги, аддикций, что вызывается усилением психосоциального стресса, связанного с неравенством, одиночеством, кризисом семьи и недостатком социальной поддержки [2].

Результаты, полученные в цикле исследований, проведенных на основе многофакторной психосоциальной модели расстройств аффективного спектра [2], раскрывают психологические механизмы суицидального поведения и в качестве причин, предрасполагающих к совершению суицида, называются дефицит навыков решения проблем и совладания с жизненным стрессом [4]. Отмечается, что специфичными для подростков с суицидальной направленностью являются такие дезадаптивные копинг-стратегии, как

«самообвинение» и «сравнение себя с другими» [1], психическое избегание и «вентилирования» эмоций [3].

С целью изучения характера копинг-стратегий у подростков, склонных к суицидальному поведению, нами проведено эмпирическое исследование на базе УО «Гомельский Государственный автомеханический колледж». Испытуемые – учащиеся 2 курса отделения автомехаников в возрасте от 14 до 17 лет. Общее количество выборки составило 100 человек.

Выраженность депрессивной симптоматики, как показателя суицидального риска, определялась с помощью опросника депрессивности (BDI) А. Бека в адаптации Н.В.Тарабриной. Для выявления групп копинг-стратегий использовалась методика для психологической диагностики копинг–механизмов Э.Хейма, адаптированная Л. И.Вассерманом.

Данные, полученные в исследовании, свидетельствуют о выраженности депрессивных состояний в исследуемой выборке (рис. 1).

Рисунок 1–Показатели уровня депрессии у подростков

Как видно на рисунке 1, тяжелая и выраженная формы депрессии выявлены у 12 % испытуемых, умеренная форма депрессии –11 %, легкая форма депрессии –16 %, отсутствие депрессивных симптомов у 61 % подростков. Таким образом, у 39 % учащихся выявлены симптомы депрессии в самоотчете.

Кроме того, данные исследования свидетельствуют (таблица 1) о достаточно высоком суицидальном риске у обследуемой выборки: 11 % учащихся отмечает в самоотчете наличие пассивных суицидальных мыслей («Ко мне приходят мысли покончить с собой, но я не буду их

осуществлять»), а 6 % респондентов сообщают о намерении совершить суицид в любой подходящий момент («Я бы убил себя, если бы представился случай»).

Таблица 1 Распределение подростков по уровню суицидальной направленности (пункт «Суицидальные мысли и желания» опросника шкалы депрессии Бека), в %

Варианты ответов при заполнении пункта «Суицидальные мысли и желания»		N=100	
		N	%
Я никогда не думал покончить с собой		83	83 %
«Пассивные суицидальные мысли»: «Ко мне приходят мысли покончить с собой, но я не буду их осуществлять»		11	11 %
Суицидальные намерения	Я хотел бы покончить с собой	1	1 %
	Я бы убил себя, если бы представился случай	5	5 %

Корреляционный анализ позволил установить статистически значимую связь уровня депрессии и копинг-стратегий ($r = 0,363$, $p < 0,05$). В частности, у подростков показатели, свидетельствующие от отсутствии депрессии, положительно связаны с такими адаптивными и относительно адаптивными копинг-стратегиями, как «протест» ($r = 0,312$; $p \leq 0,05$), «оптимизм» ($r = 0,481$; $p \leq 0,05$), «сотрудничество» ($r = 0,363$, $p \leq 0,05$), «сохранение самообладания» ($r = 0,311$; $p \leq 0,05$) и отрицательно – с неадаптивными: когнитивными – «смирение», «растерянность», эмоциональными – «подавление эмоций», «самообвинение»; поведенческими – «активное избегание», «отступление» ($r =-0,250$; $p \leq 0,05$).

Показатели выраженной и тяжелой депрессии положительно связаны с неадаптивными копинг-стратегиями ($r = 0,379$, $p \leq 0,05$) и отрицательно с адаптивными копинг-стратегиями «проблемный анализ» и «оптимизм» ($r = -0,337$, $p \leq 0,05$), «сотрудничество» ($r = -0,258$, $p \leq 0,05$).

Проведенное исследование показало, что у подростков без признаков депрессии преобладают относительно адаптивные копинг-стратегии (42,6 %), при легкой депрессии – относительно адаптивные копинг-стратегии (37,5 %), а у подростков с выраженной и тяжелой формой депрессии – неадаптивные копинг – стратегии (58,3 %).

Сопоставление показателей выраженности депрессивной симптоматики и копинг-стратегий (таблица 2) свидетельствует о том, что в группе учащихся с тяжелой и выраженной депрессией частота встречаемости неадаптивных копинг-стратегий (58,3 %) значительно выше, чем адаптивных (8,3 %) и относительно адаптивных – 33,3 % ($U=1612$, $p<0,05$).

Таблица 2 – Соотношение уровня депрессии и копинг–поведения у подростков, в %

Копинг-стратегии / Уровень депрессии	Адаптивные копинг-стратегии	Неадаптивные копинг-стратегии	Относительно адаптивные копинг-стратегии
Отсутствие депрессии	39,3 %	14,7 %	42,6 %
Выраженная и тяжелая депрессия	8,3 %	58,3 %	33,3 %

В группе учащихся с отсутствием депрессивных симптомов преобладают адаптивные копинг-стратегии (39,3 %) и относительно адаптивные– (42,6 %), к неадаптивным копинг-стратегиям прибегают 14,7 % подростков ($U=1674$, $p<0,05$).

Таким образом, учащимся с выраженной и тяжелой депрессией свойственно физически избегать стрессовых ситуаций, стремление не попадать в конфликтные ситуации, склонность капитулировать перед трудностями, занимать выжидательную позицию, надеясь, что «всё разрешится само собой». Для них характерно чувство растерянности и беспомощности в ситуации стресса, они реже верят в благополучный исход ситуации, чаще прибегают к подавлению эмоций, смирению, покорности, игнорированию, диссимуляции, самообвинению, активному избеганию и отступлению. Неспособность таких лиц переключать внимание со стрессовой ситуации на другую может быть связана со склонностью фиксироваться на неприятных переживаниях.

Испытуемые без симптомов депрессии способны адекватно предвосхищать стрессовые ситуации и планировать свои действия по преодолению возможных проблем. Для них свойственны способность чётко координировать свои движения, точность планирования своих действий во времени и способность предвосхищать возможные конфликтные ситуации и планировать способы их разрешения. Они чаще используют формы поведения, направленные на анализ возникших трудностей и возможных путей выхода из них, повышение самооценки и самоконтроля, более глубокое осознание собственной ценности как личности, наличие веры в собственные ресурсы в преодолении трудных ситуаций (*когнитивные копинг-стратегий:* «проблемный анализ», «установка собственной ценности», «сохранение самообладания»). Их эмоциональное состояние характеризуется активным возмущением и протестом по отношению к трудностям и уверенностью в наличии выхода в любой, даже самой сложной, ситуации (*эмоциональные копинг-стратегии:* «протест», «оптимизм»). Они используют *поведенческие копинг-стратегии* «сотрудничество», «обращение», «альтруизм», то есть вступают в сотрудничество со значимыми (более опытными) людьми, ищут поддержку в ближайшем социальном окружении или сами предлагают ее близким в преодолении трудностей.

Использование относительно адаптивных копинг-стратегий позволяет подросткам с отсутствием депрессивных симптомов адекватно оценивать трудность ситуации, придавать особый смысл ее преодолению, проявлять стойкость при столкновении со сложными проблемами, снимать напряжение, связанное с проблемами, временно уходить от решения проблем с помощью погружения в любимое дело, путешествия и т.д.

Таким образом, анализ представленных выше результатов показывает, что поведение подростков с выраженной и тяжелой депрессией сопровождается использования неадаптивных копинг-стратегий и, наоборот, неадаптивное копинг-поведение может приводить к развитию депрессивных симптомов.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что одной из задач профилактической работы с подростками группы риска суицидального поведения (с высоким уровнем депрессии) является развитие конструктивных навыков решения проблем, повышение эффективности совладающей системы, что будет способствовать успешности жизнедеятельности молодых людей и сохранению психического здоровья.

Список использованных источников

1 Павлова,Т.С. Копинг-стратегии подростков с антивитальными переживаниями / Т.С. Павлова //Психологическая наука и образование. –2013.– №1. – С. 1–14.

2 Розанов,В.А. Самоубийства среди детей и подростков – что происходит и в чем причина / В.А. Розанов // Суицидология.– 2014. –Т. 5.–№4 (17).– С.16– 28.

3 Холмогорова,А.Б. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра / А.Б.Холмогорова, С.В.Воликова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. –2012. –№ 2. URL: http://www.medpsy (дата обращения: 10.03. 2019 г.).

4 Холмогорова,А.Б. Суицидальное поведение: теоретическая модель и практика помощи в когнитивно-бихевиоральной терапии/ А.Б.Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. –Т. 24. –№ 3. – С. 144—163.

УДК 159.942.22-056.83

О. Е. Бондаренко
Научный руководитель: О. А. Короткевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ЖИЗНЬЮ НАРКО- И АЛКОГОЛЕЗАВИСИМЫХ

Статья посвящена проблеме формирования аддактивного поведения в молодёжной среде. Автор раскрывает актуальность исследования удовлетворенности жизнью нарко- и алкоголезависимых людей и приводит результаты эмпирического

исследования психологических особенностей удовлетворенности жизнью нарко- и алкоголезависимых.

Ключевые слова: зависимость, аддикция, аддиктивное поведение, удовлетворённость жизнью, счастье, наркотическая зависимость, алкогольная зависимость

Одним из следствий кризисного состояния современного общества и необычно высоких темпов трансформации всех его структур является рост числа людей зависимых от наркотических и алкогольных веществ во всем мире. По данным Всемирной Организации Здравоохранения: употребление алкоголя с вредными последствиями ежегодно приводит к 2,5 миллионам случаев смерти; 320 000 молодых людей в возрасте 15-29 лет погибают от причин, связанных со злоупотреблением алкоголем, что составляет 9 % всех случаев смерти в этой возрастной группе; по меньшей мере, 15,3 миллиона человек страдают теми или иными расстройствами, связанными с употреблением психоактивных веществ; употребление инъекционных наркотиков зарегистрировано в 148 странах, из которых 120 стран сообщают о распространении ВИЧ-инфекции среди этой группы населения [1, с. 12]. Главный нарколог Министерства здравоохранения Беларуси И. Коноразов так описал ситуацию: «За последнее десятилетие в Республике Беларусь число больных наркоманией увеличилось в 1,4 раза: с 6145 человек в 2005 году до 8649 человек на начало 2017 года».

Аддиктивное поведение – это «саморазрушающее» поведение, которое определяется повторяющимися действиями, направленными на систематическое употребление психоактивных веществ с целью изменения своего психического состояния с развитием выраженных первичных социальных, психологических и медицинских последствий до стадии формирования зависимости. Аддиктивное поведение относится к групповому «социализированному» типу нарушений и включает следующие понятия: факторы риска наркотизации, группы «риска формирований состояний зависимости», непатологические и патологические формы аддиктивного поведения. Понятие аддиктивное поведение охватывает различные виды поведения: наркотическая зависимость, алкогольная зависимость, табакокурение, пристрастие к азартными и Интернет-играм, пищевая зависимость (булимия, анорексия), а также гиперсексуальность. Аддиктивное поведение характеризуется широким спектром патологии различной степени выраженности – от поведения, граничащего с нормальным, до тяжелой психологической и физиологической зависимости. Зависимость проявляется определённой узостью и избирательностью сознания, поскольку всё, что с ней не связано, просто не попадает в поле зрения человека, отторгается, как ничего не значащая и эмоционально нейтральная информация [9, с.83]. Е.В. Змановская пишет о том, что зависимое поведение личности представляет собой серьезную социальную проблему, поскольку в выраженной форме может иметь такие негативные

последствия, как утрата работоспособности, конфликты с окружающими, совершение преступлений.

В возникновении аддиктивного поведения имеют значение психологические особенности личности, которые способствуют развитию и формированию этого вида отклоняющегося поведения. К ним, по мнению А.Ю. Акопова, относятся: сильная потребность в удовольствиях, наслаждениях, причём ради получения новых удовольствий во всё больших объёмах эти люди готовы пойти и фактически идут на всё, спокойно переступая через самое дорогое для себя; выраженная психологическая потребность (установка, ожидание) к аддикции и непрерывному формированию новых зависимостей. Потенциальные аддикты как будто не воспринимают себя изначально в своём природном виде, цельными и самодостаточными личностями. Отдаваясь кому-либо или чему-либо, отождествляя и присваивая себе предмет-суррогат, они дополняют себя этим внешним объектом, тем самым как бы достраивая свой субъективный внутренний психологический образ, внутреннюю модель самого себя и завершая этим присоединением свою внутреннюю гармоничную целостность [2, с.224].

По мнению И.Н. Пятницкой, можно выделить следующие характеристики личности наркозависимого: наркоманы представляют собой лиц, далеких от больших социальных интересов, а также лишенных устойчивых и сформированных индивидуальных интересов, какой-либо увлеченности. Для зависимых от наркотиков юношеского возраста характерно обособление от взрослых, агрессивность по отношению к обществу, поиск чувственных впечатлений, сексуального опыта.

По мнению Н.В. Андреенковой, Л.И. Галиахметовой, Л.В. Куликова удовлетворенность жизнью – это когнитивная сторона субъективного благополучия, которую дополняет аффективная сторона – положительные и отрицательные эмоции, которые человек испытывает в какой-то отрезок времени. Специфика изучения психологической удовлетворенности жизнью заключается, прежде всего, в том, что акцент делается на ее субъективном характере. В процессе формирования чувства удовлетворенности или неудовлетворенности объективные жизненные успехи и достижения, представления о качестве жизни личности преломляются не через внешние социальные нормы и критерии, а пропускаются сквозь внутренние стандарты и эталоны «идеальной жизни», заданные индивидуальным смыслом и системой ценностей. Бесспорно, существуют объективные показатели благополучия, известные многим хотя бы частично. Представления о собственном благополучии или благополучии других людей и их оценка опираются на объективные критерии успешности, показатели здоровья, материального достатка. Эти факторы, преломляясь через внутренний мир субъекта, в определенной мере могут оказывать влияние на общее чувство благополучия. Но переживание благополучия в значительной мере обусловлено особенностями отношений личности к себе, окружающему миру

в целом и его отдельным сторонам, ценностной и смысловой ориентацией личности. Все внешние факторы благополучия при любых объективных характеристиках по самой природе психики не могут действовать на переживание благополучия непосредственно, они проходят через «фильтр» субъективной системы ценностей и ориентаций человека. Вместе с тем удовлетворенность не является статичным образованием, а обладает побудительной силой активности человека. Большинство исследователей говорят об обобщенности, системности этого феномена. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, удовлетворенность жизнью – сложное, но всегда обобщенное чувство состоявшейся или несостоявшейся, удачной или неудачной жизни, которое выступает важным показателем стратегических позиций личности.

Наиболее обобщенное и точное определение понятия «удовлетворенность жизнью», на наш взгляд, дается Р.М. Шамионовым. Согласно его позиции удовлетворенность жизнью – сложное, динамичное социально-психологическое образование, основанное на интеграции когнитивных и эмоционально-волевых процессов, характеризующееся субъективным эмоционально-оценочным отношением и обладающее побудительной силой, способствующей действию, поиску, управлению внутренними и внешними объектами.

К субъективным факторам относят: отношение уровней достижений и притязаний (К.А. Абульханова-Славская); последовательность в достижении жизненных целей и заинтересованность жизнью (Н.В. Панина); внутренний локус контроля (А. Кэмбэлл); субъектная жизненная позиция (Л.И. Анцыферова, Д.А. Леонтьев, Л.И. Габдулина); стратегия дистанцирования и проблемно-решающая стратегия в сложных жизненных ситуациях (И.А. Джидарьян); социальные сравнения (Дж. Тернер); такие личностные особенности, как экстравертированность (Н. Брадберн) и оптимизм (П. Коста и Р. Маккри) [3, с. 34].

К настоящему моменту знания об особенностях и характере влияния вышеперечисленных факторов на переживание человеком удовлетворенности собственной жизнью в основном накоплены в зарубежной психологии.

Нами было проведено исследование на базе Реабилитационного центра «Центр Здоровой Молодежи» (г. Минск). В нем приняли участие 40 человек в возрасте от 17 до 55 лет, из них 32 мужчины и 8 женщин. Группа состояла из нарко- и алкоголезависимых людей, каждый из которых прошел или проходит в настоящий момент программу реабилитации для зависимых в Местном Фонде «Центр Здоровой Молодежи». Ремиссия участников исследования: от 3-х дней до 10 лет. Для решения поставленных в исследовании задач был использован Опросник «Удовлетворенность жизнью», разработанный под руководством Н.Н. Мельниковой. Для определения различий уровня удовлетворенности жизнью нарко- и алкоголезависимых, выборка была разделена на две группы:

группа № 1 – 20 человек, закончивших программу реабилитации; группа № 2 – 20 человек не проходившие программу реабилитации. Первая выборка состоит из 18 мужчин и 2 женщин в возрасте от 27 до 45 лет. Вторая из 14 мужчин и 6 женщин, возраст которых от 17 до 55 лет. С помощью опросника «Удовлетворенность жизнью» были выявлены показатели удовлетворенности жизнью по 4 шкалам, которые отображены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике «Удовлетворенность жизнью» в группе № 1

Фактор	Уровень УЖ		
	Ниже среднего %	Средний уровень %	Выше среднего %
Фактор 1: Жизненная включенность	10	65	25
Фактор 2: Разочарование в жизни	10	35	55
Фактор 3: Усталость от жизни	25	60	15
Фактор 4: Беспокойство о будущем	5	45	50
Общий бал	5	60	35

Таблица 2 – Результаты исследования по методике «Удовлетворенность жизнью» в группе № 2

Фактор	Уровень УЖ		
	Ниже среднего %	Средний уровень %	Выше среднего %
Фактор 1: Жизненная включенность	45	55	0
Фактор 2: Разочарование в жизни	50	45	5
Фактор 3: Усталость от жизни	35	65	0
Фактор 4: Беспокойство о будущем	40	50	10
Общий бал	50	50	0

Анализ данных представленных в таблицах 1и 2 позволяет сделать вывод о том, что в группе респондентов № 1 более высокие показатели удовлетворенности жизнью по фактору «Жизненная включенность» (25 %), для них характерно ощущение насыщенности и полноты жизни, «проживание» текущего момента, ощущение «вкус жизни»; они активно включены в жизнь, испытывают желание что-то делать, у них выражены такие позитивные состояния, как радость, удовольствие, душевное равновесие. Качество их взаимодействия можно описать метафорами: «Я – Жизнь», «Я в контакте с Жизнью», «Я в потоке Жизни», «Я Живу!».

С помощью U-критерия Манна-Уитни проведем оценку различий между двумя выборками по уровню общей жизненной удовлетворенности. Данный критерий помогает определить различия между малыми выборками.

Предложены гипотезы для решения задачи:

H0: Уровень признака в группе 2 не ниже уровня признака в группе 1.

H1: Уровень признака в группе 2 ниже уровня признака в группе 1.

Вычисляем значение Uэмп, оно равно 57. Найдем критическую точку Ukp. По таблице находим Ukp(0.05) = 146. Гипотеза H0 о незначительности различий между выборками принимается, если Uкр < Uэмп. В противном случае H0 отвергается и различие определяется как существенное. Так как Ukp > Uэмп – принимаем альтернативную гипотезу H1; различия в уровнях выборок можно считать существенными.

Таким образом, можно сделать вывод, что участие в программах реабилитации нарко- и алкоголезависимых людей существенно повышает уровень их удовлетворенность жизнью и способствует снижению уровня неудовлетворенности по таким показателям как «усталость от жизни», «разочарование в жизни», «беспокойство о будущем». Необходимо повышать значимость социального окружения для людей с зависимостью, например, с помощью проведения совместных праздников, концертов и выступлений, спортивных соревнований, коллективных поручений. Кроме этого у нарко- и акоголезависимых необходимо развивать понимание и представление о счастье с помощью личных бесед и личного опыта, обсуждения фильмов, прочитанных книг. Эти методы позволяют узнать и обсудить их дальнейшие жизненные планы, поговорить о будущем в рамках того, что есть счастье, как можно стать счастливым, что можно и нужно для этого сделать.

Большинство специалистов считают, что самооценка и внутренний контроль тесно взаимосвязаны со счастьем и субъективным благополучием. Вследствие интеллектуальных нарушений в связи с употреблением наркотиков и алкоголя у лиц с зависимостью происходит нарушение и этих качеств. Поэтому для повышения удовлетворенности жизнью людей с зависимым поведением важно сформировать у них здоровую самооценку. Этого можно добиться посредством различных упражнений и тренингов (составление рассказа о себе, самооценивание эмоциональной сферы формировалось на основе упражнений, помогающих участникам дифференцировать эмоции, упражнения на понимание восприятия своего образа окружающими). Внутренний контроль можно развивать через чувство независимости, повышаю уровень самостоятельности, особенно в тех занятиях, которые нравится зависимым или поручать какие-либо ответственные задания, с которыми они точно справятся.

Список использованных источников

1 Баркова, Н.П. Теория и практика в реабилитации наркозависимых: монография / Н.П. Баркова, И.Г. Ванкон. – Иркутск: Издательство ИГУ, 2013. – С.12-13.

2 Акопов, А.Ю. Свобода от зависимости. Социальные болезни личности / А.Ю. Акопов. – СПб.: Речь, 2008. – 224 с.

3 Савченко, Т.Н. Субъективное качество жизни: подходы, методы, оценки, прикладные исследования / Т.Н. Савченко, Г.М. Головина. – М.: 2006. – 34 с.

УДК 159.923.2:616.89-008.441.44-053.67

Е. В. Жесткая
Научный руководитель: О. А. Короткевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», г. Гомель, Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТЕПЕНИ СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА И УРОВНЯ ДОВЕРИЯ ЛИЧНОСТИ К СЕБЕ, К МИРУ, К ДРУГИМ ЛЮДЯМ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье раскрыта актуальность исследования суициальных рисков среди молодёжи юношеского возраста, представлены данные эмпирического исследования взаимосвязи степени суицидального риска и уровня доверия личности к себе, к миру, к другим людям в юношеском возрасте.

Ключевые слова: суицид, суицидальное поведение, суицидальный риск, доверие, доверие к себе, доверие к миру, доверие к другим, юношеский возраст.

Суицидальное поведение юношей и девушек является сложным феноменом, проявляющимся во взаимодействии средовых, биологических и психологических факторов и зависящим от возрастных и половых особенностей индивидов. Суицид является последствием социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микросоциального конфликта, а суицидальное поведение представляет собой любые внутренние и внешние формы психических актов, направляемые представлениями о лишении себя жизни. Под суицидальным риском понимается совокупность всех факторов, способных привести к суицидальным намерениям/попыткам в ситуации возникшего конфликта, катарсиса.

Беларусь, согласно критериям Всемирной организацией здравоохранения, является страной с достаточно высоким уровнем суицидов – 20 случаев на 100 тысяч человек. Так, в 2015 году, по данным Республиканского научно-практического центра психического здоровья, было зарегистрировано 18,1 случай на 100 тыс. человек, а в 2016 году уже 21,5 случая на 100 тыс. человек. В Беларуси ежегодно самоубийством кончают жизнь порядка 2 тысяч человек, что превосходит статистику по смертельным исходам в результате дорожно-транспортных происшествий. [1].

Особую группу суицидального риска представляют лица юношеского (от 18 и до 25 лет – второе место среди причин гибели) возраста. Это связано с тем, что в силу специфических особенностей данного периода жизни, напряженная, неустойчивая социальная, экономическая, экологическая обстановка, сложившаяся в современном обществе, трудности в самоопределении и самореализации в условиях повышенной конкуренции, рост различных психофизиологических особенностей личности приводят к формированию дезадаптивных форм поведения. Доверие к себе может

рассматриваться как ресурс формирования у юношей и девушек самостоятельной, аутентичной, подлинно субъектной позиции в жизни. Доверие, выступает условием целостного взаимодействия человека с миром, оно осуществляет функцию связи человека с миром в единую систему и способствует построению связной траектории жизненного пути. Особое внимание изучению доверия к себе, к миру и к другим у юношей и девушек уделяется в связи с тем, что эта возрастная группа наиболее чувствительна к неблагоприятным тенденциям в период кризиса и потому склонна реагировать на них развитием различных форм девиантного поведения, одним из которых является суицидальное поведение.

Н.И. Шморгун определяет доверие к себе как отношение к своей жизни и себе как автору этой жизни, как к субъективной и объективной ценности; доверие к себе является важнейшим условием субъектности личности, включает ценностные, эмоциональные, когнитивные, поведенческие составляющие и определяет содержание всего человеческого бытия [2]. Особенно актуально вопрос возможности доверия стоит в юношеском возрасте, так как именно в этот период жизни человек впервые сталкивается с решением проблемы самоопределения. Э.Р. Хабиева указывает, что продвигаясь к взрослости, юноши и девушки встречаются с новыми для них аспектами морали, им нужно определить свое отношение к обществу, к другим людям. Стремление их к эмансипации во всех сферах жизни, полная подчиненность группе, к которой он принадлежит, обособление и индивидуализация, с одной стороны, а, с другой стороны, желание следовать общепринятой моде – все это требует умения правильно выбирать людей, которым можно доверять [3, с. 160]. А.В. Шуверова пишет, что важным новообразование юношеского возраста является потребность в смысле жизни, осознания ее не как серии случайных, разрозненных событий, а как цельного процесса, которое имеет определенное направление, преемственность и смысл. Именно по этой причине юноши и девушки ставят перед собой определенные цели. Однако возможности их достижения не всегда представлены в социальной жизни в виде готовых образцов и не всегда осознаются на уровне индивидуального сознания. Поэтому появляется необходимость не только субъективной готовности и адаптации юношей и девушек к условиям взрослой жизни, но и в доверии к себе [4]. В психолого-педагогической литературе существует предположение о наличии взаимосвязи между отсутствием доверия к себе и к миру у юношей и девушек и склонностью к суицидальному риску. «Отсутствие доверия даёт о себе знать чувством неуверенности в себе, в окружающем мире, склонностью теряться, прятаться, убегать от проблемы, в том числе в суицид, или, наоборот, отстаивать свое мнение через проявление агрессивности к окружающим» [5, с. 647].

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГУО «Гомельская Ирининская гимназия», ГУО «Средняя школа №15 г. Гомеля». Выборочную совокупность составили 100 человек в возрасте от 16 до 18 лет, среди которых 50 юношей и 50 девушек. Исходя из целей и задач исследования, возрастных

особенностей респондентов, для изучения доверия к себе и к миру у юношей и девушек с разной степенью суицидального риска были подобраны следующие психодиагностические методики: Методика «Карта риска суицида» в модификации Л.Б. Шнейдер; Методика доверия / недоверия личности миру, другим людям, себе (А.Б. Купрейченко).

Для определения степени выраженности риска суицида у респондентов была использована методика «Карта риска суицида» в модификации Л.Б. Шнейдер. Согласно полученным данным, у 50 % юношей и 54 % девушек выявлен низкий уровень суицидального риска. У 24 % юношей и 28 % девушек выявлен средний уровень суицидального риска. У 26 % юношей и 18 % девушек выявлен высокий уровень суицидального риска. Высокий уровень предрасположенности к аутоагрессивному поведению, которое может проявляться в виде фантазий, мыслей, представлений или действий, направленных на самоповреждение или самоуничтожение и, по крайней мере, в минимальной степени мотивируемых явными или скрытыми интенциями к смерти. Психологический смысл такого поведения чаще всего заключается в снятии эмоционального напряжения, ухода от той ситуации, в которой оказывается человек. Юноши и девушки с высоким уровнем суицидального риска обычно страдают от сильной душевной боли и находятся в состоянии стресса, а также чувствуют невозможность справиться со своими проблемами.

Результаты исследования доверия личности к миру, другим людям, себе, полученные с помощью «Методики доверия / недоверия личности миру, другим людям, себе» А.Б. Купрейченко представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования доверия личности к миру, другим людям, себе, полученные с помощью «методики доверия / недоверия личности миру, другим людям, себе» (А. Б. Купрейченко)

Уровень	Количество юношей и девушек		
	низкий уровень склонности к суицидальному риску (*n* = 52)	средний уровень склонности к суицидальному риску (*n* = 26)	высокий уровень склонности к суицидальному риску (*n* = 22)
доверие к миру			
низкий	8	8	12
средний	18	10	8
высокий	26	8	2
доверие к другим людям			
низкий	4	12	13
средний	25	10	6
высокий	23	4	3
доверие к себе			
низкий	5	13	12
средний	21	10	8
высокий	26	3	2

Для выявления взаимосвязи степени суицидального риска и уровня доверия личности к себе к миру, к другим людям в юношеском возрасте нами была проведена статистическая обработка данных с помощью метода ранговой корреляции Спирмена. Представим в таблице 2 коэффициенты линейных корреляций степени суицидального риска и уровня доверия личности к себе, к миру, к другим людям в юношеском возрасте.

Таблица 2 – Коэффициенты линейных корреляций степени суицидального риска и уровня доверия личности к себе, к миру, к другим людям в юношеском возрасте

Связываемые шкалы	r_s (уровень значимости)	Вид взаимосвязи
степень суицидального риска – уровень доверия личности к себе	-0,824, $\rho \leq 0,01$	обратная сильная
степень суицидального риска – уровень доверия личности к миру	-0,722, $\rho \leq 0,01$	обратная сильная
степень суицидального риска – уровень доверия личности к другим людям	-0,745, $\rho \leq 0,01$	обратная сильная

Нами были выявлены следующие виды взаимосвязи:

- обратная сильная значимая взаимосвязь между степенью суицидального риска и уровнем доверия личности к себе (rs = -0.824 при $\rho \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем больше степень суицидального риска, тем ниже уровень доверия личности к себе;
- обратная сильная значимая взаимосвязь между степенью суицидального риска и уровнем доверия личности к миру (rs = -0.722 при $\rho \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше степень суицидального риска, тем ниже уровень доверия личности к миру;
- обратная сильная значимая взаимосвязь между степенью суицидального риска и уровнем доверия личности к другим людям (rs = -0.745 при $\rho \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем больше степень суицидального риска, тем ниже уровень доверия личности к другим людям.

Юноши и девушки *со средним и высоким уровнем суицидального риска,* проявляющегося в предрасположенности к аутоагрессивному поведению, которое может проявляться в виде фантазий, мыслей, представлений или действий, направленных на самоповреждение или самоуничтожение и, по крайней мере, в минимальной степени мотивируемых явными или скрытыми интенциями к смерти, а также в переживании сильной душевной боли и нахождении в состоянии стресса, недостаточности сил справиться со своими проблемами, отличаются *низким уровнем доверия к миру* (для них окружающий мир выступает источником опасности, они не стараются тесно

взаимодействовать с окружающим миром, от окружающего мира не ждут ничего хорошего); низким уровнем доверия к другим (они не согласны с тем, что большинство людей склонны помогать друг другу, с тем, что большинство людей склонны к сотрудничеству; они считают, что с людьми стоит быть осторожными, что никто из людей не возьмет за тебя ответственность на себя); низким уровнем доверия к себе (они не доверяют себе в умении строить взаимоотношения с окружающими людьми, не доверяют себе в умении отличать «хорошее» от «плохого», признавать свои ошибки, низко оценивают свои способности в умении ориентироваться в критической ситуации, прогнозировать поступки других людей, уступать в случае необходимости. При неблагоприятном исходе попытки достигнуть цели для них характерна фиксация на неудаче с последующим отказом от выбора новых способов достижения цели).

Юноши и девушки *с низким уровнем суицидального риска* отличаются *высоким уровнем доверия к миру* (окружающий мир не представляет дня них источник опасности, они стараются взаимодействовать с окружающим миром, от окружающего мира ждут положительных моментов); *высоким и средним уровнем доверия к другим* (они согласны с тем, что большинство людей склонны в меру помогать друг другу, с тем, что большинство людей склонны к сотрудничеству; они считают, что с людьми в меру стоит быть осторожными); высоким уровнем доверия к себе (они доверяют себе в умении строить взаимоотношения с окружающими людьми, доверяют себе в умении отличать «хорошее» от «плохого», признавать свои ошибки, доверяют себе в умении ориентироваться в критической ситуации, прогнозировать поступки других людей, уступать в случае необходимости. Они способны к самостоятельному выбору и постановке целей, построению стратегии их достижения в соответствии со своими ценностями, принимают как свои успехи, так и неудачи на фоне позитивного отношения к себе).

На основе полученных данных могут быть разработаны методические рекомендации педагогам-психологам по организации профилактики суицидальных рисков и суицидального поведения в молодежной среде путем повышения уровня доверия к себе, к миру, к другим людям, могут быть использованы в работе практического психолога.

Список использованных источников

1 Республиканский научно-практический центр психического здоровья [Электронный ресурс] / Мониторинг и превентология. – 2017. – URL: https://www.mentalhealth.by/. – Дата доступа: 26.11.2018.

2 Шморгун, Н.И. Доверие к себе у подростков и юношей / Н.И. Шморгун // Молодежь и наука: сборник материалов IX Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 385-летию со дня основания г. Красноярска [Электронный ресурс]. –

Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2013. – Режим доступа: http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/section084.html. – Дата доступа: 20.11.2018.

3 Хабиева, Э.Р. Представления о феномене доверия/недоверия в подростково-юношеском возрасте / Э.Р. Хабиева // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. – 2013. – № 3. – С. 159 –163.

4 Шуверова, А.В. Доверие к себе и уверенность в себе как комплексные характеристики личности юношеского возраста / А.В. Шуверова // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XVI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(16). – Дата обращения: 28.11.2018.

5 Терелянская, И.В. Доверие как составляющая социальной креативности подростков / И.В. Терелянская // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / под ред. В.А. Барабанщикова; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М., 2010. – С. 646 – 650.

УДК 159.9:922.8:034-922.2

А. В. Ковалева
Научный руководитель: А. Е. Журавлева, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПРОБЛЕМА ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена изучению проблемы одиночества на этапе юношеского возраста. Раскрывается сущность одиночества как социально-психологического феномена, особенности переживания одиночества в юношеском возрасте. В статье также представлены и описаны результаты эмпирического исследования уровня переживания одиночества в юношеском возрасте.

Ключевые слова: проблема одиночества, переживание одиночества, юношеский возраст, личность.

Происходящие изменения в укладе современной жизни, социально-экономическая нестабильность, процессы глобализации, компьютеризация всех сфер жизнедеятельности, увеличение степени интенсивности жизни, смена устоявшихся психологических стереотипов и ценностных ориентаций личности актуализируют возникновение чувства одиночества, постоянного переживания отсутствия и невозможности установления близких, духовно-интимных отношений с другими людьми. Один из классиков психологии человека Б.Г. Ананьев писал: «По мере гигантского роста городов и массовых коммуникаций... возрастает одиночество человека, усиливается конфликт между человеком как субъектом общения и обезличенностью его в сфере общения...» [1, с. 122].

В наиболее общем виде одиночество можно определить как психологическое состояние человека, отражающее переживание своей

отдельности, не вовлеченности в связи с другими людьми, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими людьми, отсутствие удовлетворительных социальных отношений. Чувство одиночества может проявляться как в состоянии физической изоляции (объективный аспект одиночества), так и в присутствии других людей, но без психологического контакта с ними (субъективный аспект одиночества). В каждом случае одиночество может быть либо вынужденным, либо сознательным, выбранным, принятым (уединение).

Проблема одиночества затрагивает разные возрастные периоды и имеет свои особенности на разных этапах жизненного пути личности. Многие психологи (И.С. Кон, И.В. Дубровина, С.В. Кривцова, Г.М.Тихонов и др.) считают это переживание возрастным новообразованием –специфическим свойством, появляющимся впервые в юношеском возрасте в результате развития познавательной и эмоциональной сферы личности и перехода юноши на новый уровень самосознания, изменения системы взаимоотношений, с развитием рефлексии, усилением потребности в принятии и признании, общении и обособлении, с кризисом самооценки.
Молодые люди в целом проявляют более высокую уязвимость по отношению к одиночеству и большую склонность к нему, чем зрелые или пожилые люди. Одиночество в юности во многом определяется объективными условиями: стремлением жить отдельно от родителей (быть независимыми от них), изменениями социальных (в том числе и межличностных) отношений, переживаниями, связанными с поиском смысла своего существования [2, с. 47].

Одним из важных психологических приобретений в юности является открытие своего внутреннего мира, себя как неповторимо уникальной личности, переживание своего Я как ценности. Юношеский возраст является периодом самоанализа, постановки мировоззренческих вопросов, поиска, самоопределения, а также этапом человеческой близости, когда ценности любви и дружбы становятся первостепенными [3, с. 112].

Осознание своего внутреннего мира нередко вызывает тревожные переживания у юношей и девушек. Наряду с пониманием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других, появляется чувство одиночества. Юношеское Я еще не обладает в некоторой степени диффузностью, что может переживаться как ощущение внутренней пустоты, отстраненности. Здесь также могут возникать противоречивые тенденции: увеличение потребности в общении и в то же время появление избирательности, потребность в уединении.

До сих пор в науке нет единого определения этого понятия. Однако все исследователи сходятся на том, что одиночество человека связано с переживаниями его оторванности от сообщества людей, семьи, гармоничного

природного мироздания, исторической реальности. В понятие «оторванность» здесь в большей мере вкладывается не физическая изолированность, а нарушение сложных духовных связей, объединяющих личность с ее социальным окружением.

В научном рассмотрении одиночества можно выделить две тенденции, обусловленные его негативной и позитивной направленностью. Существующее противоречие в оценке характера влияния одиночества на жизнь человека выражается в том, что, с одной стороны, оно понимается как деструктивное для личности, с другой – считается необходимым этапом самопознания и самоопределения.

В подавляющем большинстве существующих психологических исследований одиночество рассматривается исключительно в его негативном аспекте. Однако многие теоретики и практики в области личности (Ф. Перлз, К.Г. Юнг, Э. Фромм, Дж. Бьюдженталь, С. Мадди и др.) подчеркивали, что развитие личности неразрывно связано с признанием и принятием человеком фундаментального факта собственного одиночества, отделенности от других людей. Только лишь осознание себя как отдельного индивида открывает перед личностью возможность выбора собственного пути, на котором происходят по-настоящему глубокие встречи с другими людьми, установление отношений с ними.

С.Г. Корчагина отмечает, что субъективные переживания, связанные с феноменом одиночества, различны: время, проведенное в одиночестве, может быть полным отчаяния, но может быть использовано для творчества, медитации и внутреннего диалога (как ресурс развития личности), позволяющего по-настоящему пережить ценность отношений с другими людьми [4, с. 56].

Таким образом, для адекватного понимания феномена одиночества необходимо различать болезненное переживание одиночества как отделенности, изолированности от людей и переживания, связанные с уединением, которые могут быть позитивными или негативными.

Было проведено эмпирическое исследование уровня переживания одиночества юношей и девушек. В исследовании приняли участие 80 респондентов в возрасте 18-19 лет.

Для выявления уровня субъективного ощущения одиночества юношей и девушек была использована методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона.

Результаты исследования уровня субъективного ощущения одиночества юношами и девушками представлены на рисунке 1.

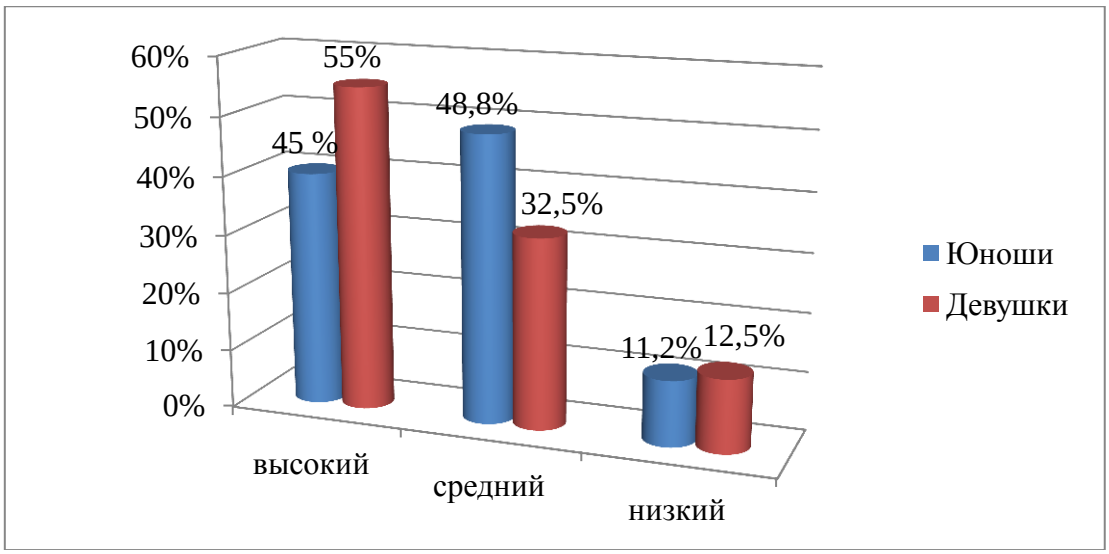


Рисунок 1 – Уровень субъективного ощущения одиночества юношами и девушками

Анализ результатов, отраженных на рисунке 1, позволяет заключить следующее:

– высокий уровень субъективного ощущения одиночества имеют 45 % юношей и 55 % девушек – они характеризуются повышенным стремлением к одиночеству, повышенной тревожностью, социальной изоляцией, депрессивным состоянием, скукой;

– средний уровень субъективного ощущения одиночества имеют 48,8 % юношей и 32,5 % девушек – они характеризуются средним стремлением к одиночеству, средней тревожностью, средней социальной изоляцией, депрессивным состоянием и скукой;

– низкий уровень субъективного ощущения одиночества имеют 11,2 % юношей и 12,5 % девушек – характеризуются низким стремлением к одиночеству, оптимальной тревожностью, отсутствием социальной изоляции, проявлений депрессивного состояния и скуки.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что среди девушек преобладает высокий уровень субъективного ощущения одиночества, среди юношей преобладает средний уровень субъективного ощущения одиночества.

Далее с помощью критерия U-Манна-Уитни для оценки достоверных различий был проведен сравнительный анализ средних значений, полученных по уровню субъективного ощущения своего одиночества юношами и девушками.

Существуют достоверные различия в параметрах субъективного ощущения одиночества у юношей и девушек:

– для девушек более свойственно ощущение невыносимости одиночества, чем для юношей ($U=168,5$ при $p\leq0,05$);

– для девушек более свойственно чувствовать себя, будто никто действительно не понимает их, чем для юношей ($U=82,5$ при $p\leq0,05$);

– для девушек более свойственна неспособность раскрепощаться и общаться с теми, кто их окружает, чем для юношей (U=85 при p≤0,05);

– для девушек более свойственно замечать существование людей вокруг себя, которые не интересуются их жизнью, чем для юношей (U=86,5 при p≤0,05);

– для юношей более свойственно понимать, что им не к кому обратиться, чем для девушек (U=95 при p≤0,05);

– для юношей более свойственно осознавать, что кто их окружает, не разделяют их интересы и идеи, чем для девушек (U=89,5 при p≤0,05);

– для юношей более свойственно иметь поверхностные социальные отношения и связи, чем для девушек (U=94 при p≤0,05).

Обобщая результаты эмпирического исследования уровня субъективного ощущения одиночества, можно сделать следующий вывод: большинство респондентов в юношеском возрасте (18-19 лет) имеют высокий уровень субъективного ощущения одиночества. У девушек уровень субъективного ощущения одиночества достоверно выше, чем юношей. При этом среди юношей преобладает средний уровень субъективного ощущения одиночества. Для юношей более свойственно понимать, что им не к кому обратиться; осознавать, что кто их окружает, не разделяют их интересы и идеи; иметь поверхностные социальные отношения. Для девушек более свойственно ощущение невыносимости одиночества; чувствовать от других непонимание; неспособность раскрепощаться и общаться с окружающими; а также замечать существование людей вокруг себя, которые не интересуются их жизнью.

Таким образом, можно сделать несколько выводов, способствующих пониманию проблемы одиночества:

1)одиночество не может быть приравнено к физическому состоянию изолированности человека;

2) одиночество предполагает разрыв связей или их полное отсутствие, тогда как обычные надежды, ожидания сориентированы на согласованность, соединение, связь;

3) существует две тенденции одиночества, обусловленные его негативной и позитивной направленностью;

4) переживание одиночества наиболее ярко проявляется в юношеском возрасте в результате развития познавательной и эмоциональной сферы личности и перехода юноши на новый уровень самосознания.

Список использованных источников

1 Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б.Г. Ананьев. – Москва: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 134 с.

2 Тихонов, Г. М Одиночество как тензионное состояние / Г.М. Тихонов // Мир психологии. – 2006. – №3. – С. 118-124.

3 Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989. – 256 с.

4 Корчагина, С.Г. Психология одиночества: учебное пособие / С.Г. Корчагина. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с.

УДК 159.9.07:159.923:316.622-057.36:316.614

М. А. Курашова
Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ СРОЧНОЙ ВОЕННОЙ СЛУЖБЫ

Проблема адаптации человека к условиям жизненной среды длительное время является одним из направлений теоретических и прикладных исследований многих наук, в том числе и различных отраслей психологии. Перемены в мире и обществе обусловили и углубили серьезные социально-психологические проблемы, связанные с личностью военнослужащего и его деятельностью в нынешних условиях службы. В этих условиях особую актуальность приобретают проблемы социально-психологических характеристик новобранцев в процессе прохождения воинской службы. Насколько успешной будет для них военная служба, зависит от их социально-психологических характеристик и от их адаптации к армейским условиям.

Ключевые слова: психологические защиты, защитные механизмы, защитные реакции, копинг-стратегии, социально-психологическая адаптация.

К вопросу адаптации военные психологи относятся с особым интересом. Это вытекает из специфики и высокой социальной значимости деятельности военнослужащих по защите государственных интересов и безопасности страны, исходя из того, что успех этой деятельности в большинстве своем зависит от морально-психологического состояния и психологической готовности военнослужащих к эффективной реализации ее целей и задач.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что военнослужащие по призыву в корне отличаются от военнослужащих по контракту. Если вторые – лица мужского и женского пола в возрасте от 20 до 55 лет, то первые – юноши в возрасте от 18 до 27 лет, что требует от командиров учитывать при обеспечении условий социально-психологической адаптации их физиологические, возрастные и социально-психологические особенности.

Для практической деятельности военного психолога, а также офицерского состава актуальным является проблема социально-психологической адаптации солдат срочной службы с целью выработки оптимальных условий и адекватных воспитательных стратегий в воинском коллективе. Многочисленные исследования и наблюдения показывают, что от того, как организованы первые дни пребывания в воинской части молодых солдат, зависит их дальнейшее успешное похождение воинской службы.

Первое впечатление новобранцев о казарме, уставном порядке, боевой и специальной технике, оружии, командире, имеет огромное влияние на слаженность в выполнении боевых, служебных и общественных задач.

Во время адаптации многое зависит от качеств личности молодого солдата, преодолевающего трудности адаптационного периода, от его характера, темперамента, направленности личности. Большое значение в процессе социально-психологической адаптации имеет направленность ценностных ориентаций молодого солдата, а также способы психологической защиты, используемые им в стрессовых ситуациях.

Психологическая защита помогает солдату сохранить самоуважение, уменьшить эмоциональное напряжение и приспособиться к сложным жизненным ситуациям за счет искажения реальной информации. Психологическая защита относится к тем сложным процессам, которые затрагивают мотивационную сферу личности, формируют её устойчивые способы поведения и разрешения конфликтов, лежат в основе аномальных черт характера и акцентуаций, определяют психосоматические расстройства и состояние здоровья личности.

Современная молодежь менее устойчива к стрессам. При нарастании напряжения конфликты ведут к самовольным оставлениям части, нервно-психическим срывам, к суицидальным поступкам. Чтобы процесс социально-психологической адаптации солдат к условиям военной службы проходил эффективно, необходимо создание оптимальных условий и адекватных воспитательных стратегий в воинском коллективе, а также расширение системы работы войскового психолога посредством внедрения в нее психологического сопровождения социально-психологической адаптации солдат как вида деятельности.

С целью эмпирического анализа специфики социально-психологической адаптации военнослужащих к службе в армии, был проведен опрос среди военнослужащих, призванных на срочную службу в войсковой части, расположенной в Гомельской области. В исследовании приняли участие 58 военнослужащих по призыву. Возраст испытуемых – от 18 до 23 лет.

Предметом исследования выступили особенности психологических защит и копинг-стратегий солдат срочной службы с различными уровнями социально-психологической адаптации.

В процессе исследования диагностическая процедура была направлена на определение адаптивных возможностей каждого солдата.

В качестве диагностического инструментария использовались: шкала ситуативной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина; индикатор копинг-стратегий Дж. Амирхана; опросник Р. Плутчика, Г. Келлермана, Х.Р. Конте «Индекс жизненного стиля»; многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина; а также проведение индивидуальных бесед.

Согласно результатам методики ситуативной и личностной тревожности Ч.Д.Спилбергера и Ю.Л.Ханина высокая ситуативная

тревожность была выявлена у 13 военнослужащих (что составило 22 % от общей выборки). Это говорит о том, что на момент исследования солдат что-то волновало. Для этих военнослужащих было проведено повторное обследование в другой день. Ситуативная тревожность у них была в пределах нормы, и только у двоих испытуемых (1,2 %) она осталась высокой. При проведении индивидуальных бесед выяснилось, что высокий уровень тревожности вызван личными обстоятельствами. Со всеми солдатами, показавшими высокий показатель по ситуативной тревожности, психологом части было проведено дополнительное занятие по снижению тревожности.

У остальных военнослужащих ситуативная тревожность имела умеренные (66 %) и низкие (12 %) показатели. Это говорит о том, что во время диагностики солдаты находились в спокойном состоянии.

Высокий уровень личностной тревожности был выявлен у 7 военнослужащих (12 %), умеренный уровень у 19 военнослужащих (33 %), низкий уровень у 32 военнослужащих (55 %).

По результатам исследования командирам подразделений было рекомендовано во время проведения занятий, подготовки и принятия зачетов обратить внимание на личный состав, имеющий высокие показатели по шкале личностной тревожности, что объясняется устойчивой индивидуальной характеристикой личности.

Согласно результатам исследования индикатора копинг-стратегий Дж. Амирхана, в условиях стресса респонденты чаще обращаются к стратегии разрешения проблем (66 %), поиску социальной поддержки (57 %). Избегание проблем у испытуемых военнослужащих не является предпочтительным. Как показали результаты исследования, низкий уровень у 48 % и очень низкий у 45 % свидетельствует о том, что они не согласны с предлагаемыми утверждениями, описывающими данную модель поведения.

По результатам опросника Г.Плутчика, Г.Келлермана, Х.Р.Конте «Индекс жизненного стиля» получены следующие данные: к вытеснению прибегают 5 военнослужащих (9 %), к регрессии – 4 военнослужащих (7 %), к замещению – 7 военнослужащих (12 %), к отрицанию реальности – 40 военнослужащих (69 %), к проекции – 30 военнослужащих (52 %), к компенсации – 25 военнослужащих (43 %), к гиперкомпенсации – 11 военнослужащих (19 %), к рационализации – 52 военнослужащих (9 %).

Результаты тестирования по многоуровневому личностному опроснику (МЛО) могут быть интерпретированы от простейших суждений таких как «годен – не годен» до подробной личностной характеристики. Высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции показали 14 военнослужащих (24 %), что говорит о высокой адекватной самооценке и реальном восприятии действительности. Средний уровень нервно-психической устойчивости показали 28 военнослужащих (48 %). Низкий уровень поведенческой регуляции показали 3 военнослужащих (5 %). Высокий уровень развития коммуникативных способностей характерен 5 военнослужащим (9 %), средний уровень развития – 37 военнослужащим (64 %), низкий уровень – 3 военнослужащим (5 %). Высокий уровень

моральной нормативности имеется у 3 военнослужащих (5 %), средний уровень моральной нормативности – у 37 военнослужащих (64 %), низкий уровень моральной нормативности – у 5 военнослужащих (10 %) – они не могут адекватно оценить свое место и роль в коллективе, не стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения.

Наибольший интерес представляла шкала личностного адаптивного потенциала, по которой были получены следующие результаты: высокий уровень адаптации, характерен 21 человеку (36 %). Они достаточно легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения, неконфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

Военнослужащие в количестве 18 человек (31 %) характеризуются средним уровнем адаптации, обладают признаками различных акцентуаций, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности. Поэтому успех адаптации зависит от внешних условий среды. Эти лица, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. Возможны асоциальные срывы, проявление агрессии и конфликтности. Лица этой группы требуют индивидуального подхода, постоянного наблюдения, коррекционных мероприятий.

6 военнослужащих (10 %) с низким уровнем адаптации обладают признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Возможны нервно-психические срывы. Лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки. Требуют наблюдения психолога и врачей невропатолога и психиатра.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило изучить некоторые социально-психологические характеристики военнослужащих, проходящих срочную службу на базе войсковой части, с различными уровнями социально-психологической адаптации и сделать вывод о том, что в большей степени в условиях стресса испытуемые чаще обращаются к стратегиям разрешения проблем и поиска социальной поддержки – активным поведенческим стратегиям, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблем либо умеет обращаться за помощью к ближайшему окружению. Важно, что копинг-стратегия избегания проблем не является предпочтительной.

Важное место в исследовании занимает личностный адаптационный потенциал каждого военнослужащего, который предлагается понимать как интегральное образование, объединяющее социально-психологические, психические, биологические свойства, актуализируемые личностью для создания и реализации новых программ поведения в измененных условиях жизнедеятельности.

Также данные исследования подтверждают то, что эффективность адаптации во многом зависит от того, насколько реально новобранец позиционирует себя и свои социальные связи, точно соизмеряет свои потребности с имеющимися возможностями и осознает мотивы своего поведения. Искаженное или недостаточно развитое представление о себе ведет к нарушению адаптации, что может сопровождаться повышенной конфликтностью, нарушением взаимоотношений, понижением работоспособности и изменением состояния здоровья. Случаи глубокого нарушения адаптации могут приводить к грубым нарушениям воинской дисциплины, правопорядка, суицидальным попыткам, срыву профессиональной деятельности и развитию болезней.

Таким образом, полученные результаты исследования направлены на совершенствование деятельности военного психолога в аспекте создания условий адаптации и преодоления проблем дезадаптации солдат срочной службы, а также в помощь офицерскому составу в организации подготовки и ввода в боевую службу нового пополнения в войсках.

Список использованных источников

1 Прошутинский, Ю.С. Психологическая модель адаптации и дезадаптации человека в экстремальных условиях существования / Ю.С. Прошутинский – СПб., 2003. – 223 с.

2 Психология и педагогика. Военная психология: учебник для вузов / Под ред. А.Г. Маклакова. – СПб.: Питер, 2005. – 464 с.

3 Мачульская, И.А. Психологические особенности военно-профессиональной ориентации военнослужащих по призыву / И.А. Мачульская, Р.В. Беляев, В.Н. Машин // Территория науки. – 2015. – № 2. – С. 40 – 46.

4 Инструкция о порядке подготовки и ввода в боевую службу нового пополнения в войсках Министерства внутренних дел Республики Беларусь, утв. приказом Командующего внутриними войсками от 12.08.2016, Минск, 2016, – 28с.

5 Баклановский, С.В. Справочник войскового психолога / С.В. Баклановский – СПб., 2000 – 82 с.

УДК 159.942.4:159.944.4:656.08-057.86:656.13

А. С. Куцепалова
Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ДИАГНОСТИКА СТРАТЕГИЙ КОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИЙ В СТРЕССОВОЙ СИТУАЦИИ АВТОМОБИЛЬНОЙ АВАРИИ У НАЧИНАЮЩИХ ВОДИТЕЛЕЙ

В данной статье рассмотрена общая характеристика когнитивной регуляции эмоций и стратегий когнитивной регуляции эмоций в стрессовой ситуации, вызванное

происшедшей автомобильной аварии, произведена диагностика у начинающих водителей со стажем вождения до двух лет с целью выявления использования стратегий когнитивной регуляции эмоций.

Ключевые слова: автомобильная авария, начинающий водитель, переживание, когнитивные стратегии, регуляция, диагностика, стресс, напряжение, эмоции.

Актуальность исследования проблемы воздействия эмоционального переживания ситуации автомобильной аварии на личность водителя со стажем вождения до двух лет определяется тем, что представляет собой одну из важнейших задач в изучении степени развития эмоциональной сферы личности. Проблема эмоционального переживания автомобильной аварии представляет собой комплексную проблему, стоящую на стыке различных дисциплин. Особое внимание специалистов привлекают проблемы выявления признаков эмоционального переживания, переживание автомобильной аварии, причины автомобильной аварии. Поэтому только через знания воздействия стресса на личность начинающего водителя возможно обеспечение эффективного повышения уровня стрессоустойчивости у начинающих автомобилистов Необходимы разработки новых эффективных технологий психологической диагностики переживания ситуации автомобильной аварии у водителей, а также профилактики и коррекции снижения степени эмоционального переживания и повышения уровня стрессоустойчивости.

Самый часто встречающийся возраст начинающего водителя определяется в рамках 20-45 лет. Начинающие водители, только окончившие автошколу, имеют ещё мало опыта, тем самым на дороге ощущают себя нерешительно, несмело. Из-за маленького опыта вождения у начинающих водителей возникают неприятные ситуации вплоть до автомобильной аварии. Испытывая стресс от травматического события и не получив своевременно психологическую помощь, водитель, переживая ситуацию автомобильной аварии, впадает в депрессию, вплоть до состояния посттравматического стрессового расстройства. Это сказывается на дальнейшей жизни ещё неопытного водителя либо приводит к отказу от дальнейшего обучения вождению. Поэтому у психолога стоит задача снизить уровень тревоги испытываемой водителем, связанной с травматической ситуацией.

Регуляция эмоций является важным фактором, определяющим благополучие человека и его успешное функционирование. Согласно Р. Томпсону, регуляция эмоций – это совокупность всех процессов, ответственных за мониторинг, оценивание и модификацию эмоциональных реакций, особенно их интенсивных и временных характеристик для достижения определенных целей [1, с. 1312].

Когнитивная регуляция эмоций – это регуляция эмоций посредством когниций, позволяющая человеку удерживать контроль над своими эмоциями под воздействием, а также после угрозы или стрессовых ситуаций [1, с. 1312].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что изучение теоретических аспектов проблемы выбора стратегий когнитивной регуляции эмоций в поведении начинающего водителя в стрессовой ситуации, такой как автомобильная авария, не в полной мере раскрывает тему переживания ситуации автомобильной аварии водителями со стажем вождения до двух лет, актуализируя проведение эмпирического исследования.

Для определения частоты использования продуктивных и деструктивных когнитивных стратегий в процессе регуляции эмоций, а также аффективности переживаний автомобильной аварии и способов совладающего поведения был использован «Опросник когнитивной регуляции эмоций» Н. Гарнефски и В. Крайг в адаптации Е.И. Рассказовой, А.Б. Леоновой, И.В. Плужникова.

В структуру оригинального варианта опросника входит 9 шкал:

- *«самообвинение»* – мысли, в которых человек винит себя за случившееся;
- *«принятие»* – мысли о принятии того, что случилось;
- *«руминации»* – постоянные размышления о мыслях и чувствах, связанных с пережитой трудной ситуацией;
- *«позитивная перефокусировка»* – отвлечение на мысли о других, более приятных событиях и ситуациях вместо размышлений об пережиты затруднениях;
- *«фокусирование на планировании»* – размышления о том, какие следующие шаги лучше предпринять по отношению к случившемуся;
- *«позитивная переоценка»* – поиск положительного смысла в произошедшем событии, например, для личностного роста или приобретения нового опыта;
- *«рассмотрение в перспективе»* – снижение исключительной значимости события за счет его сравнения с другими ситуациями;
- *«катастрофизация»* – мысли о глобальных размерах произошедшего события и его отрицательных последствиях;
- *«обвинение других»* – перекладывание вины за пережитое человеком событие на окружающих;

Испытуемые водители-новички были разделены на 3 группы в зависимости от классификационного типа автомобильной аварии. В первую группу вошли 4 начинающих водителя, совершившие наезд на пешехода по причине нарушения ПДД и причинившие потерпевшему легкие телесные повреждения (группа № 1). Вторая группа состояла из 50 водителей-новичков, совершивших наезд на другие транспортные средства (столкновение) по причине несоблюдения дистанции, нарушения правил обгона, превышения скорости (группа № 2). В третью группу вошли 50 начинающих водителей, которые совершили наезд на препятствие, по причине неосторожности, невнимательность водителя (группа № 3). По словам водителей, все они понесли административную ответственность, с них был взыскан штраф без лишения водительских прав.

В ходе проведения анализа исследования были выделены четыре категории респондентов с выраженными деструктивными стратегиями: самообвинение, руминация, катастрофизация и обвинение других. И были выделены пять категорий респондентов с выраженными продуктивными стратегиями: принятие, позитивная перефокусировка, фокусирование на планировании, позитивная переоценка, рассмотрение в перспективе. Результаты изучения влияния травматического события у водителей со стажем до двух лет представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Показатели выраженности продуктивных и деструктивных стратегий когнитивной регуляции эмоций

Шкала	Начинающие водители группы № 1			Начинающие водители группы № 2			Начинающие водители группы № 3		
	%			%			%		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Самообвинение	25	75	0	15	35	55	20	30	50
Принятие	0	50	50	50	25	30	45	40	15
Руминация	50	50	0	30	40	30	20	35	45
Позитивная перефокусировка	0	25	75	25	45	30	50	35	15
Фокусирование на планировании	25	25	50	35	25	40	30	50	20
Позитивная переоценка	0	0	100	25	40	35	50	35	15
Рассмотрение в перспективе	0	50	50	20	55	25	50	35	15
Катастрофизация	50	25	25	20	35	45	15	20	65
Обвинение других	75	25	0	50	25	25	35	30	35

Результаты исследования по выявлению использования продуктивных и деструктивных когнитивных стратегий в процессе регуляции переживания автомобильной аварии личностью начинающего водителя свидетельствуют, что в процентном соотношении существуют различия между группами.

Так, исходя из выше представленного, следует, что в группе начинающих водителей № 1 преобладают деструктивные стратегии, такие как *руминация, обвинение себя и других, катастрофизация*. Это говорит о том, что водители, переживая ситуацию автомобильной аварии, часто думают о совершенной ошибке, которая привела их к опасному событию, большинство в случившемся считают виновниками трагедии себя, нежели других участников аварии. Также большинству начинающих водителей группы № 1 удобно думать об аварии, как о чем-то катастрофичном, не давая себе возможности исключения значимости события за счет его сравнения с другими ситуациями. Таким образом, начинающие водители группы № 1, более восприимчивы к глубокому переживанию автомобильной аварии. Выбирая деструктивные стратегии, водители этой группы лишают себя

поиска положительного смысла в произошедшем событии, например, такого, как профессиональный рост водителя, который в последующем будет более опытным в критических ситуациях.

Для группы № 2 начинающих водителей свойственен выбор как продуктивных стратегий, так и деструктивных. Большинству водителей характерны такие стратегии, как *принятие, рассмотрение в перспективе, позитивная переоценка, обвинение других*. Так, водители-новички имеют полное представление о случившейся ситуации, они принимают её не как нечто катастрофическое, но опасное. Им в меньшей мере свойственно зацикливание мыслей на критической ситуации. Также начинающие водители в большинстве своем считают, что виноваты в автомобильной аварии другие участники происшествия, то есть они перекладывают свою вину за пережитое на окружающих. Таким образом, эти водители ставят выше положительные стратегии для регулирования переживания трудной ситуации, которые давали бы возможность развиваться как профессионалу в дальнейшем. В данном случае это проявляется в продолжении желания обучаться и получать новый опыт в вождении, который в последствии снизит риск совершения дорожно-транспортного происшествия.

Для группы начинающих водителей № 3, как для участников нетяжких ДТП, характерно использование продуктивных стратегий для регуляции травматической ситуации. Например, начинающие водители предпочитают размышлять о более приятных вещах, чем о травматической ситуации, они чаще применяют обесценивание негативных переживаний. Также, как и для группы начинающих водителей № 2, для группы № 3 присущи мысли о получении нового, более профессионального опыта в вождении. Исходя из полученных данных, можно также говорить о том, что для водителей, которые пережили легкую автоаварию, типично обвинение других участников ДТП, тем самым они перекладывают ответственность на других людей. Таким образом, они в полной мере, как на сознательном уровне, так и на эмоциональном, принимают свой негативный прошлый опыт, тем самым задумываясь о получении больше позитивного опыта в вождении.

Полученные эмпирические данные были подвергнуты обработке с помощью многофункционального t-критерия Стьюдента, в результате чего:

- в группе № 1 и группе № 2 были выявлены различия по таким шкалам, как «принятие» ($T^* \leq 0.01$, $T = 2.9$), «катастрофизация» ($T^* \leq 0.01$, $T = 3$), «позитивная переоценка» ($T^* \leq 0.01$, $T = 3.4$), то есть у водителей группы № 1 имеются более высокие показатели по шкалам, чем у водителей группы № 2;

- в группе № 1 и группе № 3 были выявлены различия в группе № 1 и группе № 3 по таким шкалам, как «принятие» ($T^* \leq 0.01$, $T = 3.4$), «руминация» ($T^* \leq 0.01$, $T = 3.1$), «рассмотрение в перспективе» ($T^* \leq 0.01$, $T = 2.9$), «обвинение других» ($T^* \leq 0.01$, $T = 2.9$), «катастрофизация» ($T^* \leq 0.01$, $T = 3.5$), то есть у водителей группы № 1 имеются более высокие показатели по шкалам, чем у водителей группы № 3;

- не было выявлено различий на уровне значимости $p \leq 0,05$ между группой начинающих водителей № 2 и группой начинающих водителей № 3.

Таким образом, исходя из результатов проведенного исследования, можно утверждать, что у начинающих водителей, совершивших наезд на пешеходов, больше проявляются деструктивные стратегии в разрешении переживания травматической ситуации. Для групп водителей, совершивших ДТП с повреждением автомобиля, более характерно использование продуктивных стратегий в регуляции переживаний. Это говорит о том, что выбор тех или иных стратегий может зависеть от степени тяжести аварии и полученных в ней переживаний.

Список использованных источников

1 Гарнефски Н. Негативные жизненные события, когнитивные регуляции эмоций и эмоциональные проблемы / Н. Гарнефски, В. Крайг // Индивидуальность и индивидуальные различия, 2001. – Вып. 30. – 1311–1327 с.

УДК 159.923:616.89-008.48:614.253

Т. Ю. Лагодич
Научный руководитель: А. Е. Журавлева, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ С СИНДРОМОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Данная статья посвящена описанию особенностей адаптивности медицинских сестер с синдромом эмоционального выгорания. Рассмотрены актуальность и основные понятия исследования. В статье также представлены и описаны результаты эмпирического исследования адаптивных способностей медицинских сестер с синдромом эмоционального выгорания.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, медицинские работники, адаптация.

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) является состоянием эмоционального, умственного изнурения, физического изнеможения, которое возникаете в итоге хронического или постоянного напряжения на работе. Прежде всего, этот синдром типичен для профессий системы «человек-человек», где ведущим моментом является предоставление помощи людям (врачи, медицинские сестры, учителя, социальные работники). Синдром эмоционального выгорания трактуется как итог критического исхода напряжения и перенапряжения на рабочем месте.

Способность адаптации это не только индивидное, но и личностное свойство. Адаптация понимается не только как процесс, но и как способность живой саморегулирующейся системы, устанавливающееся в возможности приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям. Адаптационные способности человека зависят от психологических особенностей личности. Именно эти возможности составляют особенности соответствующего регулирования физиологических состояний. Оценка адаптивных возможностей человека возможна через анализ готовности психологических параметров и свойств, которые имеют весомое значение для регуляции психического равновесия и самой адаптации. Чем весомее адаптационные способности, тем выше вероятность того, что организм человека сохранит оптимальную работоспособность и высокую продуктивность функционирования при влиянии психогенных агентов внешней среды. Чем более высокоразвиты данные параметры, тем более выражен риск благополучной адаптации личности и тем более богат масштаб стресс-факторов внешней среды, к которым она может адаптироваться.

В наши дни вопросы профессионального здоровья и личностного благополучия медработников располагают в свою пользу все больше внимания как отечественных, так и зарубежных исследователей: В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, В.Е. Орел, Т.В. Форманюк, К. Маслач и др. Изучением эмоционального выгорания у медицинских работников в Беларуси занимались: А.О. Волкова, М.М. Скугаревская, С.А. Игумнов, И.А. Дук, В.И. Склема, и др. Главным образом это связано с высокой ценой врачебной ошибки, риск которой увеличивается в ситуациях переживания состояний высокого психоэмоционального напряжения и перенапряжения. Медицинские работники представляют собой образец той профессии, в которой от профессионалов требуется интенсивное и плодотворно наполненное сотрудничество с людьми (пациентами, коллегами, родственниками больных). Сложность эмоционального выгорания может быть также проанализирована и как медико-социальная проблема уничтожения личности профессионалов высокого класса, в одной из самых многочисленных специальностей гуманистического ряда [1, с. 16].

С целью изучения особенностей адаптивности медицинских сестер с СЭВ было проведено эмпирическое исследование. В эксперименте приняли участие 80 медицинских сестер со стажем работы от 5 до 10 лет. Для выявления адаптивных способностей медицинских сестер с СЭВ были использованы следующие диагностические методики: методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко)» и многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин).

Результаты исследования эмоционального выгорания у медицинских сестер представлены на рисунке 1.

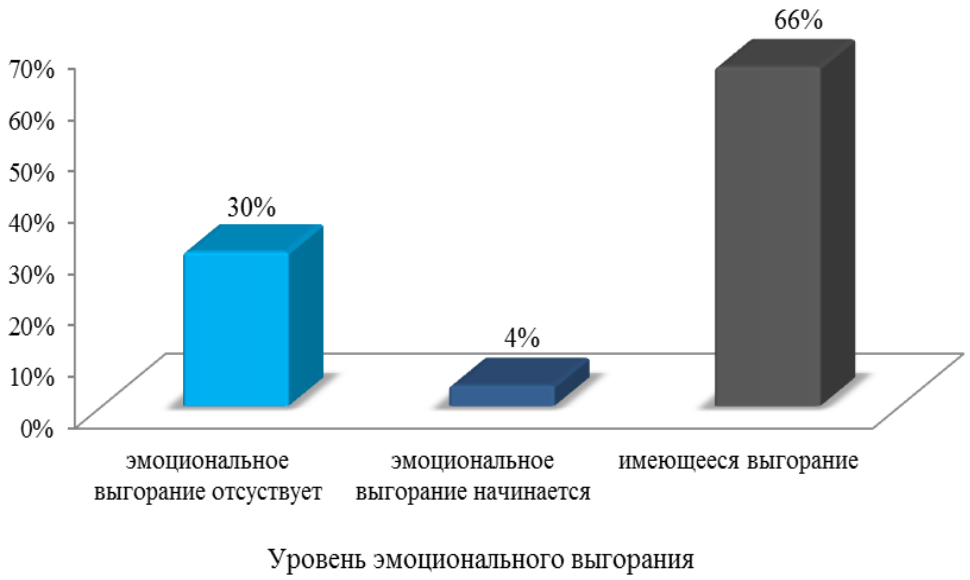


Рисунок 1 – Результаты исследования эмоционального выгорания у медицинских сестер (данные в %)

Из рисунка 1 следует, что у 66 % медицинских сестер обнаружилось сложившееся эмоциональное выгорание. Для этой части медиков типична полная утрата стремления к работе, эмоциональная холодность, отупение, чувство устойчивого отсутствия сил. Данная категория людей тянется к уединению.

У 4% медсестер отмечается начинающееся эмоциональное выгорание, которое сопровождается падением интереса к работе, надобности в общении (в том числе и дома, с друзьями): «не хочется видеть» тех с кем человек общался в результате своих обязанностей (пациенты, коллеги, руководство); «в четверг впечатление, что уже пятница», «неделя длится нескончаемо», усиление апатии к окончанию недели, возникновение постоянных соматических симптомов (нет сил, энергии, головные боли по вечерам, «мертвый сон, без сновидений», повышение числа простудных заболеваний); возрастающая раздражительность.

У 30% исследуемых медицинских сестер отсутствует эмоциональное выгорание. Эта часть медсестер эффективно выполняет свои должностные обязанности, у них отмечается потребность и желание работать, а также эмоциональная устойчивость.

Далее основываясь на результатов исследования, представленных выше, исследуемые нами медицинские сестры были разделены на 2 группы:

– медицинские сестры с СЭВ (53 человека);

– медицинские сестры без СЭВ (27 человек).

Следующий этап эмпирического исследования был направлен на рассмотрение адаптивных способностей медицинских сестер с СЭВ с помощью многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин).

Результаты исследования адаптивных способностей медицинских сестер с помощью многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» (А.Г. Маклаков, С.В. Чермянин) представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования составляющих личностного адаптационного потенциала медицинских сестер (данные представлены в абсолютных значениях)

Шкала	Стены	Количество человек		Достоверность различий с помощью φ*-углового преобразования Фишера
		Медицинские сестры с СЭВ	Медицинские сестры без СЭВ	
Поведенческая регуляция	Низкие значения	36	8	φ эмп = 3,324 при ρ ≤ 0,01
	Высокие значения	17	19	
Коммуникативные особенности	Низкие значения	32	6	φ эмп = 3,379 при ρ ≤ 0,01
	Высокие значения	21	21	
Моральная нормативность	Низкие значения	29	3	φ эмп = 4,17 при ρ ≤ 0,01
	Высокие значения	24	24	

Поведенческая регуляция – это положение, которое означает умение человека корректировать свою взаимосвязь со средой деятельности. Центральными звеньями поведенческой регуляции являются: самооценка, уровень нервно-психического равновесия, а также факт социального одобрения со стороны социума.

Коммуникативные качества – еще один компонент личностного адаптационного потенциала. Из-за того, что человек в основном всегда находится в социальном окружении, его деятельность связана с умением построить отношения с другими людьми. Данные возможности у каждого человека проявляются по-разному. Они формируются из опыта и жажды общения, а также определяются уровнем конфликтности.

Моральная нормативность предоставляет возможность разумно принимать субъектом представляющую для него поставленную социальную роль.

С помощью φ*-углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия в показателях выраженности поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала и моральной нормативности между медицинскими сестрами с СЭВ и медицинскими сестрами без СЭВ:

– $\varphi^*_{эмп}$= 3,324 > $\varphi^*_{кр}$= 1,64 при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп}$ = 3,324 > $\varphi^*_{кр}$= 2,31 при $\rho \leq 0,01$, что позволяет принять решение о том, что доля медицинских сестер с СЭВ с низким уровнем поведенческой регуляции, статистически значимо больше, чем у медицинских сестер без СЭВ (при $\rho \leq 0,01$).

– $\varphi^*_{эмп}$ = 3,379 > $\varphi^*_{кр}$= 1,64 при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп}$ = 3,379 > $\varphi^*_{кр}$= 2,31 при $\rho \leq 0,01$, что позволяет принять решение о том, что доля медицинских сестер с СЭВ с низким уровнем коммуникативного потенциала, статистически значимо больше, чем у медсестер без СЭВ (при $\rho \leq 0,01$).

– $\varphi^*_{эмп}$ = 4,17 > $\varphi^*_{кр}$= 1,64 при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп}$ = 4,17 > $\varphi^*_{кр}$= 2,31 при $\rho \leq 0,01$, что позволяет принять решение о том, что доля медицинских сестер с СЭВ с низким уровнем моральной нормативности, статистически значимо больше, чем у медсестер без СЭВ (при $\rho \leq 0,01$).

Итоговая оценка по шкале «Личностный адаптационный потенциал» у медицинских сестер, результаты которого представлены на рисунке 2.

Рисунок 2 – Результаты исследования личностного адаптационного потенциала у медицинских сестер (данные в %)

Как видно из данных, представленных на рисунке 2 большинство медицинских сестер с СЭВ (77 %) можно отнести к группе удовлетворительной адаптации. 19 % медсестер с СЭВ можно отнести к группе сниженной адаптации. Лишь 4 % медицинских сестер с СЭВ можно отнести к группе хороших адаптационных способностей.

С помощью φ*-углового преобразования Фишера были выявлены

статистически значимые различия в показателях выраженности личностного адаптационного потенциала между медицинскими сестрами с СЭВ и медсестрами без СЭВ:

– группа хороших адаптационных способностей ($\varphi^*_{эмп} = 3,324 > \varphi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 3,324 > \varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), что позволяет принять решение о том, что доля медицинских сестер без СЭВ с хорошими адаптационными способностями, статистически значимо больше, чем медсестер с СЭВ (при $\rho \leq 0,01$);

– группа удовлетворительной адаптации ($\varphi^*_{эмп} = 5,756 > \varphi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 5,756 > \varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), что позволяет принять решение о том, что доля медицинских сестер с СЭВ с выявленной удовлетворительной адаптацией, статистически значимо больше, чем у медицинских сестер без СЭВ (при $\rho \leq 0,01$).

– группа сниженной адаптации ($\varphi^*_{эмп} = 2,17 > \varphi^*_{кр} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{эмп} = 2,17 \leq \varphi^*_{кр} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), что позволяет принять решение о том, что доля медицинских сестер с СЭВ со сниженной адаптацией, статистически значимо больше, чем у медицинских сестер без СЭВ (при $\rho \leq 0,05$).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило выделить особенности адаптивных способностей медицинских сестер с СЭВ:

– низкий уровень поведенческой регуляции, который проявляется в некоторой предрасположенности медицинских сестер к нервно-психическим срывам;

– низкий уровень формирования коммуникативных данных. Для них типичны сложности в создании контактов с окружающими, проявление агрессивности, повышенная конфликтность;

– низкий уровень социализации, неадекватная оценка своего места и роли в коллективе, отсутствие тенденции соблюдать общепринятые нормы поведения;

– медицинские сестры с СЭВ относятся к группе удовлетворительной адаптации. По этой причине результат адаптации в большинстве зависит от внешних условий среды. Ход социализации затруднен, бывают эмоциональные срывы, проявления агрессивности и конфликтности.

Список использованных источников

1 Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16-24.

УДК 364.62-053.6:616.89-008.441.44

К. Н. Мельникова
Научный руководитель: И. В. Сильченко, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ПРЕДИКТОР СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Представлены результаты эмпирического исследования характера социальной поддержки у подростков, склонных к суицидальному поведению. Показана количественная специфика социальной поддержки: общий уровень, степень выраженности различных форм и удовлетворенность ею у учащихся с депрессивной симптоматикой по сравнению с подростками без эмоциональных нарушений.

Ключевые слова: суицидальное поведение, депрессивная симптоматика,, социальная поддержка, подростки.

Рост числа суицидов наблюдается сегодня во всем мире, все более угрожающие масштабы принимает в последнее время суицидальное поведение молодежи. Статистика детских и подростковых суицидов часто не публикуется, тем не менее, эта проблема становится все более острой. С вхождением в пубертатный возраст, с 14–15 лет суицидальная активность у подростков резко возрастет, достигая максимума к 16–19 годам [1]. Таким образом, именно старший подростковый возраст является очень уязвимым к данному явлению.

Рост числа подростковых суицидов вызывает естественную озабоченность общественности и специалистов, что приводит к разворачиванию исследований и профилактических программ. Однако, единая концепция суицидального и парасуицидального поведения на сегодняшний день отсутствует, в связи с чем не разработана и оптимальная модель суицидальной превенции [2, с. 104]. Эффективное решение выше названной проблемы требует всестороннего анализа предикторов суицидального поведения подростков.

Суицидальное поведение – результат взаимодействия различных факторов: экономических и социальных, культурных и демографических. Особое значение придаётся психологическим детерминантам, которые играют важную роль в понимании психологического состояния тех, кто имеет склонность к суицидальному поведению. Ранняя диагностика этих факторов поможет вовремя определить суицидальные тенденции молодых людей и заблаговременно организовать профилактику суицидального поведения.

К основным предикторам суицидального поведения относят депрессию [2; 3; 4]. Подростковый возраст – один из самых сложных периодов в

становлении личности. Депрессивные состояния у подростков имеют свою специфику: они нередко плохо осознаются самими детьми именно как сниженное настроение и могут выражаться в нарастании агрессивного поведения, упрямства, оппозиционного поведения, ухода в себя [5].

В качестве факторов депрессии и связанного с ним суицидального поведения называют низкий уровень социальной поддержки [4; 6]. Социальная поддержка означает все формы поддержки, обеспечиваемой другими людьми и группами, которые помогают индивиду преодолеть трудности в жизни [8]. В исследованиях, проведенных под руководством А.Б. Холмогоровой отмечается, что суицидальные мысли и намерения встречаются у студентов с низким уровнем социальной поддержки почти в два раза чаще по сравнению со студентами с высоким уровнем социальной поддержки [9].

Исследование характера социальной поддержки у подростков, склонных к суицидальному поведению, проводилось на базе УО «Гомельский Государственный автомеханический колледж», в котором приняли участие учащиеся 2 курса отделения автомехаников в возрасте от 14 до 17 лет. Общее количество выборки составило 100 человек.

Выраженность депрессивной симптоматики, как показателя суицидального риска, определялась с помощью Опросника депрессивности (BDI) А. Бека в адаптации Н.В. Тарабриной. Для выявления уровня социальной поддержки, степени выраженности различных ее форм использовался Опросник социальной поддержки (F-SOZU-22), разработанный G.Sommer, T.Fydrich, адаптация А.Б. Холмогоровой, Г.А. Петровой.

Данные, полученные в исследовании, свидетельствуют о выраженности эмоционального неблагополучия в исследуемой выборке (рисунок 1).

Рисунок 1 – Показатели уровня депрессии у подростков, в %

Установлено, что у 49 % учащихся имеются симптомы депрессии в самоотчете, причем 17 % отмечают симптомы депрессии тяжелой степени. Кроме того, данные исследования свидетельствуют о достаточно высоком суицидальном риске (таблица 1): 12 % студентов отмечает в самоотчете наличие суицидальных мыслей, 8 % сообщают о готовности совершить суицид в любой подходящий момент.

Таблица 1 – Распределение подростков по уровню суицидальной направленности (пункт «Суицидальные мысли и желания» опросника шкалы депрессии Бека), в %

Варианты ответов при заполнении пункта «Суицидальные мысли и желания»		**N=100**	
		N	**%**
Я никогда не думал покончить с собой.		80	80
«Пассивные суицидальные мысли»: Ко мне приходят мысли покончить с собой, но я не буду их осуществлять		12	12
Суицидальные намерения	Я хотел бы покончить с собой	4	4
	Я бы убил себя, если бы представился случай	4	4

Корреляционный анализ выявил наличие взаимосвязи между уровнем социальной поддержки и выраженностью депрессивной симптоматики: отрицательная связь ($r = -0{,}39$, при $P \leq 0{,}05$) между высоким уровнем социальной поддержки и низким уровнем депрессии и наоборот, положительная корреляция ($r = 0{,}39$, при $P \leq 0{,}05$) между низким уровнем социальной поддержки и высоким уровнем депрессивной симптоматики.

Для того чтобы выявить значимость различий уровня социальной поддержки у подростков двух групп (с депрессивными симптомами и без эмоциональных нарушений), нами был проведён сравнительный анализ результатов с помощью U-критерия Манна-Уитни (таблица 2).

Таблица 2 – Соотношение уровня депрессии и социальной поддержки у подростков, в %, с результатами сравнительного анализа U-критерия Манна-Уитни

Виды соц. поддержки / Уровень депрессии.	**Эмоциональная поддержка**		**U-критерий**	**Инструментальная поддержка**		**U-критерий**	**Социальная интеграция**		**U-критерий**
	норма	не норма		норма	не норма		норма	не норма	
Выраженная и тяжелая	11,8 %	88,2 %	U=16	5,9 %	92,1 %	U=0	17,6 %	82,3 %	U=0
ОДС	82 %	18 %	U=0	68 %	32 %	U=73	68 %	32 %	U=19,5

В группе с тяжелой и выраженной депрессией частота встречаемости нормального уровня эмоциональной поддержки (11,8 %, $p \leq 0,05$), инструментальной (5,9 %, $p \leq 0,05$), социальной интеграции (17,6 % $p \leq 0,05$) значительно ниже, чем в группе учащихся с отсутствием депрессивных симптомов: соответственно – эмоциональной – 82 % ($p \leq 0,05$), инструментальной – 68 % ($p \leq 0,05$) и социальной интеграции– 68 % ($p \leq 0,05$).

Анализ полученных данных показывает, что выраженная нехватка поддержки, связанной с переживанием позитивного чувства близости, доверия и общности, недостаток практической или материальной поддержки (деньги или вещи), а также помощи в выполнении тяжелой работы, освобождении от нагрузок, получении важной информации, а также низкая включенность в определенную сеть социальных интеракций, в рамках которых отмечается совпадение ценностей и представлений о жизни, провоцирует депрессивные симптомы, тем самым повышая риск суицидального поведения подростков.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что одной из задач профилактической работы с подростками группы риска суицидального поведения (с высоким уровнем депрессии) является формирование адаптивных способов получения социальной поддержки, способствующих позитивному принятию себя молодыми людьми и позволяющих эффективно преодолевать критические ситуации существования.

Список использованных источников

1 Закондырина, В.А. Аутоагрессивные суицидальные тенденции среди подростков / В.А. Закондырина // Наука-культура-общество. –2008. – № 3. – С. 131–137.

2 Соколова, Е. Т. Проблема суицида: клинико-психологический ракурс / Е.Т. Соколова, Ю.А. Сотникова // Вопросы психологии. 2006. – № 4. – С. 104–115.

3 Войцех, В. Ф. Нарушение адаптации и суицидальное поведение у молодежи / В.Ф.Войцех, Е.В. Гальцев // Социальная и клиническая психиатрия. 2009. –Т. 19. – Вып. 2. – С. 17–25.

4 Холмогорова, А.Б. Суицидальное поведение: теоретическая модель и практика помощи в когнитивно-бихевиоральной терапии / А.Б. Холмогорова // Консультативная психология и психотерапия. –2016. –Т. 24. –№ 3. –С. 144—163.

5 Холмогорова, А.Б. Основные итоги исследований факторов суицидального риска у подростков на основе психосоциальной многофакторной модели расстройств аффективного спектра / А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2012. N 2. URL: http:// medpsy.ru (дата обращения: 03.04.2018).

6 Напрасная смерть: причины и профилактика самоубийств / Ред. Д. Вассерман; пер. Е. Ройне. — М.: Смысл, 2005. — 310 с.

7 Николаев, Е.Л. Кризис и суицид: клинико-психологический анализ аутоагрессивного поведения / Е.Л. Николаев // Суицидология. – 2015.– Т.6.– №3 (20).– С. 54– 58.

8 Силантьева,Т.А. Социальная поддержка как ресурс совладания со стрессом в трудной жизненной ситуации /Т.А. Силантьева // Психология стресса и совладающего

поведения в современном российском обществе: материалы II Международной научно-практической конференции. Кострома, 2010. – Том 1. –С. 177–179.

9 Евдокимова, Я.Г. Интерперсональные факторы эмоциональной дезадаптации у студентов: дис.... кандид. Психол. наук: 19.00.13 / Я.Г. Евдокимова; Москва, Моск. гос. психол.-пед. ун-т, 2008.– 180 с.

УДК 159.9.072.59:316.622:364.624.6-057.875

Е. С. Парфёнова
Научный руководитель: И. В. Сильченко, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ У СОЦИАЛЬНО ТРЕВОЖНЫХ СТУДЕНТОВ

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования характера связи копинг-поведения и социальной тревожности у студентов. Установлено, что неконструктивная модель совладающего поведения «избегание» положительно коррелирует с высоким уровнем социальной тревожности, в то время как конструктивная стратегия «ассертивные действия» связана с низким ее уровнем.

Ключевые слова: социальная тревожность, копинг-поведение, просоциальные стратегии преодоления стресса, *неконструктивные способы совладающего поведения, студенты.*

В последние десятилетия возрос интерес к изучению феномена социальной тревожности, тем не менее, исследователи отмечают, что в отечественной психологии, несмотря на традиционное изучение тревожности и факторов, ее провоцирующих, таких исследований мало [1]. По данным многочисленных эмпирических исследований в зарубежной клинической психологии, обобщенным и систематизированным И.В. Никитиной и А.Б. Холмогоровой (2010), проблема социальной тревожности является широко распространенной среди населения, при этом, наиболее сильно подвержены влиянию данного вида тревожности люди молодого возраста Высокий уровень социальной тревожности неблагоприятно сказывается на качестве жизни человека, увеличивая риск одиночества, развода, суицида, коморбидных психических расстройств, снижает количество социальных связей и социальной поддержки [1]. Таким образом, социальная тревожность является серьезным препятствием на пути развития и самореализации человека.

Социальная тревожность характерна для юношеского возрастного периода в силу того, что изменения, происходящие как в социальной ситуации развития, так и во внутреннем мире молодых людей, способствуют повышению тревоги в ситуациях социального взаимодействия. Чаще всего, это проходящее возрастное явление, однако, под влиянием неблагоприятных

факторов, возрастная социальная тревожность может перейти в личностную. Социальная тревожность мешает построению психологически комфортных межличностных отношений. Избегание межличностных отношений способствует формированию замкнутого круга социальной тревожности.

Согласно современным представлениям, социальная тревожность предполагает наличие устойчивого страха (как алгоритма эмоционально-когнитивного реагирования) перед социальными объектами и соответствующее избегающее поведение, сформированное в результате жизненного опыта и закрепленное в устойчивых «категориальных установках» [1].

Социальная тревожность стала важной темой исследований как западных, так и отечественных психологов, в частности, Ф. Зимбардо (1991), Д. Уотсона и Р. Френда (1969), Дж. Кларка и Х. Арковитса (1975), Дж. Керана (1977), Р. Рэппи (1997), А.В. Никитина и А.Б. Холмогорова (2010), В.В. Краснова (2010) и других.

Важным фактором социальной тревожности является копинг-поведение. Л. Мерфи определяет копинг как приспосабливаемость организма, как некую попытку создать новую ситуацию, будь она угрожающей, опасной, ставящей в неловкое положение, или радостной и благоприятной [2]. По мнению многих авторов, социально тревожные индивиды реже прибегают к таким конструктивным видам совладающего поведения в стрессовой ситуации, как «позитивное переопределение и личностный рост», «использование юмора» и «обращение за поддержкой к близким людям», но часто используют так называемый избегающий стиль поведения в ситуациях социального взаимодействия, который ведет к усугублению дезадаптации и приобретению социальной тревожности хронического характера [3]. Избегая ситуации контактов с окружающими, социально тревожные люди лишают себя возможности развить свои социальные навыки и убедиться в том, что они способны успешно взаимодействовать.

С целью изучения взаимосвязи социальной тревожности и копинг-поведения у студентов было проведено исследование, в котором приняли участие 57 студентов первого курса факультета психологии и педагогики и факультета иностранных языков Гомельского Государственного Университета имени Ф. Скорины.

Для определения доминирующего типа социальной тревоги, выраженности отдельных аспектов проявления страха оценивания в разных ситуациях был использован опросник социальной тревоги и социофобии (О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев). Информация о предпочитаемых стратегиях преодоления стрессогенных ситуаций получена с помощью методики «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла, в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой.

Полученные результаты показали, что большая часть студентов (49 %) обладают средним уровнем социальной тревожности, что свидетельствует об

эпизодических проявлениях социальной тревоги в экспертных ситуациях оценивания (формальных и/или интимно-личностных). В ситуации сильного стресса выраженность социальной тревоги может увеличиваться.

Высокий уровень социальной тревожности выявлен у 33 % обследованных студентов, что свидетельствует о наличии у них проблем в социальной адаптации, трудностях в установлении контактов и отдельных социальных страхах в специфических ситуациях. Для этой категории испытуемых характерно опасение критики, отвержения, не доходящее, однако, до полного избегания данных ситуаций. В некоторых случаях существуют тенденции к избеганию социальных ситуаций, сильное напряжение при участии в специфических социальных контактах, вероятна декомпенсация в значимых ситуациях критики, потенциально негативного оценивания. Вероятны социальные страхи отдельных аспектов социальной ситуации (окружающие увидят признаки волнения, работать под наблюдением, проявить инициативу в каких-то ситуациях) [3].

Клиническая социальная фобия выражена у 9 % обследованных студентов. Им свойственны множественные страхи оценивания в ситуациях самопредъявления разного типа, сильное эмоциональное и физическое напряжение, тенденция к избеганию, самоизоляция или зависимые состояния, страх проявления инициативы в отдельных или во множестве социальных ситуаций [3].

Невыраженная социальная тревожность выявлена у 9 % испытуемых. Это характеризует их как социально смелых и инициативных в большинстве социальных ситуаций, они социально адаптированны, не испытывают страх в ситуации самопредъявления [3].

Изучение выраженности социальной тревожности по шкалам показало, что наиболее высокий уровень социальной тревожности зафиксирован по шкале «постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экстремальных ситуациях» (35 %). Высокие показатели были получены по шкале «сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения» (30 %). По шкале «избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях» высокий уровень был выявлен у 10 % респондентов. По шкале «тревога при проявлении инициативы из-за страха критики» зафиксированы высокие показатели у 16 % испытуемых. Высокий уровень по шкале «Социальная тревожность в ситуации «быть в центре внимания» обнаружен у 10 % обследованных студентов.

Изучение способов преодоления стресса студентами показало, что доминирующими моделями поведения в ситуации стресса являются «избегание» (79 %) и «агрессивные действия» (70 %).

С помощью коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена, было выявлено, что копинг-стратегия «избегание» положительно коррелирует со шкалой «тревоги при проявлении инициативы из-за страха критики» ($r = 0,253$; $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что при повышении уровня социальной тревожности увеличивается использование стратегии

«избегание» и наоборот, использование данной стратегии повышает уровень социальной тревожности.

Отрицательные корреляции выявлены между копинг-стратегией «ассертивные действия» и такими проявлениями социальной тревоги в ряде ситуаций оценивания, как «социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания» ($r = -0,39$; $p \leq 0,01$), «постситуативные руминации и желание преодолеть тревогу в экстремальных ситуациях» ($r = -0,38$; $p \leq 0,01$), «сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения» ($r = -0,25$; $p \leq 0,05$), «тревога при проявлении инициативы из-за страха критики» ($r = -0,36$; $p \leq 0,01$), «избегание непосредственного контакта при взаимодействии в субъективно экспертных ситуациях» ($r = -0,41$; $p \leq 0,01$). Следовательно, при повышении уровня социальной тревожности уменьшается использование ассертивных действий, с другой стороны, использование ассертивных стратегий ведет к снижению социальной тревожности в ряде ситуаций оценивания.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что чем реже студенты используют активные и просоциальные стратегии преодоления стресса, тем выше у них уровень социальной тревожности, в свою очередь, высокий уровень социальной тревожности ведет к предпочтению таких моделей поведения, как «избегание», и реже используются уверенные модели поведения.

Список использованных источников

1 Никитина, И.В. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 1 / И.В. Никитина, А.Б. Холмогорова // Социальная и клиническая психиатрия, 2010. – № 1 (Т. 20). – С. 80 – 85.

2 Вассерман, Л.И. Медицинская психодиагностика: теория, практика и обучение / Л.И. Вассерман, О.Ю. Щелкова. – СПб.: Издательство СПбГУ, 2003. –736 с.

3 Карсон, Р. Анормальная психология / Р. Карсон, Дж. Батчер, С. Минека. – СПб.: Питер, 2004. – 1167 с.

УДК 316.622:316.613.434-055.1/.3-053.67

Т. П. Рябуха
Научный руководитель: О. А. Короткевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ДОВЕРИЯ

В статье обоснована значимость профилактики агрессивного поведения юношей и девушек. Автором рассмотрены современные подходы к исследованию сущности и

функций доверия личности. Приведены результаты эмпирического исследования психологических особенностей агрессивного поведения юношей и девушек с разным уровнем доверия.

Ключевые слова: юношеский возраст, агрессия, агрессивное поведение, виды агрессивного поведения, доверие к миру, доверие к другим людям, доверие к себе, функции доверия, критерии доверия.

Рост агрессивных тенденций, распространение насилия и жестокости, отмечаемые в юношеской среде, вызывают озабоченность общественности. Особую обеспокоенность вызывает культ насилия на экране, демонстрация моделей агрессивного поведения в средствах массовой информации, а также увлеченность современных юношей и девушек видео- и компьютерными играми агрессивного содержания [1, с. 192].

Агрессия – совокупность действий, физическое или вербальное поведение, цель которого состоит в нанесении ущерба, вреда кому-либо или чему-либо. Агрессия может быть мотивирована: страхом перед фрустрацией, желанием напугать кого-либо, стремлением добиться удовлетворения своих интересов [2, с. 13].

Агрессивное поведение – одна из форм реагирования на различные неблагоприятные в физическом и психическом отношении жизненные ситуации, вызывающие стресс, фрустрацию и другие подобные состояния [3, с. 28].

Психологически агрессия выступает одним из основных способов решения проблем, связанных с сохранением индивидуальности и тождественности, с защитой и ростом чувства собственной ценности, самооценки, уровня притязаний, а также сохранением и усилением контроля над существенным для субъекта окружением.

В юношеском возрасте агрессивные действия могут выступать, во-первых, как средство достижения какой-либо значимой цели; во-вторых, как способ психологической разрядки; в-третьих, для удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении. Существуют исследования, авторы которых разработали классификации типов агрессивного поведения. Например, классификация, разработанная А. Бассом, в основе которой три основных параметра: физическая – вербальная агрессия, прямая – косвенная агрессия, активная – пассивная агрессия.

Доверие относится к важнейшим социально-психологическим явлениям, определяющим особенности социального взаимодействия, его эффективность и успешность совместной деятельности. Актуальность исследований в сфере психологии доверия во многом определяется ощущающейся утратой доверия в обществе между различными социальными группами, к власти, в организациях, между людьми, а также между народами и государствами. Доверие является предметом изучения различных научных

направлений: философии, антропологии, культурологии, социологии, педагогики, экономики, юриспруденции, политологии, истории и, конечно, психологи. Каждая наука имеет свой ракурс рассмотрения доверия [4, с. 99].

Т.П. Скрипкина определяет сущность «доверие к себе» как рефлексивный, субъектный феномен личности, позволяющий человеку занять определенную ценностную позицию по отношению к самому себе, к миру и, исходя из этой позиции, строить собственную жизненную стратегию [5, с. 139]. Она отмечает, что развитие оптимального уровня доверия к себе является показателем не только целостности, но и зрелости личности. В свою очередь доверие к миру понимается «как специфический субъектный феномен, сущность которого состоит в специфическом отношении субъекта к различным объектам или фрагментам мира, заключающимся в переживании актуальной значимости и априорной безопасности этих объектов или фрагментов мира для человека» [5, с. 97]. Доверие к себе невозможно без доверия к миру, иначе распадается вся система «человек и мир», которая может существовать лишь как целостная система [5, с. 87]. При этом основной функцией доверия считается обеспечения взаимодействия, успешной коммуникации между людьми, а недоверия – самосохранение, дистанцирование и обособление себя от другого.

Юношеский возраст – период перехода к взрослости, который требует от личности четко определенных жизненных ориентиров, ставит ее перед необходимостью сделать определены ответственные выборы – является сенситивным для развития составляющих доверия к себе, к миру, к другим людям в конструктивную установку позитивной направленности с гармоничным стремлением к ответственности, психическому здоровью, личностному росту. Доверие к себе в юношеском возрасте является диалектическим единством содержательных и динамических компонентов, которые имеют специфические показатели и проявления.

Выборочную совокупность нашего эмпирического исследования составили 95 человек, из них 47 юношей и 48 девушек в возрасте 16-18 лет. Исследование проходило на базе ГУО «Средней школы №1 г. Чечерска».

Для изучения психологических особенностей агрессивного поведения юношей и девушек с разным уровнем доверия к миру, другим людям, себе нами использовались следующие диагностические методики: методика изучения форм агрессии А. Басса-А. Дарки, методика для определения уровня доверия к миру, другим людям, себе у юношей и девушек (А.Б. Купрейченко).

В ходе проведения исследования на первом этапе были обработаны данные методики изучения форм агрессии А. Басса-А. Дарки. Результаты расчетов общего индекса враждебности личности у респондентов свидетельствуют о том, что у большинства враждебность выражена в умеренной степени 90 % юношей и 83 % девушек. Средний показатель

включает 6 % юношей и 17 % девушек с сильно выраженной степенью проявления враждебности, и наименьший показатель включает в себя 4 % юношей. Враждебность – недоброжелательное отношение, готовность или желание причинить зло. Враждебный человек пытается заставить других вести себя так, чтобы их поведение отвечало его нереалистичным ожиданиям, иногда применяет самоутверждение путём насилия. Типовое выражение враждебности – гнев.

По результатам подсчетов общего индекса агрессивности видно, что у большинства обследуемых агрессивность выражена в умеренной степени 66 % юношей и 58 % девушек. Средний показатель включает 32 % юношей и 42 % девушек с сильно выраженной степенью проявления агрессивности, и наименьший показатель включает в себя 2 % юношей. Проявляется агрессивность в деструктивных действиях, целью которых является нанесение вреда тому или иному лицу. Агрессивность у различных лиц может иметь различную степень выраженности – от почти полного отсутствия до предельного развития. Вероятно, гармонически развитая личность должна обладать определенной степенью агрессивности.

Для исследования доверия у респондентов была использована методика «Доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе». Доверие к миру – установка двухполюсная, связанная, с одной стороны, с ценностным отношением к различным сторонам или фрагментам мира, в том числе и к другим людям, нормам культуры, традициям и тому подобное, а с другой – это установка, связанная с ценностным отношением личности к себе самому как суверенному субъекту активности. Результаты исследования феномена «доверие» представлены в таблице 1.

Таблица 1– Результаты исследований по методике доверия/ недоверия к миру, людям и себе у юношей и девушек

Шкалы доверия		**Общий показатель по выборке (n=95), %**	**Юноши (n=47), %**	**Девушки (n=48), %**
Доверие к миру	Высокий уровень	15	4	25
	Умеренный уровень	59	71	48
	Низкий уровень	26	25	27
Доверие к другим людям	Высокий уровень	48	48	50
	Умеренный уровень	42	42	42
	Низкий уровень	10	10	8
Доверие к себе	Высокий уровень	79	79	79
	Умеренный уровень	20	21	19
	Низкий уровень	1	0	2

Данные таблицы 1 позволяют говорить, что для 6 % респондентов с низким уровнем доверия к миру, 9 % респондентов со средним уровнем доверия к миру и 6 % респондентов с высоким уровнем доверия к миру не свойственна агрессия, так как опрошенные данной группы чрезмерно миролюбивы. Для 19 % респондентов с низким уровнем доверия к миру, 44 % респондентов со средним уровнем доверия к миру и 7 % респондентов с высоким уровнем доверия к миру свойственна умеренная агрессия, достаточно здоровое честолюбие и самоуверенность. Излишняя агрессивность, жестокость, неприязнь по отношению к другим людям свойственна для 2 % респондентов с низким уровнем доверия к миру, 6 % респондентов со средним уровнем доверия к миру и 1 % респондентов с высоким уровнем доверия к миру.

Проявление уровня агрессивности и доверия к другим людям среди опрошенных делиться на три группы (чрезмерно миролюбивы, умеренно агрессивны, излишне агрессивны) в следующем процентном соотношении:

- проявление чрезмерного миролюбия свойственно для 4 % респондентов с низким уровнем доверия к другим людям, 7 % респондентов со средним уровнем доверия к другим людям и 9 % респондентов с высоким уровнем доверия к другим людям;
- проявление умеренной степени агрессивности характерно для 6 % респондентов с низким уровнем доверия к другим людям, 31 % респондентов со средним уровнем доверия к другим людям и 32 % респондентов с высоким уровнем доверия к другим людям;
- проявление излишней агрессивности свойственно для 2 % респондентов с низким уровнем доверия к другим людям, 3 % респондентов со средним уровнем доверия к другим людям и 6 % респондентов с высоким уровнем доверия к другим людям.

Данные таблицы 1 свидетельствуют о том, что проявление уровня агрессивности и доверия к себе среди опрошенных делиться на три группы (чрезмерно миролюбивы, умеренно агрессивны, излишне агрессивны) в следующем процентном соотношении:

- проявление чрезмерного миролюбия свойственно для 7 % респондентов со средним уровнем доверия к себе и 14 % респондентов с высоким уровнем доверия к другим людям;
- проявление умеренной степени агрессивности характерно для 2 % респондентов с низким уровнем доверия к себе, 12 % респондентов со средним уровнем доверия к себе и 56 % респондентов с высоким уровнем доверия к себе;
- проявление излишней агрессивности наблюдается у 2 % респондентов со средним уровнем доверия к себе и 7 % респондентов с высоким уровнем доверия к себе.

Исследование различий между уровнем доверия к миру, другим людям, себе и проявлением соответствующих форм агрессии (методика А. Басса -

А. Дарки) при помощи расчета φ* критерия углового преобразования Фишера показало, что различия обнаружены:

- между группой респондентов со средним уровнем доверия к миру и группой респондентов с высоким уровнем доверия к миру в проявлении физической агрессии (умеренной степени выраженности);
- между группой респондентов с низким уровнем доверия к миру и группой респондентов со средним уровнем доверия к миру в проявлении негативизма (умеренной степени выраженности);
- между группой респондентов с низким уровнем доверия к миру и группой респондентов со средним уровнем доверия к миру в проявлении обиды (умеренной степени выраженности);
- между группой респондентов со средним уровнем доверия к себе и группой респондентов с высоким уровнем доверия к себе в проявлении физической агрессии (низкой и умеренной степени выраженности);
- между группой респондентов со средним уровнем доверия к себе и группой респондентов с высоким уровнем доверия к себе в проявлении чувства вины (низкой степени выраженности).

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

-чем выше уровень доверия к миру, тем сильнее отмечаются различия в проявлении физической агрессии, негативизма и обиды умеренной степени выраженности;

-чем выше уровень доверия к себе, тем сильнее отмечаются различия в проявлении физической агрессии (низкой и умеренной степени выраженности) и чувства вины (низкой степени выраженности).

Результаты исследования могут быть использованы для создания коррекционных и развивающих программ, направленных на снижение уровня агрессивности у юношей и девушек, а также с целью подготовки и повышения квалификации педагогов-психологов, социальных педагогов и других специалистов в области психологии и педагогики.

Список использованных источников

1 Борисова, И.В. Гендерные особенности агрессивности юношей и девушек / И.В. Борисова, В.И. Бирякина // Казанский педагогический журнал. – 2016. Т. 114 № 1. – С. 192 – 198.

2 Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

3 Авдеева, Н.Н. Большой психологический словарь / Н.Н. Авдеева, Ю.В. Микадзе. – СПб.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – С. 672.

4 Антоненко, И.В. Социальная психология доверия / И.В. Антоненко // Приволужский научный вестник. – 2014. – №11-2 – С. 99 – 104.

5 Скрипкина, Т.П. Психология доверия: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учеб. Заведений / Т.П. Скрипкина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.

УДК 159.954.2-055.52-055.1-057.874:316.362:364.652

И. В. Товкань
Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОБРАЗ ОТЦА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИЗ СЕМЕЙ, ПРИЗНАННЫХ НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Главной ролью семьи является воспитание детей. Наиболее важным является младший школьный возраст – это тот период, когда участие семьи в воспитании ребенка закладывает важную основу его дальнейшей жизни. Именно на данном этапе очень важно участие в воспитании ребенка обоих родителей. Отцы в данный период играют огромную роль в становлении личности ребенка, и то, каким ребенок видит образ своего отца, накладывает огромный отпечаток на его физическое и духовное здоровье и благополучие.

Ключевые слова: социально опасное положение, семья, младший школьный возраст, образ отца, привязанность, восприятие.

В настоящее время, семья, воспитывающая детей, испытывает целый ряд социальных и психологических проблем, которые прямо или косвенно влияют на стремление родителей принимать активное участие в воспитании своих детей. Эти проблемы приводят к тому, что часть родителей чувствуют себя неуверенно в воспитании своих детей, теряют интерес к особенностям их развития, с трудом идут на контакт с педагогами.

Другая часть родителей, не осознает этих проблем вообще или не понимает последствий своего влияния и влияния семьи на всестороннее развитие ребенка. И даже те родители, которые видят эти проблемы, далеко не всегда готовы участвовать в их решении. От поведения отца и матери, их роли в воспитании детей зависит статус семьи [1].

Семья вводит ребенка в общество, именно в ней он получает социальное воспитание, становится полноценным членом общества. В семье происходит становление личности, укрепляют здоровье ребенка, развивают его способности, дают необходимое образование, воспитывают гражданина.

Современная семья отличается своей нестабильностью, развиваются процессы кризисных явлений в семье, увеличивается число конфликтных семей, где нелады родителей между собой отрицательно влияют на развитие личности ребенка, нарушают его права, лишают защиты. Такие семьи, в большинстве своем, не могут самостоятельно решать проблемы, возникающие при воспитании детей, им необходима квалифицированная, систематическая и целенаправленная помощь [2]. Особое внимание следует

уделять семьям воспитанников (учащихся), признанных находящимися в социально опасном положении (СОП).

Радикальные изменения, связанные с повышением требований к воспитанию подрастающего поколения в семье и все возрастающим пониманием значимости роли отца в развитии ребенка, актуализировали проблему изучения психолого-педагогической составляющей отцовства.

Отец и мать реализуют различные функции воспитания, которые обусловлены целым рядом причин исторического и культурного свойства. Отец в современной семье выполняет одну из самых важных ролей в воспитании ребенка. Американский социолог Дж.Левин писал: «В новом понятии отцовства постепенно начинает исчезать линия, которая разделяет область материнства от области отцовства. При новом отцовстве мужчины начали осознавать, что значит быть родителями и делать для своих детей то, что всегда делали женщины» [3].

Проблема детско-отцовских отношений определяется сложностью объектной структуры, то есть всем многообразием взаимоотношений ребенка с отцом. Отцы во многом влияют как на эмоциональное, духовное, нравственное развитие ребенка, так и определяют его жизненную позицию, формирование самооценки, «образа Я» [4].

Зачастую, у детей из семей, признанных находящимися в социально опасном положении, образ отца либо отсутствует, либо очень далек от идеального образа, что сказывается на психологическом состоянии ребенка и на его физическом здоровье. Проблема взаимоотношений родителей и детей в семьях признанных, находящимися в социально опасном положении, зачастую приводит к несформированному представлению о роли каждого из родителей в семье, что не может не оказывать негативного влияния на развитие ребенка, на его общее представление о полноценной здоровой семье.

С целью изучения образа отца у младших школьников из семей, признанных находящимися в социально опасном положении, было проведено исследование на базе ГУО «Средняя школа № 22 г. Гомеля», «Средняя школа № 39 г. Гомеля», «Средняя школа № 27 г. Гомеля», «Средняя школа № 52 г. Гомеля», «Средняя школа № 65 г. Гомеля», «Приборский детский сад − средняя школа» Гомельского района. Выборку исследования составили 60 человек 7−9 лет, обучающихся в начальной школе (30 учеников из семей, признанных находящимися в социально опасном положении; 30 учеников из благополучных семей).

В качестве психодиагностического инструментария были использованы проективная методика «Рисунок семьи»; методика Р. Жиля «Фильм-тест»; тест «Семейная социограмма», а также методы количественного и качественного описания данных.

Объектом исследования послужил образ отца у младших школьников, предметом – образ отца у младших школьников из семей, признанных находящимися в социально-опасном положении.

Была выдвинута гипотеза о том, что характеристики структуры и психологического содержания образа отца у младших школьников из семей, признанных находящимися в социально опасном положении, различны от характеристик структуры и психологического содержания образа отца у младших школьников из благополучных семей.

По результатам исследования по методике «Рисунок семьи», были выделены признаки учащихся из благополучных и семей, признанных находящимися в СОП, а также их непосредственное отношение к отцу.

В результате анализа рисунков, анализа пояснений детей по существу изображенного можно сделать вывод, что у учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, образ отца значительно отличается от «идеального». Большинство видят его грубым, жестоким, неуравновешенным, страшным. Ребята не чувствуют отцовского авторитета, защищенности. Образ отца вызывает зачастую психологическое и физическое напряжение. Многие дети стараются по возможности избегать общения с отцом. Тесная взаимосвязь и привязанность у 58 % отсутствует; 24 % учащихся из семей СОП имеют незначительную привязанность к отцам; только 18 % учащихся очень привязаны к отцам, они видят в них друзей, защитников. Большинство учащихся из благополучных семей видят своих отцов сильными, успешными, волевыми. Для многих отцовский авторитет служит примером. Привязанность к своим отцам в этих семьях выше. 46 % учащихся очень привязаны к отцам, 37 % − имеют незначительную привязанность, у 17 % − тесная взаимосвязь отсутствует. Зачастую, отсутствие взаимосвязи связано с постоянной занятостью отцов.

Таким образом, в результате анализа рисунков учащихся из благополучных семей и семей, признанных находящимися в СОП, можно выявить представления их автора о различных аспектах его семейной ситуации и его отношение непосредственно к отцу: дети из семей, признанных находящимися в СОП, менее привязаны к отцам, чаще видят в них жестоких, неуравновешенных людей, способных причинить им вред.

По методике Р. Жиля «Фильм-тест» были изучены межличностные отношения учащихся с окружением.

В отношении учащихся к окружающим доминирует отношение к матери (61,9 % – в группе из благополучных семей и 80,3 % – в группе из семей, признанных находящимися в СОП), к родительской чете (51 % – в группе из благополучных семей и 67 % – в группе из семей, признанных находящимися в СОП), а затем к отцу (41 % – в группе из благополучных семей и 20 % – в группе семей, признанных находящимися в СОП). Менее выражены близкие, привязанные отношения к бабушке и дедушке: 25 % – в группе из благополучных семей и 30 % – в группе из семей, признанных находящимися в СОП.

В собственной характеристике себя у учащихся преобладает любопытство (83 % и 78 % соответственно). Наименее выражена закрытость.

Таким образом, в обеих группах преобладает положительное отношение к родителям. Однако в сравнении с матерями, отцы воспринимаются детьми менее любящими и менее заботливыми.

Далее с помощью модифицированного варианта методики «Социограмма семьи» были проанализированы особенности структуры родительской семьи и воспринимаемой учащимися обеих групп системы детско-родительских отношений в ее динамическом аспекте.

В восприятии родительских семей у учащихся из семей, признанных находящимися в СОП, преобладали следующие особенности: была характерна значительная дистанция между всеми членами семьи и их равноудаленный характер. В то же время непосредственный контакт между родителями отсутствовал, супружеское взаимодействие опосредовалось фигурой ребенка. В качестве наиболее субъективно значимой фигуры для учащихся этой группы выступала мать. Отец, в большинстве случаев, либо отсутствовал на данной социограмме, либо его расположение было удалено от круга и ребенка.

У учащихся из благополучных семей наблюдаются иные модели построения отношений в семье. В период детства в своем большинстве это детоцентристские семьи, где ребенку придается большое значение, в то же время большое значение придается супружеской подсистеме. Значимость обоих родителей для ребенка велика. В нескольких случаях отмечается большая дистанцированность ребенка с фигурой отца, которая связана с конфликтными отношениями с ним. На момент обследования взаимодействие с родителями воспринимается учащимися как построенное «на равных». Родители остаются значимыми фигурами для них, контакты с ними сохраняются. Идеальный вариант для учащихся из благополучных семей представляется им как равноправные взаимоотношения с родителями с признанием значения для семейной системы самого ребенка. В единичных случаях также отмечается стремление к более близким, симбиотическим отношениям с родителями.

Исследование особенностей образа отца у младших школьников, признанных находящимися в социально-опасном положении, позволило констатировать: дети из семей, признанных находящимися в СОП, менее привязаны к отцам, чаще видят в них жестоких, неуравновешенных людей, способных причинить им вред; зачастую дети в этих семьях избегают общения с отцом; отцы воспринимаются детьми по сравнению с матерями менее любящими и менее заботливыми; социограммы учащихся группы младших школьников из семей, признанных находящимися в СОП, отражают структуру свойственную семьям с теми или иными проблемами социального характера. У учащихся из благополучных семей наблюдаются иные модели построения отношений в семье.

Список использованных источников

1 Гильяшева, И.Н. Межличностные отношения ребенка / И.Н. Гильяшева, Н.Д. Игнатьева – М.: Фолиум, 1994. – 64с.

2 Евсеенкова, Ю.В. Проблемы формирования чувства отцовства / Ю.В. Евсеенкова // Материнство. Психолого-социальные аспекты (норма и девиация): материалы Всероссийской научной конференции, г. Иваново-Плес, 6-9 сентября 2002 г. – Иваново: Иван. Гос. Ун-т, 2002. – С. 11–13.

3 Отцовство // Сексологическая энциклопедия – Режим доступа : dic.academic.ru/dic.nsf/seksolog/597 – Дата доступа: 15.05.2019.

4 Коркина, Н.А. Отцовство в современной семье / Н.А. Коркина // Материнство. Психолого-социальные аспекты (норма и девиация): материалы Всероссийской научной конференции, г. Иваново-Плес, 6-9 сентября 2002 г. – Иван. Гос. Ун-т, 2002. – С. 117 − 124.

УДК 159.9:922.8:034-922.5

В. С. Трудкова
Научный руководитель: Е. В. Одиночкина, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПРОБЛЕМА ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У ЛИЦ ТРУДОСПОСОБНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена изучению проблемы жизнестойкости и стрессоустойчивости в трудоспособном возрасте. Раскрывается сущность жизнестойкости как социально-психологического феномена, особенности стрессоустойчивости.

Ключевые слова: жизнестойкость, стрессоустойчивость, трудоспособный возраст.

Жизнестойкость как актуальная тема и необходимое качество личности рассматривается с позиций постоянных перемен в жизни человека и необходимости адаптироваться к новым условиям и требованиям действительности. Факторы, способствующие изменению чувства безопасности и защищенности в сторону нарушения, приводят к трудным и стрессовым ситуациям, часто сопровождающим человека. Постоянный выбор личностью привычных, зачастую, ригидных и неконструктивных способов реагирования в трудных жизненных ситуациях, обусловленный стремлением к комфорту и безопасности, через некоторое время приводит к однозначности ее отношений с миром, к жизненному застою, ощущению собственного бессилия, превращению в жертву. В конечном счете такой человек говорит о бессмысленности существования. Его жизненные стратегии – конформизм, манипуляции, агрессия, аутоагрессия; главный жизненный стиль – виктимный, или стиль поведения жертвы. Выбор

жизнестойких стратегий, жизнестойкого стиля преодоления, напротив, говорит о смелости, мужестве, стимулирует человека, способствует постоянному самообновлению, экзистенциальному развитию, расширению своих представлений о мире и лучшему пониманию своих взаимоотношений с ним, то есть стимулирует способность к жизненному творчеству.

О феномене жизнестойкости и его значимости для человека много писал американский психолог С. Мадди. Категория жизнестойкости относится к тем показателям личности, которые позволяют расширить потенциал феноменологического поля адаптации личности. В настоящее время имеется большое число отечественных и зарубежных исследований, посвященных изучению жизнестойкости. Зарубежными психологами при изучении жизнестойкости преимущественно делается акцент на рассмотрении понятия жизнестойкости с точки зрения связи с адаптацией к стрессу, совладания со сложными жизненными ситуациями, психического и психологического здоровья (Д. Вильямс, С. Кобейса, С. Мадди, В. Флориан). Среди отечественных исследователей проблемой изучения жизнестойкости занимались такие ученые, как Л.И. Анцыферова, Е.В. Медведев, Д.А. Леонтьев, Т.В. Наливайко, В.Г. Никифоров, Р.М. Рахимова, С.Л. Рубинштейн и другие. Ряд авторов согласны в том, что отрицательное влияние стрессовых факторов, неумение справляться с трудностями могут привести к формированию разрушительных установок и неадекватных реакций (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Ф.Б. Березин, Г.В. Жарков, Л.С. Колмогорова, М.А. Одинцова).

Устойчивость к стрессу является важнейшим фактором сохранения нормальной работоспособности, эффективного контакта с окружающими и внутреннего баланса человека в эмоционально труднопереносимых, стрессовых условиях. При изучении стрессоустойчивости важно определить это понятие. Существует много определений стрессоустойчивости, в которых она определяется как: эмоциональная устойчивость, психологическая устойчивость, устойчивость личности, психофизиологическая устойчивость, моральная устойчивость, морально-психологическая устойчивость, эмоционально-волевая устойчивость [2].

Устойчивость можно рассматривать как функцию двух переменных: окружающей среды и внутренней структуры любой живой системы. В психологическом смыслеустойчивость выражает функциональные особенности профессионально значимых психических процессов, качеств и свойств личности, а также степень адекватности психологической системы деятельности требованиям конкретных рабочих ситуаций. Стрессоустойчивость является сложным качеством личности. В нем объединен целый комплекс способностей, широкий круг разноуровневых компонентов. С.В. Субботин, основываясь на теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина, определяет стрессоустойчивость как индивидуальную психологическую особенность, заключающуюся в специфической взаимосвязи разноуровневых свойств интегральной

индивидуальности, результатом чего является биологический, физиологический и психологический баланс системы и адекватное взаимодействие субъекта с окружающей средой в различных условиях жизнедеятельности. В.Ф. Матвеев определяет стрессоустойчивость как общность личностных качеств, позволяющих личности переносить большие интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, которые обусловлены особенностями профессиональной деятельности. [3].

О.В. Лозгачева под стрессоустойчивостью понимает свойство человека, характеризующееся определенной степенью адаптации индивида к воздействию экстремальных факторов, как внутренних, так и внешних, в процессе жизнедеятельности, зависящее от уровня активации внутренних ресурсов организма и психики индивида. Б.Х. Варданян, определяет стрессоустойчивость, как свойство личности, создающее гармоническое отношение между компонентами психики в ситуации повышенной эмоциональной невыносимости и, тем самым, содействующее успешной жизнедеятельности [4].

Таким образом, стрессоустойчивость можно характеризовать как понятие, объемлющее многие компоненты и учитывающее все вышеперечисленные факторы как интегративного свойства личности, обусловленное взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности, обеспечивающих оптимальное успешное достижение цели деятельности в напряжённой обстановке.

Понятие жизнестойкости рассматривается как личностный ресурс, помогающий обеспечить выносимый уровень эмоциональных реакций и снизить риски стресса; как интегральное психологическое свойство личности, развивающееся на основе установок активного взаимодействия с различными жизненными ситуациями; как интегральная способность к социально-психологической адаптации на основании динамики смысловой саморегуляции. Жизнестойкость проявляется в сложных ситуациях, трудностях и требует мобилизации его жизненных сил, личностных ресурсов для преодоления неблагоприятных обстоятельств жизни. Структурными компонентами жизнестойкости являются включенность, контроль и принятие риска. Степень выраженности компонентов жизнестойкости препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Список использованных источников

1 Александрова, Л. А. К осмыслению понятия «жизнестойкость личности» в контексте проблематики психологии способностей / Л. А. Александрова // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: материалы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – С. 16 – 22.

2 Наливайко, Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: дис.... канд. психол. наук. – Челябинск, 2006. – 175 л.

3 Стецишин, Р. И. Личностно-психологические ресурсы жизнестойкости (на примере личности врача-клинициста): автореф. дис.... канд. пед. наук. – Краснодар: Краснодарский гос. ун-т, 2008. – 25 с.

УДК 316.613.432-057.87

К. С. Усович
Научный руководитель: С. А. Корзун, магистр психол.наук, старший преподаватель
УО «Белорусский государственный педагогический университет имени М.Танка», г. Минск, Беларусь

ПРОЯВЛЕНИЕ СТИЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ И АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

В статье представлены результаты эмпирического исследования стилей психологической защиты и доминирующих типов акцентуаций характера у студентов, в том числе и в зависимости от половозрастных различий.

Ключевые слова: психологическая защита, акцентуация характера.

Период обучения в вузе является важной ступенью жизненного пути человека. Во время обучения в высшем учебном заведении повышаются информационные нагрузки, которые сопровождаются аритмичностью в работе, возникают проблемы, связанные с проживанием в общежитии, оторванностью от своей семьи и близких. Эти и другие факторы могут стать основой для возникновения трудных жизненных ситуаций, что ведет к возникновению состояния эмоциональной напряженности у студентов. Во многих случаях снятие напряжения происходит с помощью психологических защит. Как отмечается в современной научной литературе, психологическая защита как одно из неосознаваемых психических явлений определяет особенности восприятия, отношения и поведения человека в различных жизненных ситуациях.

В современной психологии защитные механизмы определяются как реакции, с помощью которой человек на бессознательном уровне защищает свои внутренние психические структуры и свое «Я» от тревожных проявлений, гнева, стыда, в том числе и в ситуациях конфликта или фрустрации.

Следует отметить, что индивидуальная защита личности тесно связана с характерологическими особенностями. Поэтому немаловажную роль в этом вопросе играют акцентуации характера. В психологии, под акцентуациями характера понимают чрезмерную выраженность отдельных черт характера;

это крайний вариант нормы граничащий с психопатией. Тип акцентуации указывает на слабые места характера и тем самым позволяет предвидеть факторы, способные вызвать психогенные реакции, ведущие к дезадаптации, и тем самым открываются перспективы для психопрофилактики личностных нарушений. Насколько студент успешно способен адаптироваться к своему социальному окружению, конструктивно реагировать на трудные жизненные ситуации, во многом зависит его отношение к учебной деятельности, а значит, и ее результативность.

Следовательно, проблема изучения акцентуаций характера и типов психологической защиты у студентов на современном этапе является достаточно актуальной. Акцентуации характера можно рассматривать в качестве предиктора применения психологических защит в трудных жизненных ситуациях.

В рамках данной работы было проведено исследование с целью выявления особенностей проявления стилей психологической защиты и акцентуаций характера у студентов педагогического профиля. В качестве диагностического инструментария использовались методика Леонгарда-Шмишека (определение акцентуаций характера) и опросник Индекс жизненного стиля Плутчика-Келлермана (определение доминирующих психологических защитных механизмов). В исследовании приняли участие студенты педагогического вуза (студенты филологического и физико-математического факультета). Выборка гетерогенная. Общее количество респондентов – 90 человек; из них, юношей - 34, девушек - 56; средний возраст респондентов – 19,5 лет.

Проведенное исследование показало, что наиболее выраженными защитными механизмами для данной выборки исследования явились «регрессия» (76,6 % респондентов) и «рационализация» (23,3 % респондентов). Это говорит о том, что большинству студентов свойственно стремление избежать тревоги путем перехода на более ранние стадии развития либидо. Личность, в данном случае заменяет решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях. Использование более простых и привычных поведенческих стереотипов существенно обедняет общий защитный потенциал личности. Но так же данным респондентам характерно создание логических (псевдоразумных), но благовидных объяснений своего или чужого поведения, действий или переживаний, вызванных причинами, которые личность не может признать из-за угрозы потери самоуважения. При этом способе защиты нередко наблюдаются очевидные попытки снизить ценность недоступного для личности опыта. Так, оказавшись в ситуации конфликта, человек защищает себя от его негативного действия путем снижения значимости для себя и других причин, вызвавших этот конфликт или психотравмирующую ситуацию.

Рассматривая результаты по акцентуациям характера следует отметить, что наиболее выраженными защитными механизмами явились

«эмотивность» (26,6 % респондентов) и «циклотимность» (20 % респондентов). Так, большинству студентов свойственно нестандартное отношение к миру, сочетание серьезности и романтичности; общительность, находчивость в стрессовых ситуациях; готовность брать ответственность на себя; рассудительность; умение вызывать доверие; чуткость, готовность помочь. Также характерны способность к сопереживанию; способность радоваться успехам других людей; высокая дисциплинированность, работоспособность; самокритичность; развит эстетический вкус. В свою очередь, циклотимные личности к работе и своим обязанностям относятся добросовестно, но при повышенном настроении могут проявлять легкомыслие, бессистемность. В период пониженного настроения становятся апатичными и бездеятельными, все валится из рук.

Рассматривая результаты исследования, исходя из половых различий, было выявлено, что для респондентов девушек-студенток характерны такие доминирующие защитные механизмы как регрессия, рационализация и проекция; а в группе респондентов юношей-студентов доминирую такие защитные механизмы как рационализация и регрессия. При этом, преобладающие типы акцентуаций в группе девушек являются эмотивная, циклотимная и экзальтированная, а у юношей – эмотивная, застревающая и возбудимая типы акцентуаций.

Таким образом, результаты исследования позволяют утверждать, что вне зависимости от пола, респонденты склонны в напряженных ситуациях, подвергающиеся действию фрустрирующих факторов, заменять решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях. Также большинству девушек, так и юношей свойственно нестандартное отношение к миру, сочетание серьезности и романтичности; общительность, находчивость в стрессовых ситуациях; готовность брать ответственность на себя; рассудительность; умение вызывать доверие; «острое нравственное зрение», чуткость, готовность помочь.

Список использованных источников

1 Гребенников, Л.Р. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Л.Р. Гребенников, Е.С. Романова. – Мытищи: Талант, 2007. – 144 с.

2 Долгова, В.И. Психологическая защита / В.И. Долгова, О.А. Кондратьева. – М.: Перо, 2014. – 166с.

3 Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М., 1997. – 344 с.

4 Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Р.: Феникс, 2000. – 544 с.

СЕКЦИЯ 8. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

УДК 376(574)

Р. Ж. Исманова, канд. пед. наук, и.о. доцента; **М. А. Ашимова,** старший преподаватель
Международный университет Silkway,
г. Шымкент, Республика Казахстан

СИСТЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

В статье поднимается проблема внедрения инклюзивного образования, ориентированного на работу с детьми с особыми образовательными потребностями. Описаны особенности и принципы реализации инклюзивного образования в Республике Казахстан.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучение, воспитание, дети с особыми образовательными потребностями.

Во всем мире система специального образования, ориентированного на работу с детьми с особыми образовательными потребностями, претерпевает изменения в разных направлениях. Особенно остро стоит вопрос о поиске продуктивных форм и методов обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, образовательных возможностей, альтернативных закрытому специальному образованию. Дошкольники и школьники с особыми потребностями и ограничениями развития должны иметь равные с другими детьми возможности и условия социализации для приобретения чувства собственной ценности и социальной значимости.

Одним из наиболее эффективно проявившем себя на практике направлением развития системы специального обучения и воспитания в общеобразовательных учреждениях является введение ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в общие группы и классы. Данный процесс может осуществляться посредством интеграции, но более перспективным вариантом, на наш взгляд, является инклюзия. Актуальность, социальная значимость и практическая востребованность реализации инклюзивного образования в современной образовательной системе не вызывает сомнений, поскольку инклюзивная среда является милосердной, гуманной, демократической. Ребенок с ОВЗ является субъектом инклюзивного пространства, взрослые (педагоги, родители, специалисты) несут исключительную ответственность за то, чтобы каждый такой ребенок

имел возможность принимать равное участие в образовательном процессе, создавая для этого необходимые условия.

В современном понимании инклюзивное образование представляет собой комплексную систему воспитания и обучения детей, которая позволяет включить в общий образовательный процесс детей с ограниченными возможностями, более продуктивно осуществлять социализацию детей-инвалидов в современном обществе, формировать у детей с особенностями развития и ограничениями здоровья активную жизненную позицию, стремление к самореализации и уверенность в завтрашнем дне. Инклюзия позволяет реализовать потребность детей в соответствующей образовательной среде. И все-таки главная задача заключается в изменении отношения современного общества к людям с ограниченными возможностями. Именно поэтому система обучения и воспитания должна быть построена таким образом, чтобы каждый ребенок и взрослый имел возможность реализовать право на получение адекватного образования, что является неотъемлемым условием их социальной адаптации и саморазвития.

По статданным Национального научно-практического центра коррекционной педагогики, на 1 января 2018 года в Казахстане было зарегистрировано 147396 детей и подростков с ООП, что на три тысячи больше, чем на тот же период 2017 года. Удельный вес популяции детского населения составляет менее 3 % (по обращаемости). Возрастной состав детей с ООП следующий: ранний возраст – менее 5 % от общего количества, это порядка семи тысяч детей, дошкольный возраст – 29 %, около 43 тысяч детей, и школьный возраст – почти 98 тысяч, это абсолютное большинство [1]. Рассматривая виды нарушения здоровья, можно говорить о том, что в большинстве случаев речь идет о детях с задержкой психического развития (практически каждый третий случай). Практически все дети данной категории интегрированы в общеобразовательную среду. На втором месте по частоте встречаемости – дети с нарушениями речи (26 %), затем идет категория детей с умственной недостаточностью и нарушениями опорно-двигательного аппарата (около 13 %) [1]. Следует понимать, что приводимые показатели весьма относительны, поскольку многие родители избегают постановки ребенка на учет. Также есть дети – представители других языковых и культурных групп, религий, те, кто проживает в сельской местности, те, которые принадлежат к маргинальным группам. Они также относятся к категории людей с особыми потребностями, потому что социокультурный формат их воспитания, обучения и жизни отличается от установленных в государстве стандартов. Эти дети также нуждаются в особом подходе, когда речь заходит об образовании и социализации.

Обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития нашей республики. В современном мире интеграция детей с особыми образовательными

потребностями в массовые образовательные учреждения – это глобальный общественный процесс, затрагивающий все высокоразвитые страны. Его основой является готовность общества и государства переосмыслить всю систему отношения к инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья.

Образование – право каждого человека. В настоящее время законодательная база Республики Казахстан приведена в соответствие с международными нормативными актами, что отражено в Законах «Об образовании», «О социальной защите инвалидов», «О социальной медико-педагогической и коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» [2], [3].

Организация инклюзивного образования в Казахстане основывается на следующих базовых принципах:

–подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;

–ценность человека не зависит от его способностей и достижений;

–для обучения важна ориентация на то, что ребенок может сделать, нежели то, что у него не получается или для него невозможно;

–каждый человек способен чувствовать и думать, имеет право на общение, нуждается в поддержке и дружбе ровесников;

–разнообразие и полифункциональность усиливает все стороны жизни человека [4].

Таким образом, внедрение системы инклюзивного обучения и воспитания в Казахстане позволяет обеспечить равное участие всех детей в образовательном процессе, способствует процессу адаптации их к жизни в обществе, позволяет повысить у детей-инвалидов ощущение того, что они востребованы, значимы для социума. Только в таком случае мы можем говорить о гуманистической направленности государства. Реализация принципов инклюзии возможна при социальной поддержке ценностей милосердия, доброты и равенства всех людей.

Список использованных источников

1 Лапшин, В. А. Основы дефектологии: учеб. пособие для студентов педагогических институтов / А. В. Лапшин, Б. П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.

2 Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг., утвержденная Указом Президента Республики Казахстан от 07.12.2010 г. № 1118 // Казахстанская правда, 2010. – № 153–154. – С. 10-12.

3 Об образовании: Закон Респ. Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III (изм. и доп. 18.02.2014 г.) [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://online.zakon.kz. – Дата доступа: 26.02.2019.

4 Кадуркина, О. В. Анализ основных проблем социальной инклюзии детей с ООП в Республике Казахстан / О.В. Кадуркина [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://infourok.ru/analiz-osnovnih-problem-socialnoy-inklyuzii-detey-s-oop-v-respublike-kazahstan-3607498.html. – Дата доступа: 26.02.2019.

УДК 159.923-0.57.85:159.922.76-056.26

И. Н. Селезнёва
УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,
г. Витебск, Беларусь

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ИМПЛИЦИТНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБРАЗЕ РЕБЕНКА С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассмотрены имплицитные представления педагогов о ребенке с особенностями психофизического развития. Автором проанализировано понятие образ ребенка с особенностями психофизического развития, представлено определение и характеристика данного понятия. Изучена зависимость восприятия образа ребенка с особенностями от восприятия собственного «Я образа» педагогов. В результате проведения математического анализа сделан вывод о зависимости уровня толерантности педагога, избранного им стиля педагогического общения.

Ключевые слова: образ ребенка, образ ребенка с особенностями психофизического развития, инклюзивное образование, имплицитные представления, толерантность.

Актуальность вопросов восприятия образа ребенка педагогами с каждым годом имеет тенденцию к увеличению в педагогической психологии. Это обусловлено тем, что особенности искажения, трансформации, функционирования образа ребенка в имплицитных представлениях педагогов являются ключевым моментом в формировании личности ребенка. Стоит отметить, что образ, сложившийся в понимании другого субъекта, непременно влияет на личность того, чей образ она отражает. Формирование адекватного, положительного совместного образа ребенка является важным условием успешного и эмоционально благополучного педагогического взаимодействия.

Под социально-перцептивными образами понимается отражение в сознание человека образов других людей и самого себя как члена человеческого общества [2, с. 20].

Одним из способов организации информации об образах для ее хранения являются имплицитные теории личности. Под имплицитными теориями личности подразумеваются представления «наивного субъекта» о том, как в личности соотносятся друг с другом две или более черт, так что если есть одна, следует предполагать и наличие другой. Иными словами, это такая организация информации о другом человеке, при которой существует сеть ожиданий относительно взаимосвязанности некоторых черт. Так, например, если оценивающий убежден, что черта *x* всегда встречается вместе с чертой *y*, то, наблюдая у воспринимаемого человека черту *x*, он

автоматически полагает, что у него обязательно присутствует и черта *y* [1, с. 54].

Модернизация системы образования Республики Беларусь, направленная на повышение качества и обеспечение доступности его для всех категорий граждан, предусматривает инновации в области обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития. Для эффективной деятельности в области инклюзии в общеобразовательных школах необходимо повышения уровня толерантности у субъектов образовательного процесса и формирование объективного образа ученика с особенностями психофизического развития.

Представление (англ. representation, mental representation) – процесс мысленного воссоздания образов предметов и явлений, которые в данный момент не воздействуют на органы чувств человека; актуальный умственный образ того или иного конкретного события, субъективная форма видения происходящего. Следовательно, под образом ребенка с ОПФР в имплицитных представлениях педагогов понимается целостная совокупность житейских и научных знаний о ребенке с особенностями развития, комплекс социальных установок и стереотипов, формирующийся в сознании педагога и актуализирующийся в процессе педагогического взаимодействия с ребенком с ОПФР.

Целью нашего исследования было выявление характеристик образа ребенка с ОПФР в имплицитных представлениях педагогов и на этой основе разработать типологию педагогов для работы в инклюзивном образовании. В качестве респондентов выступили педагоги (192 человек): 92 студента ВГУ имени П.М. Машерова; учителя общеобразовательных школ – 45 респондентов и 55 – воспитатели дошкольных учреждений, исследование проводилось на базе Института повышения квалификации и переподготовки кадров ВГУ имени П.М. Машерова и Государственного учреждения образования взрослых «Витебский областной институт развития образования».

Реан А. А. отмечает, что в настоящее время можно считать доказанным существование связи между уровнем самопознания и познанием личности другого человека. Во многих отечественных и зарубежных исследованиях установлена связь между полноценностью и сложностью представлений человека о самом себе и многозначностью, дифференцированностью отражением индивидуальных и личностных особенностей других людей. По мнению В. Л. Ситникова [2], для понимания содержания образов других людей (Ты-образов) и их роль в организации взаимодействия между людьми и процесса их развития, необходимо проанализировать сущность и особенности Я-образа субъекта восприятия.

Для выявления особенностей Я-образов педагогов были использованы методика СОЧ(И) В.Л. Ситникова второй субтест; методика В.В. Бойко «Коммуникативная толерантность»; анкета Б.И. Додонова в модификации Е.Р. Гореловой позволяет выделить преобладающие эмоции личности –

эмоциональную направленность; методика «Стили педагогического общения» (Н.П. Фетискин, В. Козлов).

При помощи корреляционного анализа нами были выявлены взаимосвязи между показателями педагогов по данным всех методик и степень их силы. Так между уровнем толерантности и принятием образа ребенка с особенностями психофизического развития выявлены сильные прямо пропорциональные связи (r_s=0,7 при $p \leq 0,01$). Между «принятием образа Я педагога» и «принятием образа ребенка с особенностями психофизического развития» (r_s=0,3 при $p \leq 0,05$), «принятием образа ребенка с особенностями психофизического развития» и «коммуникативной направленностью личностью педагога» (r_s=0,34 при $p \leq 0,05$), «принятием образа ребенка с особенностями психофизического развития» и «альтруистической направленностью личности» (r_s=0,42 при $p \leq 0,05$), «принятием образа ребенка с особенностями психофизического развития» и «праксической направленностью личности» (r_s=0,43 при $p \leq 0,05$) выявлены средние прямо пропорциональные связи. Результаты по остальным показателям представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Сравнительный анализ степени взаимосвязей между уровнем толерантности, стелем педагогического взаимодействия и эмоциональной направленностью личности педагога

	Стиль педагогического общения	**Альтруистические эмоции**	**Коммуникативные эмоции**	**Глористические эмоции**	**Праксические эмоции**	**Пугнические эмоции**	**Романтические эмоции**	**Гностические эмоции**	**Эстетические эмоции**	**Гедонистические эмоции**	**Акизитивные эмоции**
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Толерантность	0,45*	0,458*	0,379*	0,18*	0,438*	0,272	0,325*	0,281*	0,407*		0,302*
Стиль пед. общения		0,442*	0,451*	0,382*	0,522**	0,389*	0,478*	0,398*	0,429*	0,249*	0,358*
Альтруистические эмоции			0,454*	0,369*	0,494*	0,287*	0,345*	0,363*	0,458*	0,262*	0,401*
Коммуникативные эмоции				0,497**	0,511**	0,386*	0,345*	0,424*	0,436*	0,346*	0,436*
Глористические эмоции					0,539**	0,503**	0,395*	0,413*	0,352*	0,334*	0,389*

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Праксические эмоции						0,574**	0,528**	0,594**	0,542**	0,284*	0,507**
Пугнические эмоции							0,559**	0,421*	0,392*	0,191*	0,295*
Романтические эмоции								0,546**	0,555**	0,328*	0,37*
Гностические эмоции									0,475**	0,209*	0,393*
Эстетические эмоции										0,315*	0,474*
Гедонистические эмоции											0,378*
* значимость на уровне $p \leq 0,05$											
** значимость на уровне $p \leq 0,01$											

Таким образом, выявлена взаимосвязь между высоким уровнем толерантности – демократическим стилем педагогического общения – альтруистической и коммуникативной направленностью личности, и принятием образа ребенка с особыми образовательными потребностями.

По результатам анкетирования можно говорить о необходимости создания модульной программы подготовки и переподготовки педагогов, направленной на повышения уровня развития толерантности педагогов, развитие коммуникативных, альтруистических компетенций и формирования объективного образа ребенка с особыми образовательным потребностями. Повышения уровня информированности педагогов по темам особенностей категорий детей с особыми образовательными потребностями и эффективным способам взаимодействия с ними в педагогическом процессе.

Список использованных источников

1 Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведении/ Г.М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 2001. – 416с.

2 Ситников, В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб.: Химиздат, 2001. – 288с.

УДК 159.9:796

Н.А. Шестиловская
Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ СПОРТСМЕНОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В статье описаны психологические особенности лиц с ограниченными возможностями здоровья, имеющих врожденные нарушения слуха и/или речи, и результаты практического исследования особенностей саморегуляции и копинг-стратегий спортсменов-паралимпийцев с нарушениями слуха.

Ключевые слова: спорт, инвалиды, адаптивный спорт, лица с нарушениями слуха, ресоциализация, паралимпийцы.

В процессах социализации определяющее значение имеют опыт ранних этапов онтогенеза, связанный с формированием психических функций и первоначальных форм социального поведения, а также взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности. Социализация детей с ограниченными возможностями заключается в интеграции таких детей в общество, чтобы они могли усвоить общепринятые нормы поведения необходимые для жизни в обществе. Одним из условий успешной социализации детей с ограниченными возможностями является подготовка их к самостоятельной жизни, для чего необходимо создать условия для их социальной адаптации. Развитие личности и познавательной деятельности детей с нарушением слуха отличаются от развития слышащих детей и имеют свои психологические особенности, которые необходимо учитывать при социальной интеграции в общество [1].

Лиц с нарушениями речи имеют коммуникативные нарушения, незрелость мотивационно-потребностной сферы, преобладание мотива избегания неудачи, пассивность, капризность, безынициативность, выборочное общение, неуверенность, замкнутость, избегание контакта, беспокойство суетливость, отвлекаемость, многоречивость [3]. Ощущая себя «другим», индивид не может поддерживать контакт общепринятыми способами, поэтому контактировать может только с тем, кто ведет себя терпеливо и вызывает доверие. В эмоциональном плане лицам со слуховыми нарушениями свойственна повышенная эмоциональная восприимчивость, эмоциональная отчужденность, тревожность, обидчивость, агрессивность, негативизм, завышенная самооценка. Дифференцированно осуществляется освоение двигательных навыков, при выполнении физических упражнений в детском возрасте наблюдается несогласованность движений рук и ног, нарушение ритма движений, быстрая утомляемость и неловкость действий с

предметами, также отмечается недостаточная координация движений, как в мелкой, так и крупной моторике [2;7]. Структура деятельности имеет значительные нарушения, оказываются на низком уровне все виды контроля деятельности, при этом мотивационный компонент сформирован лучше, чем планирование действия и его оценка, часто действуют неорганизованно и непоследовательно [4].

У лиц с нарушениями слуха глухота и даже незначительные нарушения слуха изолируют человека от общества и препятствуют установлению социальных связей. При совершении движений замещение слухового контроля происходит с развитием тактильно-вибрационных ощущений и восприятия, сниженная критичность к полученным результатам деятельности, т.е. недостаточно развитая оценка. Имеет место дефицитарный тип развития личности у лиц с дефектами зрения и слуха, пониженный фон настроения, астенические черты, а иногда и ипохондрические, тенденция к аутизации, уход в фантазии. Однако специфика личности скорее свидетельствует о необычности устройства личности, в том числе заложенные в человеке компенсаторные способности [5;9].

В данном исследовании приняли участие 35 паралимпийцев возрасте от 16 до 40 лет, имеющих врожденные нарушения слуха. Для измерения выраженности копинг-стратегий был использован опросник COPE [8]. Опросник включает шкалы по продуктивным, относительно продуктивным и непродуктивным копинг-стратегиям. Продуктивные копинг-стратегии представляют собой стратегии, использование которых благоприятно влияет на поведение в стрессовой ситуации и способствует ее преодолению. Высокие баллы по продуктивным шкалам способствуют правильному и быстрому решению проблемной ситуации. Относительно продуктивные – это такие стратегии, которые можно использовать в преодолении стрессовых ситуаций, но количество баллов по ним не должно превышать средних значений. Непродуктивные копинг-стратегии – это стратегии, прибегание к которым отвлекает от стрессовой ситуации и не дает возможности работать с ней, вплоть до ее игнорирования (таблица 1).

Значение показателя от 11,6 баллов уже считается высоким, средним – от 8,0 до 11,5, низким – 7,9 баллов и ниже. Исходя из представленных данных, можно отметить недостаточность баллов для продуктивных копинг-стратегий, за исключением шкалы «Позитивное переформулирование и личностный рост», а вот для всех относительно продуктивных копинг-стратегий баллы достаточно высоки. Также для непродуктивных копинг-стратегий «Мысленный уход от проблемы» и «Отрицание» также показатели очень высоки, что отрицательно будет влиять на поведение и состояние спортсмена в стрессовой ситуации.

Таблица 1 – Выраженность показателей продуктивных, относительно продуктивных и непродуктивных копинг-стратегий у спортсменов с нарушениями слуха

Копинг-стратегии (продуктивные и относительно продуктивные)	Среднее значение по выборке	Копинг-стратегии (относительно продуктивные)	Среднее значение по выборке
Позитивное переформулирование и личностный рост	12,91±1,99	Использование эмоциональной социальной поддержки	11,89±2,25
Подавление конкурирующей деятельности	10,83±2,36	Использование инструментальной социальной поддержки	10,80±2,47
Активное совладание	11,43±2,20	Концентрация на эмоциях и их активное выражение	10,26±1,95
Принятие	11,43±2,20	Обращение к религии	10,37±3,12
Планирование	11,91±2,31	Юмор	11,06±2,30
Сдерживание	10,31±2,55		
Копинг-стратегии (непродуктивные)			
Мысленный уход от проблемы		10,94±2,07	
Отрицание		10,46±2,70	
Поведенческий уход от проблемы		7,89±2,19	
Использование «успокоительных»		5,94±1,97	

С целью диагностики параметров саморегуляции была применена методика «Стиль подготовки спортсмена» В.И. Моросановой [6]. Совладающее поведение, или копинг, является частью процесса саморегуляции в момент, когда происходит оценка результатов деятельности. Для более точного установления особенностей спортсменов-паралимпийцев с нарушениями слуха был проведен сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты статистического анализа данных

Название показателя саморегуляции	Спортсмены с нарушением слуха, 35 чел, средние	Здоровые спортсмены, 90 чел, средние	U-критерий Манна-Уитни
Планирование	6,23±0,97	5,42±1,42	Uэмп=752,0 $p \leq 0,05$
Программирование	4,77±1,46	4,31±1,52	Uэмп=788,5 $p \leq 0,05$
Оценка результатов	4,34±1,51	3,93±1,60	нет
Гибкость	5,17±1,38	5,29±1,32	нет
Самостоятельность	5,06±1,81	4,82±1,48	нет
Общий показатель саморегуляции	27,63±4,02	23,78±4,15	$U_{Эмп}$ = 536,5 $p \leq 0,01$

Статистически достоверные различия выявлены по таким параметрам саморегуляции, как «Планирование», «Программирование» и по общему показателю саморегуляции, который значительно ниже, чем у здоровых спортсменов. Таким образом, лицам, работающим со спортсменами с нарушениями слуха необходимо особое внимание уделять эмоциональным и мотивационным факторам в разрешении проблемных ситуаций спортсменов в процессе тренировочной и соревновательной деятельности.

Список использованных источников

1 Демиденко, О.П. Особенности личности детей и подростков с нарушением слуха / О.П. Демиденко, Ж.Р. Казанова // Материалы III Всероссийской научной интернет-конференции «Психологические исследования личности в современной стрессогенной среде», 1 апреля 2014г., г.Ставрополь – С. 77-78.

2 Дудьев, В.П. Особенности произвольной двигательной деятельности детей с общим недоразвитием речи / В.П. Дудьев //Дефектология. – 1995. – №4. – С.43-50

3 Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия / В.А. Ковшиков, В.А. Секачев. – М.: «Институт общегуманитарных исследований». – 2001. – 96 с.

4 Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие / В.В. Лебединский. – М.: Изд-во Московского университета, 1985. – 148с.

5 Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учебное пособие для студентов высших педагогич. учебных заведений. — СПб. 2006. — 336 с.,

6 Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М., 1998. – 304с.

7 Покрина, О.В. Коррекция психофизического состояния детей с нарушениями речи средствами физической культуры – автореф. дис….канд.пед.наук 13.00.04. – М. – 2006. – 24с.

8 Рассказова, Е.И. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 82-118.

9 Специальная психология: учеб пособие / Е.С. Слепович [и др.]; под ред. Е.С. Слепович, А.М.Полякова. – Минск: Выш.шк., 2012. – 511с.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ДОКЛАДЫ

УДК 364.624-053.6:616-036.12

Е. С. Ерохова
Научный руководитель: Н. Г. Новак, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ С ХРОНИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

Представлены результаты сравнительного анализа отдельных показателей и общего индекса агрессивности, враждебности, различных видов тревожности и уровня

стресса подростков с хроническими заболеваниями и подростков, не имеющих хронических заболеваний. Представлены содержание и направления деятельности психолога по профилактике эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями.

Ключевые слова: психопрофилактика, подростковый возраст, тревожность, агрессивность, стресс.

Актуальность изучения данной темы обусловлена увеличением болезней и развитием хронических заболеваний у современных подростков. Анализ опыта международных исследований показывает, что примерно у 30 % школьников выявлено существенное превышение допустимого для данной возрастной категории уровня эмоционального неблагополучия и депрессивности. Причем аналогичные показатели, полученные исследователями на выборке западноевропейских и североамериканских подростков, оказались значительно ниже [5, с.11].

Многочисленные исследования отечественных и зарубежных ученых показывают, что любое заболевание делает человека эмоционально лабильным, более внушаемым, а в более серьезных случаях наблюдаются и более серьезные личностные изменения (депрессия, апатия, изменение отношения к себе и окружающим, нарушение активности, др.). Спектр возможных эмоциональных изменений, вызванных заболеванием, у подростков достаточно широк. Чаще всего это эмоциональные реакции, связанные с изменением физиологического состояния ребенка: страх, тревога, страдание, гнев, чувство вины. Иногда у подростков доминируют невротические и астенические состояния, развивающиеся на фоне болезни: плохое настроение или крайняя его изменчивость, раздражительность, слабость, трудность сосредоточения, низкая работоспособность, вялость, апатия, сужение интересов, раздражительность, обидчивость, общее снижение жизненной активности. Хронические заболевания могут вызвать серьезные изменения в эмоциональной сфере: переживания и конфликты, которые могут стать причиной изменения социального статуса ребенка. Именно поэтому актуальной является проблема своевременной психологической профилактики эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями, что позволит в значительной степени снизить вероятность возникновения указанных негативных последствий.

И. В. Дубровина рассматривает психологическую профилактику как специальный вид деятельности детского психолога, направленный на сохранение, укрепление и развитие психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства. А также, наполняет содержание психогигиеническими задачами: «... психолог на основе своих знаний и опыта проводит работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии детей, по созданию психологических условий, максимально благоприятных для этого развития» [1, с. 61].

А. С. Обухов понимает под психологической профилактикой целенаправленную систематическую совместную работу психолога образования, педагогов и воспитателей, направленную на: предупреждение возможных социально-психологических и психологических проблем у учащихся разных классов; создание благоприятного эмоционально-психологического климата в педагогическом и ученическом коллективах, установление правил школы, в основе которых лежит уважение чести и достоинства всех ее граждан; выявление детей группы риска [3, с. 159].

В психологии образования, как и в медицинских областях знания, выделяют три вида профилактической деятельности: первичная, вторичная и третичная.

А. С. Обухов указывает, что, первичная профилактика – это психолого-педагогические приемы формирования позитивного поведения в ситуации, когда проблемы еще не возникли. Первичная профилактика нацелена на здоровых людей из «группы риска», до вступления в полосу кризиса. Методы первичной профилактики включают в себя обучение людей новым навыкам, которые помогают противостоять возможным негативным воздействиям и сохранять психическое здоровье, направлена на создание положительных изменений в окружающей среде, как взрослого, так и ребенка [3, с. 162].

Вторичная профилактика – методы психолого-педагогической помощи людям, склонным к отклонениям в поведении, конфликтности, повышенной тревожности и т.д. Вторичная профилактика может включать специальную организацию свободного времени, тренинги позитивного отношения и другие мероприятия. Задача вторичной психопрофилактики – не дать последствиям аномального развития разрастись до уровня патологии [3, с. 163].

Третичная профилактика – этап лечения и исправления положения (реабилитация, сопровождение). Психолог должен способствовать оптимизации отношений личности с окружающими и созданию условий для развертывания «сущностных сил», даже в том случае, если человек оступился, совершил проступок. Профилактическая и реабилитационная работа использует комплекс методов, нацеленных на изменение не только поведения личности, но и состояния социальной среды и формирование вокруг человека позитивно отражающегося социального поля [3, с. 164].

Специфика психопрофилактики эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями обуславливается особым критическим периодом развития личности, определяющим выбор адекватных средств, форм превентивного воздействия на формирующуюся личность, имеющих воспитательную, познавательную, информационно-просветительскую и культурно-рекреационную направленность.

Содержание деятельности психолога в психопрофилактике эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями заключается в решении прикладных проблем, связанных с предупреждением и возникновением хроническим заболеваний у подростков, диагностикой

эмоционального состояния в условиях существующих заболеваний, психокоррекционными формами влияния, направленными на стабилизацию эмоционального состояния, предупреждение и коррекцию эмоционального неблагополучия.

Первичная профилактика эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями заключается в формировании представлений о здоровом образе жизни, о ценности здоровья, чувстве необходимости здоровья; поддержании психологического здоровья [2, с. 124].

В рамках вторичной психопрофилактики психологи осуществляют диагностику и коррекцию эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями. Задача вторичной психопрофилактики – не дать проявляющимся эмоциональным нарушениям перерасти в патологические деструктивные черты личности. Наиболее адекватным для вторичной профилактики является аналитико-преобразующий подход, который включает в себя следующее этапы.

-диагностика эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями: диагностику эмоциональных нарушений, тревожности, страхов, агрессивности, стрессоустойчивости, фрустрации и т.д., изучение причин выявленных эмоциональных нарушений, определение подходов к решению проблем;

-установление конкретных задач и сфер, в которых может быть оказано конкретное психологическое воздействие, сфер, в которых вмешательство психолога малоэффективно и не входит в область его компетенции;

-выявление подростков с показателями эмоциональных нарушений;

-поиск, разработка и апробация приемов и методов, с помощью которых проводится коррекция высоких показателей тревожности, агрессивности, признаков стресса и т.д. [4, с. 112].

Третичная профилактика подразумевает работу с подростками направленную на предотвращение формирования хронического стресса, тревожности, агрессивности, депрессивности, ипохондрическому типу реагирования на заболевание, истерических и истероформных нарушений, невротических расстройств, утере межличностных контактов со сверстниками вследствие длительного и частого нахождения в стационаре, предупреждение неблагоприятных социальных последствий заболеваний Профилактическая и реабилитационная работа использует комплекс методов, нацеленных на изменение не только поведения личности, но и состояния социальной среды и формирование вокруг человека позитивно отражающегося социального поля.

Работа по психопрофилактике эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями подразумевает три взаимосвязанных направления, описанных далее.

Психологическое просвещение родителей, направленное на информирование о роли хронического заболевания в возникновении и закреплении тревожности, агрессивности, страхов, стресса; о влиянии на

подростков страхов и тревог близких взрослых, их общего эмоционального самочувствия, их самооценки, факторам влияния семейного воспитания.

Психологическое просвещение педагогов, направленное на объяснение того, какое влияние может оказать тревожность, агрессивность, высокий уровень стресса на развитие подростка, успешность его деятельности, его будущее, на психологическое состояние детей и их жизнедеятельность. Демонстрируется роль в профилактике и преодолении тревожности четких, последовательных и достаточно устойчивых требований, конкретной обратной связи (при соблюдении основного принципа – общего уважения к ребенку как личности). Особое внимание уделяется формированию правильного отношения к ошибкам, умению использовать их для лучшего понимания материала. «Ориентация на ошибку», которая нередко подкрепляется отношением педагогов к ошибкам как к недопустимому, наказуемому явлению, является одной из основных форм школьной тревожности.

Непосредственная работа с детьми и подростками по предупреждению факторов эмоционального неблагополучия, которая осуществляется на трех взаимосвязанных и взаимовлияющих уровнях:

- обучение подростков приемам и методам овладения своим волнением, повышенной тревожностью, агрессивностью, способам саморегуляции стресса;
- расширение функциональных и операциональных возможностей подростков, формирования у них необходимых знаний, умений, навыков и т.п., ведущих к повышению результативности деятельности, установлению межличностных отношений;
- перестройка особенностей личности школьника, прежде всего, адекватной самооценки, положительного самоотношения [6, с. 120].

Для осуществления психопрофилактической деятельности нами было проведено исследование эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями. В исследовании были использованы следующие методики: опросник агрессивности Басса-Дарки, опросник школьной тревожности Филлипса, шкала личностной тревожности А. М. Прихожан, методика измерения основных видов стресса «Стресс-ФИЭ» Е. С. Ивановой. Статистическая значимость полученных результатов проверялась при помощи критерий Фишера (φ* – угловое преобразование Фишера). В исследовании приняло участие 203 подростка в возрасте от 12 до 16 лет. В результате изучения документации, был выделен 101 подросток, имеющий хронические заболевания. Средний возраст опрошенных – 14 лет. База исследования: ГУО «Средняя школа №52 г. Гомеля». По результатам диагностики были сделаны выводы о том, что подростки с хроническими заболеваниями, по сравнению со здоровыми подростками, более склонны проявлять агрессию в скрытой форме (направлять на другое лицо), более склонны испытывать зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия, а также имеют неблагоприятный психический

фон, который не позволяет им развивать свои потребности в успехе, достигать высоких результатов.

На основании полученных результатов нами была разработана программа психопрофилактических мероприятий, направленных на снижение уровня тревожности и агрессивности подростков с хроническими заболеваниями, которая может быть использована в деятельности социально-педагогической и психологической службы учреждений образования. Деятельность психолога по профилактике эмоционального неблагополучия подростков с хроническими заболеваниями не должна носить узко функциональный характер. Важно использовать адекватные способы ее реализации, позволяющие подросткам удовлетворять в ходе групповой работы потребности в самоуважении, общении и принятии. Совместная деятельность должна быть ориентирована на развитие личности и повышение эффективности деятельности подростка, направлена при этом на те факторы среды и характеристики развития, которые в данном возрасте могут послужить прямой или косвенной причиной его эмоционального неблагополучия.

Список использованных источников

1 Дубровина, И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

2 Марков, В. В. Основы здорового образа жизни и профилактика болезней: учеб. пособие / В. В. Марков. – М.: Академия, 2001. – 320 с.

3 Обухов, А. С. Введение в профессию: психолог образования учебник и практикум для академического бакалавриата / А. С. Обухов, А. М. Федосеева, Э. Байфорд. – Москва: Юрайт, 2018. – 391 с.

4 Овчарова, Р. В. Практическая психология образования: учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – М.: Академия, 2003. – 448 с.

5 Подольский, А. И. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт и международного исследования / А. И. Подольский // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14 Психология. – 2011. – № 2. – С. 9-20.

6 Эйдемиллер, Э. Г. Саморазрушающее поведение у подростков: пути исследования, проблемы и разработка методов психотерапии / Э. Г. Эйдеймиллер, С. А. Кулаков, О. В. Черемисин. – Л.: ин-т им. В.М. Бехтерева, 1991. – 104 с.

УДК 316.614-053.6:616.831-009.11

Д. А. Романова
Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ДЦП

Опираясь на эмпирическое исследование, автор анализирует особенности детско-родительских отношений и социализации подростков с ДЦП. Теоретическое обоснование

и собственный практический опыт позволили выявить взаимосвязь социальной адаптации подростков с ДЦП с типами родительской привязанности.

Ключевые слова: семья, детско-родительские отношения, подростки с ДЦП, уровни социализации, социализация подростков с ДЦП.

Особый интерес к проблемам семьи связан с осознанием значения, которое имеет семья для развития общества. В процессе функционирования семьи осуществляется социализация подрастающего поколения, подготовка его, как полноценных членов общества. Образ жизни семьи, специфика функционирования семейной системы выступают той воспитательной средой, которая способна обеспечить ребенка тем необходимым минимумом общения, без которого он не сможет стать человеком и личностью.

Анализ отдельных проблем семьи ребенка с ограниченными возможностями изложен в трудах С.Д. Забрамной, А.И. Захарова; И.Ю. Левченко, В.В. Ткачевой, И.И. Мамайчук, В.Л. Мартынова, Г.В. Пятаковой, Е.М. Мастюковой, Г.А. Мишиной, А.И. Раку, М.М. Семаго, А.С. Спиваковской и др.

Авторы обращают внимание на различные стороны сложных процессов взаимодействия ребенка с окружающими, восприятие этого ребенка близкими людьми и развитие ребенка с ограниченными возможностями как личности. Но детального изучения влияния особенностей семьи на социализацию ребенка в этих работах не проводилось.

Подростки с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата в последние годы являются объектом пристального внимания специальной педагогики. Значимость этой проблемы определяется распространённостью данного заболевания. Особенно актуальной данная проблема становится в связи с обучением данной категории детей в интегрированных классах и формированием системы инклюзивного образования на территории Республике Беларусь.

Проблема социализации подростков с ДЦП актуальна как в теоретическом, так и в практическом отношении. В условиях всеобщего декларирования принципов «свободной среды» и «равнодоступного общества» можно наблюдать определенную концентрацию усилий вокруг пациентов, имеющих тяжелые нарушения деятельности опорно-двигательного аппарата (колясочников), которые стали символами движения за социализацию инвалидов. В тот же момент пациенты с тяжелыми формами ДЦП и, прежде всего, с многосторонними нарушениями физического и умственного развития имеют необходимость в адаптации и социализации в гораздо больше, нежели колясочники [2].

Особенности формирования личности и эмоционально-волевой сферы у подростков с диагнозом ДЦП обуславливаются рядом факторов:

- биологическими особенностями, которые связаны с характером заболевания;

- социальными условиями;
- влиянием семьи и педагогов на подростка с ДЦП [1].

Иначе говоря, на развитие и формирование личности подростка, с одной стороны, значительное влияние оказывает его особое положение, которое связано с ограничением движения и речи; а также отношение семьи к болезни подростка и та атмосфера, которую создают родные и близкие.

В процессе исследования были установлены и обозначены уровни социализации подростков. По мере того, как ребенок начинает приспосабливаться к общественным требованиям, и в какой последовательности происходит его социализация, можно выделить различные уровни социализации:

- низкий – социально-дезадаптированный уровень;
- средний – уровень социальной и личностной идентификации подростка;
- высокий – социально-адаптированный уровень социализации подростка [3].

Изучение взаимосвязи детско-родительских отношений и уровня социализации подростков с ДЦП являлось целью исследования.

Всего в эмпирическом исследовании приняли участие 30 детей подросткового возраста (возраст испытуемых от 11 до 13 лет) и их родители, из них 15 семей имеющих детей с ДЦП и 15 семей детей без ДЦП. Возраст матерей, заполнявших анкеты, составил 30-35 лет.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, на развитие и формирование личности ребенка, с одной стороны, существенное влияние оказывает его исключительное положение, связанное с ограничением движения и речи; с другой стороны – отношение семьи к болезни ребенка, окружающая его атмосфера.

Для большинства подростков с ДЦП характерна задержка психического развития по типу так называемого психического инфантилизма. Под психическим инфантилизмом понимается незрелость эмоционально-волевой сферы личности ребенка. Это объясняется замедленным формированием высших структур мозга (лобные отделы головного мозга), связанных с волевой деятельностью. Интеллект ребенка может соответствовать возрастным нормам, при этом эмоциональная сфера остается несформированной.

В психологических исследованиях признается, что семья оказывает на личность ребенка как положительное, так и отрицательное воздействие. Эффективность реализации семейных функций зависит от социальных, психологических и педагогических условий, складывающихся в процессе жизнедеятельности семьи. Появление в семье ребенка с особыми образовательными потребностями приводит к изменению этих характеристик семейной системы, что создает особые, специфичные условия развития и воспитания ребенка с ДЦП. Поэтому необходимо глубокое и подробное изучение особенностей детско-родительских отношений в семьях с детьми с

ДЦП для разработки рекомендаций по преодолению психолого-педагогических трудностей в семьях, имеющих ребенка с ограниченными возможностями.

В ходе эмпирического исследования было выявлено, что в семьях подростков с ДЦП уровень взаимоотношений непосредственно связан с уровнем социализации.

Результаты диагностики по методике «Тест-опросник родительского отношения А.Я.Варга, В.В. Столина» позволяет говорить о том, что у большинства родителей, у которых имеются дети с ДЦП преобладают высокие показатели по шкале «симбиоз», а, значит, большинство из них не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности, оградить от неприятностей (среднее значение выраженности данного стиля – 80 %).

Также высокие значения отмечаются по шкале «авторитарной гиперсоциализации» у родителей детей с ДЦП. При этом стиле семейного воспитания родители уделяют подростку много времени и внимания, однако при этом не оказывают ему эмоциональной поддержки, игнорируют его потребности в общении с родителями и часто используют наказание как основной метод воспитания (среднее значение выраженности данного стиля – 60 %).

46,6 % родителей детей с ДЦП относится к детям как к «маленьким неудачникам». Родители, придерживающиеся такого стиля отношений, считают ребенка маленьким неудачником и относятся к нему как к несмышленому существу. При этом по шкале «принятие/отвержение» у родителей получено 73,3 % балла, что в целом говорит о принятии родителями своих детей.

Невысокие значения по шкале «кооперации», которая отражает наиболее социально приемлемое отношение к ребенку, говорят о том, что большинство обследованных родителей не могут построить с ребенком психологически грамотных взаимоотношений (среднее значение выраженности данного стиля у родителей детей с ДЦП – 26,6 %)

Таким образом, у большинства родителей детей с ДЦП преобладают высокие показатели по шкалам «симбиоз» и «авторитарная гиперсоциализация» и выявлена сильная положительная взаимосвязь ($r = 0,995$) между уровнем взаимоотношений в семье и уровнем социализации подростков с ДЦП.

После внедрения программы по гармонизации детско-родительских отношений подростков с ДЦП с разным уровнем социализации и повторной диагностики стилей детско-родительских отношений с помощью методики А.Я. Варга и В.В.Столина на основании полученных результатов можно сделать вывод, что большинству родителей детей с ДЦП характерны симбиотические отношения. После проведения программы отмечено снижение показателей по шкале авторитарной гиперсоциализации, снизился

процент родителей детей с ДЦП, которые относятся к детям как к маленьким неудачникам, при этом показатели по шкале принятие/отвержение остались без изменений. Наряду с этим увеличились показатели по шкале кооперации, которая отражает наиболее социально приемлемое отношение к ребенку.

Большинство участвовавших в исследовании подростков с ДЦП воспринимают уровень отношения в семье как благополучный, также после реализации программы отмечено повышение уровня социализации.

Согласно представленным результатам, 75 % опрошенных подростков с ДЦП воспринимают уровень отношения в семье как благополучный, 25 % – как менее благополучный, подростков, считающих, что уровень отношений в семье неблагополучный, в ходе исследования не выявлено.

У 27 % опрошенных подростков с ДЦП отмечается высокий уровень социализации, у 73 % средний уровень, подростков с низким уровнем социализации в экспериментальной группе не осталось.

После реализации коррекционно-развивающей программы данные диагностики были подвергнуты обработке при помощи G-критерия знаков, при $p \leq 0,05$ отмечен положительный сдвиг, следовательно, программа дала свои результаты.

Таким образом, можно сделать вывод, что коррекционная работа психолога по гармонизации детско-родительских отношений оказывают положительное влияние на уровень социализации подростков с ДЦП.

Список использованных источников

1 Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академический Проект, 2010. – 623 с.

2 Алферова, Г.В. Новые подходы к коррекционно-развивающей работе с детьми, страдающими детским церебральным параличом / Г.В. Алферова. / Дефектология. – 2001 – № 3. – С. 10–14.

3 Мамайчук, И.И. Исследование личностных особенностей детей с детским церебральным параличом / И.И. Мамайчук, Г.В. Пятакова. Дефектология. – 1990 – № 3. – С. 23–28.

СЕКЦИЯ 9. ПРИКЛАДНЫЕ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ И ТЕХНОЛОГИИ

УДК 159.9:922.8:922.32

Ю. А. Гулько, канд. психол. наук
Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины,
г. Киев, Украина

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ МОРАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Анализируются особенности обучения дошкольников пониманию неоднозначных морально-нравственных ситуаций. Благодаря обучению детей стратегиям творческого поиска в новых социальных ситуациях межличностного взаимодействия дошкольники учатся понимать неоднозначные морально-нравственные ситуации по аналогии, путем комбинирования и реконструирования смыслов. Предлагаются ориентировочные конспекты занятий, направленных на развитие у дошкольников творческого мышления в ситуациях морально-нравственной неопределенности.

Ключевые слова: морально-нравственная неопределенность, творческие стратегии, аналогизирование, комбинирование, реконструирование.

Умение ребенка успешно находить решения неоднозначным морально-нравственным конфликтным ситуациям, которые так часто случаются в жизни детей, обеспечивает их успешную социализацию. Однако эгоцентризм мышления дошкольников часто мешает им увидеть двойственность конфликтных ситуаций, особенно если ребенок прямой их участник. В тоже время известными исследованиям Л. Ф. Обуховой показано, что эгоцентризм детского мышления преодолим и малыш способен научиться понимать ситуацию с разных позиций. Н. А. Вераксой показано, что актуальные противоречивые ситуации дети начинают видеть к середине дошкольного возраста. Для понимания противоречивых ситуацией предлагается учить дошкольников реализовывать определенные умственные действия по разработанной им схеме. Эта схема преобразования (следовательно, и понимания) сложных ситуаций выглядит так: диалектическое превращение, диалектическое объединение, диалектическое опосредствование, диалектическая сериация, диалектическое обращение. Мы предлагаем обучать старших дошкольников понимать сложные новые (следовательно, и творческие) морально – нравственные ситуации используя тренинговую систему КАРУС (аббревиатура слов: аналогизирование, комбинирование, реконструирование и универсальная стратегия) разработанную В. А. Моляко.

Благодаря обучению детей стратегиям творческого поиска в новых социальных ситуациях межличностного взаимодействия задается социальная направленность решения индивидуальных и групповых задач адаптации и социализации. И дети обучаются упорядочивать разрозненную социальную информацию в целостные смысловые конструкты.

Каждая новая социальная ситуация выступает для дошкольника как творческая социальная задача, задача сперва непонятная, решение которой он создает спонтанно, ориентируясь на свой прошлый опыт. Только когда дошкольник успешно решает новую задачу она делается для него целиком понятной. При этом понимание протекает как эмоциональный процесс выработки своего отношения к происходящему. Без острого переживания процесса и результатов своего решения понимание новой социальной задачи попросту не состоится. Потому ребенок - дошкольник, у которого мал опыт социального взаимодействия, есть ребенком переживающе-понимающим. Выработка стратегий творческого решения новых социальных задач (проблем, ситуаций) осуществляется по аналогии известным детям формам решения, путем их комбинирования, путем реконструирования путей решения, а также используя в одном решении известные аналоги, варианты комбинаций и реконструкции (воссоздания) в равных частях.

Предлагая ребенку решить новую социальную задачу, например, привлечь друга в новую игру, или самому попроситься в игру ребят, предложить свою помощь или уговорить соседа поделиться красками, пластилином, игрушкой (различных ситуаций множество) психолог учит ребенка вырабатывать индивидуальную стратегию решения. Согласно стратегиально-деятельностной концепции творчества В. А. Моляко, любая новая задача требует понимания условия, выработки замысла ее решения и реализации этого решения. В этом и состоит выработка стратегии. Названные три этапа решения (понимание сложившихся условий, замысел и реализация задуманного) есть веховыми этапами стратегии. После прохождения каждой такой вехи процесс понимания того как можно решать сложные ситуации приобретает новое качество. И успешное решение новой социальной задачи - свидетельствует о ее успешном конечном понимании. Только когда ребенок успешно решил новую социальную задачу можно говорить о том, что она ему понятна. Потому педагогу важно акцентировать внимание детей на сложившихся условиях проблемы (что дано), далее на том, какими путями можно решить эту проблему (выработка гипотез) и на конечном решении – как выборе самой оптимальной гипотезы для каждой конкретной ситуации и ее реализации на практике. Например, дети не поделили игрушку, и Саше и Сереже хочется именно сейчас играть этим грузовиком. Никто уступать не намерен. Педагог акцентирует внимание детей на создавшейся условиях: Саша и Сережа оба хотят играть грузовиком. Мальчики не хотят уступать друг другу. Далее детям предлагается выдвигать разнообразные гипотезы решения такой проблемы (забрать игрушку что бы никому не досталось; установить очередность игры; дать одному поиграть, а второму конфету пока

он будет ждать; предложить одному из них более интересную игру и пр.). После того как выбрана самая оптимальная идея ее реализуют на практике. Кроме индивидуальной работы психолог может проводить групповые формы работы с детьми. Предоставим ориентировочные конспекты занятий направленных на обучение детей пониманию неоднозначных морально-нравственных ситуаций.

Тема: ЧЕСТНОСТЬ И ЛОЖЬ

Цели и задачи

Развивающие: развитие понимания детьми причин, по которым люди могут врать; развития понимания необходимости быть честным;

Воспитательные: воспитание честности, совестливости;

Образовательные: обучение детей социальному экспериментированию путем реализации стратегии реконструирования, умению проявлять надситуативное мышление для того что бы находить выход из проблемных межличностных ситуаций.

Организационный момент, актуализация знаний, приобретенных на прошлом занятии и введение в новую тему

Психолог говорит детям, что сейчас у них начнется занятие, дети садятся на свои места. Психолог предлагает припомнить то, о чем они говорили на прошлом занятии. Сообщает, что сегодня они будут продолжать говорить о тех отношениях, которые складываются между людьми, между детьми в нашем детском саду.

Психолог: В прошлый раз мы с вами, ребята, говорили о том, чем дружба отличается от знакомства. Сегодня эта тема будет проложена и сегодня разговор будет о честности и лжи. Порой дети говорят неправду, обманывают не только друг друга, но и взрослых родителей, воспитателя. Вы уже большие дети и знаете, что обман – это очень-очень плохо. Ведь еще не было такого обмана, который бы не был раскрыт. И тогда обманщикам больше никто не верит, они считаются нечестными *или бесчестными. Послушайте как звучат эти слова:* бес-честный – это человек без чести, не-честный – тот у кого нет чести.

Но не всегда можно назвать человека, который соврал бесчестным. Иногда соврет человек и делается ему так стыдно, что больше он не хочет испытывать такого стыда и потому больше не обманывает. Вот послушайте разные истории… только слушайте внимательно, потому что потом придется отвечать на мои вопросы.

Слушание истории

1.Однажды Матвей пришел в гости к своему другу Косте поиграть. Мальчики играли в гонщиков. Костя вскочил на стул и изображая водителя. Он так сильно шатал большой папин стол, что с него упал глобус. Конечно же, пластмассовый глобус разбился. Костя знал, что родители будут его ругать. Вечером он сказал папе и маме, что глобус разбил Матвей. Когда пришло время спать лежал наш Костя в кровати и все думал, скажут ли родители маме Матвея про глобус, накажет ли мама Матвея за поступок,

который Матвей не совершал… Плохо спалось Косте, он не хотел, чтобы его другу попало из-за него. А утром не радовало его ни вкусное какао, которое сварила мама, не свежие ванильные булочки….

Вопросы детям: Почему солгал Костя? Костю мучила совесть за ложь? Хотя Костя и солгал, можем ли мы сказать, что он бесчестный мальчик? Как вы думаете, признается ли Костя в своей лжи?

Затем психолог говорит детям, что порой бывает так, что скажет человек неправду, но не от страха (испугавшись как бы его не наказали, как мальчик Костя, или от жадности как мальчик Петя, который не возвращал другу игрушки), а от доброты… вот послушайте как порой можно сказать неправду от доброты.

2.Жили-были два друга. Сережа и Саша. У Сережи была аллергия на шоколадные конфеты. Ему врач строго настрого запретил кушать конфеты, шоколадки и даже леденцы. Однажды в детский сад приехали веселые артисты, они показывали детям цирковое представление в актовом зале. А после представления всем малышам раздавали шоколадные конфеты. Сереже конфету не дали, потому что воспитательница предупредила, что ему нельзя их есть. А вот у Саши, который сидел рядом с другом, в руках оказалась большущая вафельная шоколадная конфета. Та, которую все дети очень любят.

- А знаешь, не люблю я такие конфеты – солгал Саша Сереже – отдам ка я ее нашим девочкам. Так и сидели наши друзья вместе на лавочке, у них не было конфет, но от этого им было очень-очень хорошо.

Вопросы детям: Почему солгал Саша? Понял ли его друг Сережа, что Саша лжет? Почему друзьям стало хорошо после того как они остались без конфет?

Физминутка с элементами логоритмики

Дети становятся вкруг, берутся за руки и повторяют слова рифмовки за психологом. Повторять можно несколько раз ритмичным речитативом.

Честным быть всегда полезно! Порой не уместно! Порой страшно, но лестно! Но всегда - чудесно!

Социальное экспериментирование

Педагог предлагает детям разыгрывать инсценировку. Раздает куклы, от лица которых дети будут действовать. Куклы будут говорит неправду о себе. Задача детей придумывать такие вопросы, чтобы вывести куклу-врунишку на чистую воду. Таким образом реализовывается реконструирования ситуации.

Инсценировка № 1

Педагог разыгрывает сценку от имени Котенка и Лисенка, которые разбили вазу. Они испугались, что их накажут и договорились не признаваться в своей шалости. Детям предлагается придумать, что надо делать, что бы ребята-зверята сознались. Если детям трудно начать придумывать, педагог предлагает свои варианты, а дети уже развивают их. Так и происходит обучение социальному экспериментированию. Со

временем дошкольники сами начнут продуцировать собственные варианты экспериментов:

- Так, шалунишки, а кто был кроме Вас в этой комнате? - А ну как покажите, чем вы занимались, как играли? Где стояла ваза? - Предложить кого-то одного наказать, а другому дать конфету. Тогда тот, кому достанется конфета, застыдится и признается…

Можно сказать зверятам, что старенькому дедушке - сторожу придется заплатить штраф за разбитую вазу, ведь это он ответственный за имущество в детской комнате… Зверятам станет стыдно, они и сознаются….

Подведения итогов

Психолог подытоживает, что сегодня на занятии снова шла речь о дружбе, о том, что друзья порой могут говорит неправду, обманывать. Ложь, не искренность губит отношения друзей. Психолог позитивно оценивает работу всех ребят и говорит, что занятие окончено.

Тема: Что такое благодарность

Цели и задачи.

Развивающие: развитие понимание благодарности как особого чувства, возникающего в ситуациях межличностных взаимодействий, развитие понимания различий между бескорыстной помощью и помощью как обменом услугами;

Воспитательные: воспитание искренности, честности, нетерпимости к ложным проявлениям подельчивости;

Образовательные: обучение детей выделять признаки, по которым можно судить о мотивах добрых дел человека. Обучение понимать мотивы других людей по аналогии известному детям, конструированию разных социальных ситуаций.

Организационный момент и введение в новую тему:

Психолог рассказывает детям о том, что люди испытывают благодарность, то есть хотят поблагодарить того, кто помог им в трудную минуту, того кто делает их счастливыми, того кто заботится о них. Благодарить – это не только говорить «спасибо» или «благодарю», а это делать добрые дела этому человеку. То есть благодарить можно и словами, и делами.

Актуализация знаний детей

Детям бывает трудно понять значение слова благодарность, им надо объяснить, что благодарность испытывают к тому, кто любит, растит, помогает, поддерживает в трудную минуту. Ребята по очереди поднимаются и отвечают кому они хотели бы выразить свою благодарность (родителям, воспитателю, тренеру, друзьям, врачу, который вылечил, маме своего друга, а может даже и парикмахеру, который заплел красивую косу вокруг головы и проч.).

Чтение коротких рассказов ответы на вопросы

Психолог читает детям короткие истории подобные ниже приведённой и после предлагает ответить на вопросы.

У Кати было много резинок для плетения браслетов и она дала несколько штук Оле. Потом она поделилась резинками с Наташей, и даже Косте, который совсем не увлекался плетение браслетов, дала несколько резинок:

- Бери, может тебе пригодится.

В тот же день Катя потребовала у Оли ее конфету.

- Дай мне свою конфету, я же давала тебе резинки!

У Наташи Катя потребовала цветные камешки: - Отдай мне свои камешки, я же давала тебе свои резинки!

А У Кости взяла его наклейки.

– Я возьму твои наклейки, потому что давала тебе резинки. Будь мне благодарен и поделись наклейками со мной! – сказала Катя.

Дети отдали Кате то, что она хочет, но впредь решили больше ничего у нее не брать.

Вопросы детям: Как вы считаете, почему Катя давала детям свои резинки? Можно сказать, что она давала резинки для плетения даром, бескорыстно? Почему дети решили больше ничего не брать у Кати? Испытывали ли дети благодарности к Кате?

Психолог подытоживает, что благодарного отношения нельзя требовать и стыдно и нечестно делать добрые дела для того что бы получить что-то взамен. Потому что так друзья не поступают – они не торгуют своими добрыми поступками, не обменивают их на другие добрые поступки.

Конструирование социальных ситуаций и подведение итогов

Психолог предлагает детям подумать и сказать по каким признакам мы может догадаться о том, что человек делает нам что-то доброе, хорошее бескорыстно. А по каким признакам видно, что он будет ждать чего-то взамен.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ДОКЛАДЫ

УДК 159.923.2-053.4:615.851

Е. А. Павленок
Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины», г. Гомель, Беларусь

КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ СКАЗКОТЕРАПИИ

В статье раскрыты особенности эмоционально-волевой сферы старших дошкольников, представлены результаты коррекции и развития эмоционально-волевой

сферы старших дошкольников средствами сказкотерапии. Реализация психологом коррекционно-развивающей программы позволяет оказать психологическую помощь детям, имеющим высокий уровень тревожности, низкий уровень развития эмоционального интеллекта, неудовлетворительные и негативные эмоциональные состояния.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, старший дошкольный возраст, психокоррекция, сказкотерапия, самооценка, тревожность, эмоциональный интеллект.

Изучение и развитие эмоций у ребенка имеет большое психолого-педагогическое значение. Вместе с тем современные дошкольники часто имеют нарушения в эмоционально-волевой сфере, это может быть следствием воздействия различных факторов, в первую очередь психологических: повышение общей эмоциональной возбудимости, проявления негативизма, оппозиционности, формирования различных реакций страха и испуга, тревожности, что и актуализировало организацию коррекционной работы.

Сказкотерапия – это целое направление, которое разрабатывает идею коррекции и преодоления самых разнообразных проблем развития средствами сказки [1]. Существует множество методик, направленных на решение данной проблемы, но сказкотерапия наиболее эффективна, по мнению Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, И. В. Вачкова, А. В. Гнездилова, Л. Б. Фесюкова, В. Я. Проппа и других. Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева отмечает, что психокоррекционные сказки создаются для мягкого влияния на поведение ребенка. Под коррекцией здесь понимается «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный, а также объяснение ребенку смысла происходящего [2, с. 87].

Актуальность данного метода заключается еще и в том, что он интегрирует множество психотехнических приемов в единый сказочный контекст. В основе метода сказкотерапии лежит феномен мифа, сказки, притчи, метафор. В этом ряду особое место занимают метафоры, которые позволяют расширить границы самосознания, а также затрагивают определенные слои подсознательного. Специфической особенностью метафор является то, что, благодаря им, человек получает возможность перевести сложные и не всегда доступные пониманию понятия в более простые и конкретные формы, имеющие личностно-значимую эмоциональную окраску. Поэтому для коррекционной работы нарушений в эмоционально-волевой сфере старших дошкольников был выбран актуальный для этого метод – сказкотерапия.

Для диагностики особенностей нарушений в эмоционально-волевой сфере старших дошкольников были выбраны методики: «Цветовой тест» М. Люшера, «Выбери нужное лицо» (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен), «Дорисовывание: мир вещей – мир людей – мир эмоций» М. А. Нгуена, методика «Полянки» Л. А. Венгера (в модификации Р. И. Бардиной). Выборку исследования составили 15 мальчиков и 15 девочек 5-6 лет.

В результате исследования эмоционально-волевой сферы было выявлено, что среди испытуемых негативное эмоциональное состояние

имеют 30 % детей; неудовлетворительное эмоциональное состояние имеют 33,3 % детей; удовлетворительное эмоциональное состояние имеют 10 % детей; позитивное эмоциональное состояние имеют 20 % детей; положительное эмоциональное состояние имеют 6,7 % детей старшего дошкольного возраста. Анализ результатов показывает, что высокий уровень тревожности имеют 40 % детей; средний уровень тревожности имеют 36,7 % детей; низкий уровень тревожности имеют 23,3 % детей старшего дошкольного возраста.

Теоретический анализ проблемы коррекции и развития эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста позволил определить процедуру эмпирического исследования, разработать диагностический алгоритм и коррекционно-развивающую программу, используя метод сказкотерапии. Была организована коррекционная работа по развитию эмоционально-волевой сферы старших дошкольников, основанная на авторской программе эмоционального развития детей дошкольного возраста С. В. Крюковой, Н. П. Слободяник [3].

Программа проводилась на протяжении двух месяцев, занятия проходили 2 раза в неделю, по 30 минут и проводились в начале дня в отдельном помещении, соответствующем требованиям для проведения коррекционных занятий.

Каждое занятие состояло из трех блоков. В 1-й блок *(ознакомительный)* входили такие упражнения: «Знакомство со сказочной страной», «Правила», «Знакомство», «Давайте поздороваемся с другом», «Мое настроение» и другие. Во 2-й блок *(коррекционно-развивающий)* входили следующие упражнения: «Конкурс боюсек», «Угадай сказочного персонажа», «Я очень хороший», «Страшный страх», «Рисунок радости», «Решаем конфликт» и другие. В 3-й блок *(рефлексивный)* входили упражнения, направленные на рефлексию занятия.

По завершению программы проводилось *повторное психодиагностическое обследование* детей старшего дошкольного возраста с целью оценки эффективности проведенных занятий.

В результате исследования эмоциональной сферы было выявлено, что среди испытуемых негативное эмоциональное состояние имеют 30 % детей; неудовлетворительное эмоциональное состояние имеют 33,3 % детей; удовлетворительное эмоциональное состояние имеют 10 % детей; позитивное эмоциональное состояние имеют 20 % детей; положительное эмоциональное состояние имеют 6,7 % детей старшего дошкольного возраста. Анализ результатов показывает, что высокий уровень тревожности имеют 40 % детей; средний уровень тревожности имеют 36,7 % детей; низкий уровень тревожности имеют 23,3 % детей старшего дошкольного возраста (рисунок 1).

Анализ результатов свидетельствует о положительных изменениях после проведения с детьми старшего дошкольного возраста коррекционно-развивающей программы.

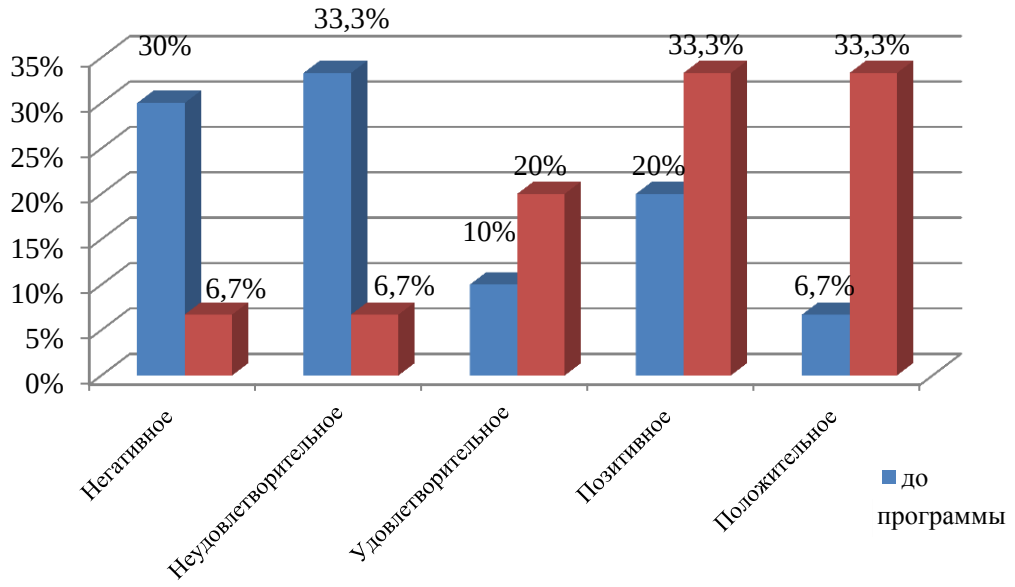


Рисунок 1 – Эмоциональное состояние детей старшего дошкольного возраста до и после проведения программы

Так, число детей с негативным эмоциональным состоянием снизилось с 30 % до 6,7 %; число детей с неудовлетворительным эмоциональным состоянием снизилось с 33,3 % до 6,7 %. Также, число детей с удовлетворительным эмоциональным состоянием повысилось с 10 % до 20 %. Число детей с позитивным эмоциональным состоянием повысилось с 20 % до 33,3 %. Число детей положительным эмоциональным состоянием повысилось с 6,7 % до 33,3 % (рисунок 1). Так, число детей с высоким уровнем тревожности снизилось с 40 % до 13,3 %. Число детей со средним уровнем тревожности повысилось с 36,7 % до 56,7 %; число детей с низким уровнем тревожности повысилось с 23,3 % до 30 % (рисунок 2).

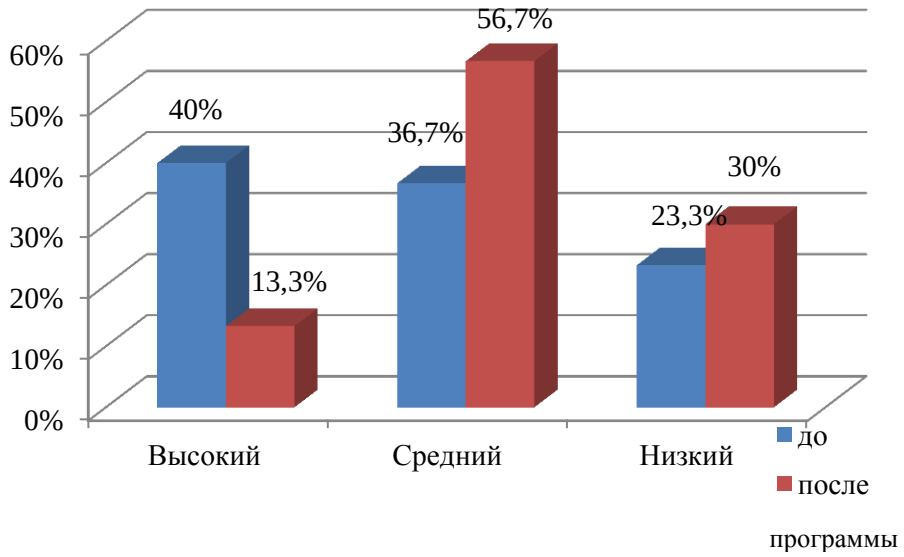


Рисунок 2 – Уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста до и после проведения программы

Число детей с высоким уровнем эмоционального интеллекта повысилось с 16,6 % до 26,7 %; число детей со средним уровнем эмоционального интеллекта повысилось с 26,7 % до 53,3 %: число детей с низким уровнем эмоционального интеллекта снизилось с 56 % (рисунок 3).

С вероятностью в 99 % можно утверждать, что выявленные различия в показателях эмоциональной сферы до и после проведения коррекционно-развивающей программы достоверны.

Результаты исследования произвольной сферы по методике «Полянки» Л.А. Венгера (в модификации Р.И. Бардиной) до и после проведения программы среди детей старшего довольного возраста.

Сравнительные результаты свидетельствуют об улучшении эмоционального состояния у детей старшего дошкольного возраста после их участия в коррекционно-развивающей программе средствами сказкотерапии. Дети стали более оптимистичными, более активными и энергичными; у них повысилась степень эмоционального комфорта, негативное отношение к себе и окружающим сменилось позитивным отношением. У этих детей отмечается снижение беспокойства, страхов и тревоги в специфических социальных ситуациях.

После проведения коррекционно-развивающей программы с помощью U-критерия Манна-Уитни выявлена положительная динамика в эмоционально-волевой сфере детей старшего дошкольного возраста.

Так, после проведения программы, эмоциональное состояние детей старшего дошкольного возраста улучшилось (U=200 при уровне значимости $p \leq 0,01$); уровень тревожности снизился (U=192 при уровне значимости $p \leq 0,01$); уровень эмоционального интеллекта повысился (U=192,5 при уровне значимости $p \leq 0,01$).

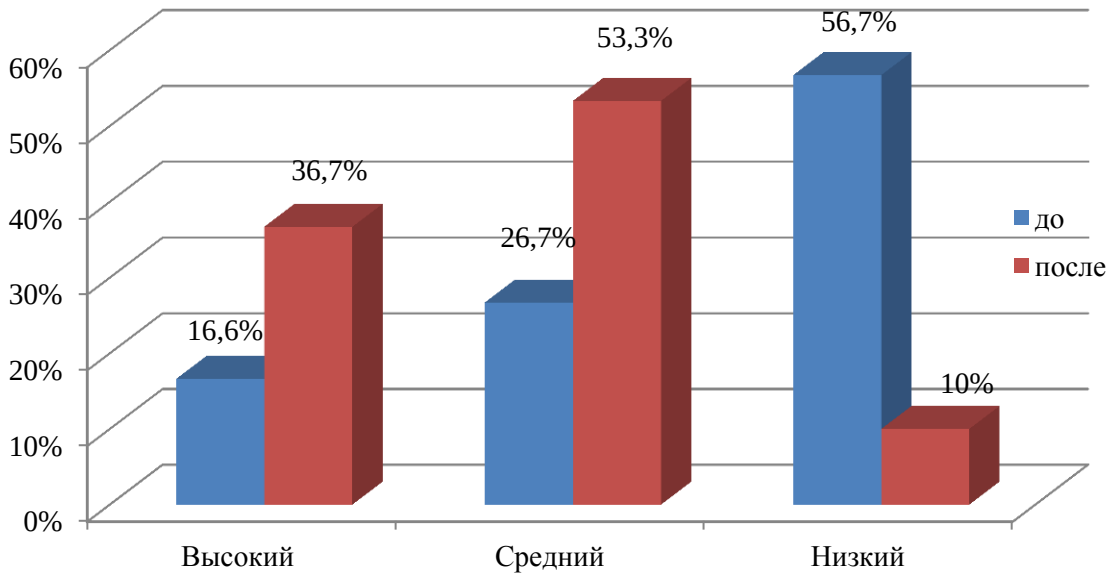


Рисунок 3 – Уровень эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста до и после проведения программы

Эмпирическое значение по параметру «эмоциональное состояние» критерия U-Манна-Уитни свидетельствует об улучшении эмоционального состояния детей старшего дошкольного возраста; эмпирическое значение по параметру «тревожность» указывает на снижение уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста; эмпирическое значение по параметру «эмоциональный интеллект» свидетельствует о повышении уровня эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

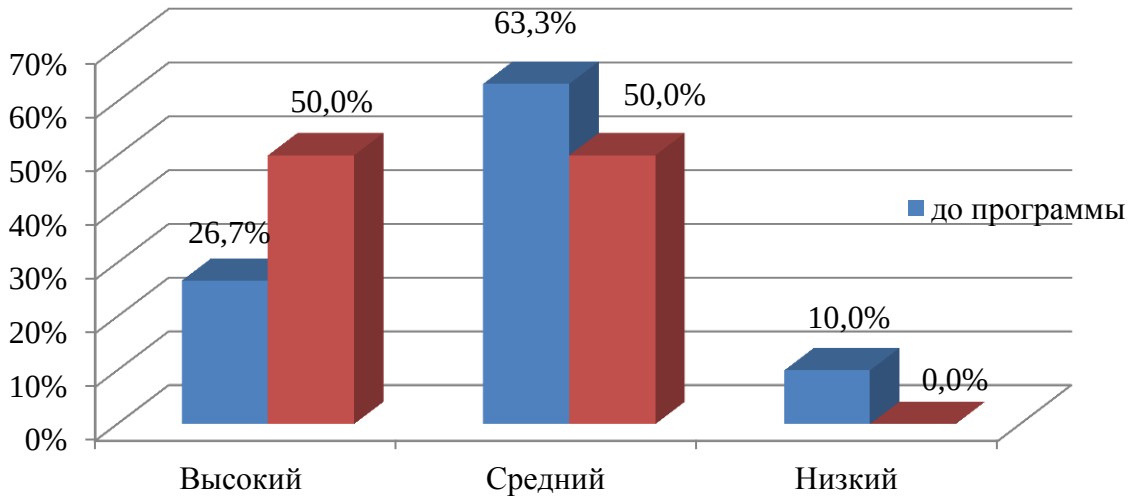


Рисунок 4 – Уровень развития произвольной сферы детей старшего дошкольного возраста до и после проведения программы

Таким образом, сказкотерапия является эффективным средством коррекции эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста. Представленный в статье алгоритм изучения эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста, подбор комплекса психодиагностических методик, апробация программы по развитию и коррекции эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста могут быть использованы воспитателями детских садов, педагогами, психологами для выявления и устранения отклонений в развитии эмоциональной сферы детей старшего дошкольного возраста, способствовать улучшению их взаимоотношений как со значимыми взрослыми, так и со сверстниками, снижению тревожности, страхов, агрессивности.

Список использованных источников

1 Защиринская, О. В. Сказка в гостях у психологии. Психологические техники: сказкотерапия / О. В. Защиринская – СПб.: ДНК, 2001. – 152 с.

2 Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб., 2002. – 310 с.

3 Крюкова, С. В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: практич. пособие / С. В. Крюкова, Н. П. Слободяник. – М.: Генезис. 2002. – 208 с.

СЕКЦИЯ 10. ПСИХОЛОГИЯ ГЕНДЕРА И СЕКСУАЛЬНОСТИ

УДК 159.922.1-057.87

Н. М. Медвецкая, канд. мед. наук, доцент
УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,
г. Витебск, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ ПСИХОЛОГИИ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Проведено исследование, целью которого является изучение влияния специфики получаемого образования на формирование у студентов культуры взаимоотношения между полами, то естьгендерной культуры на примере факультета физической культуры и спорта и факультета социальной педагогики и психологии университета. Студенты обоих специальностей имеют разное представление о гендере и гендерных стереотипах, но их объединяет недостаток знаний по вопросам формирования гендерной культуры.

Ключевые слова: гендер; установки; представления; культура; психология; студенты.

В последние годы встречаются научные работы по изучению гендерной культуры [1-4]. Большинство авторов едины во мнениях, что сегодня не существует строгой системы полового и гендерного образования в школах, учреждениях среднего и даже высшего образования. Исследование гендерных отношений постепенно становится неотъемлемой частью большинства социальных и гуманитарных наук. При этом разные науки и научные сообщества обладают разной степенью чувствительности к включению гендернойтематики в свое интеллектуальное поле. Трудно не согласиться с утверждением, что среди сложившихся обществоведческих дисциплин наиболее интенсивно в последние годы осваивают гендерную проблематику социология и психология [1].

Установка – это готовность, предрасположенность определенным образом, воспринимать, понимать, осмысливать объект либо действовать в соответствии прошедшим опытом или под влиянием стереотипов. Установки (мнения, убеждения) человек приобретает через контакты с семьей, в социальной группе, школе и т.д. Гендерные установки можно рассматривать как разновидность социальных установок [2].

Гендерные представления – это форма коллективного знания относительно различных аспектов жизнедеятельности мужчин и женщин как представителей больших социальных групп. Гендерные представления обладают характеристиками, присущими любым другим социальным

представлениям: это образ, в котором присутствует элемент символизма, чувственный и рациональный компоненты взаимосвязаны [3].

Гендерные стереотипы - это сформировавшиеся в культуре обобщенные представления о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины. Одна из групп гендерных стереотипов представлена стереотипами маскулинности - феминности.

Исследование гендерных стереотипов у студентов по методике И.С. Клециной, целью которого является выяснение мнения о различиях мужчин и женщин по двадцати чертам и свойствам личности, наиболее часто представленных в литературе, отражено в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение индексов гендерных стереотипов (%)

Факультет	Индексы гендерных стереотипов (степени)		
	низкая	средняя	высокая
ФФКиС	40	45	15
ФСПиП	10	25	65

Как следует из таблицы, большинство опрошенных студентов ФФК и С имеют низкий и средний индекс стереотипов по маскулинности и феминности (40 % и 45 %), причем большинство опрошенных студентов ФСП и П имеют высокий уровень стереотипов по маскулинности и феминности (65 %). Характерно, что 80 % студентов ФФК и С составляли юноши 18-20 лет, занимающиеся активно физической культурой и спортом, а 40 % из них – спортсмены разрядники. Девушки набрали в среднем 20-25 баллов, в то время как юноши отвечали более уверенно и диапазон их ответов соответствовал 25-27 баллам.

Гендерная культура – это совокупность социокультурных характеристик определяющих взаимоотношения мужчин и женщин.

Проведено исследование, целью которого является изучение влияния специфики получаемого педагогического образования на формирование у студентов культуры взаимоотношения между полами, то естьгендерной культуры на примере факультета физической культуры и спорта (ФФКиС) и факультета социальной педагогики и психологии (ФСП и П) университета. Для реализации поставленной цели были определены следующие задачи: выявить уровень знаний о термине «гендер», степени выраженности гендерных стереотипов у студентов, обучающихся по различным специальностям.

В опросе приняли участие 90 студентов ФФКиС и ФСПиП. В исследовании использовались: а) тест «Знаете ли вы психологию мужчины и женщины?»; б) тест С.Бем, помогающий определить у исследуемых развитие психологического пола (преобладание маскулинных, феминных, андрогинных черт характера) [3]; в) опросник «Гендерные стереотипы» И. С. Клециной, г) анкета на выявление гендерной культуры студентов.

На вопрос о «существовании гендерных проблем в нашем обществе» отрицательно ответили большинство студентов обоих факультетов, значительный процент респондентов – «не знаю», «затрудняюсь ответить». Причем, те незначительные знания о взаимоотношениях мужчин и женщин в обществе и семье, которыми обладают студенты, почерпнуты ими в кругу сверстников, или через средства массовой информации.

При этом 40 % опрошенных ощущают необходимость в дополнительных знаниях о гендерной культуре. Обращает на себя внимание тот факт что, ответ студентов ФФКиС на вопрос: «Когда вы в первый раз услышали о гендере?» – в 90 % случаев был: «Сейчас во время анкетирования», а студенты ФСП и П этот ответ выбрали лишь в 8,6 % случаев. Большинство будущих социальных педагогов узнали о гендере более 1 года назад.

Тем не менее, 60 % респондентов ФФКиС и 55 % ФСП и П представляют понятие «гендер», как «половые различия мужчин и женщин» и только 35 % и 29 % соответственно – выбрали вариант «набор характеристик, определяющих социальное поведение женщин и мужчин., причем только 5 % опрошенных студентов ФФКиС не знают данного понятия.

Были опрошены студенты обоих факультетов и по методике С. Бем, которая определяет степень андрогинности, маскулинности и феминности личности. Опросник содержит 60 утверждений (качеств), наличие или отсутствие, которых испытуемый отмечает у себя. По ключу к тесту суммируются баллы и определяются показатели феминности (F) и маскулинности (M).Основной индекс (IS) равен (F-M)*2,322 (таблица 2).

Таблица 2 - Анализ степени андрогинности, маскулинности и феминности по методике С. Бем (%)

Факультет	**Основной Индекс (IS)**				
	± 1	**<–1**	**>+1**	**<–2,025**	**>+2,025**
ФФКиС	15	53	7	25	–
ФСПиП	1	14	70	–	15

Как видно из таблицы 2, большинство студентов ФФК и С имеют «основной индекс» <-1– (53 %), что позволяет сделать заключение о выраженности у них маскулинности.

Черты характера мужчин по степени их значимости студенты распределили следующим образом.

ФФКиС	ФСП и П
Соревновательность, активность, агрессивность, авторитарный стиль общения, уважение себя математические способности	Целеустремленность, уступчивость, уверенность в себе, заботливость, уважение себя, стремление руководить

У женщин черты характера распределились следующим образом:

ФФКиС	ФСП и П
Разговорчивость, умение строить отношения, стремление руководить, уважение себя, соревновательность, активность	Заботливость, эмоциональность, застенчивость, умение строить отношения, уважение себя

Важную роль в формировании гендерной культуры играют личные взгляды педагога по основным гендерным вопросам.

Как известно, на макросоциальном уровне анализируются отношения в системе: «личность - общество, культура», «группа - общество, культура социально - психологическими детерминантами отношения этого уровня являются социальные представления, а детерминантами гендерных отношений являются гендерные представления, как отражения полового символизма. На уровне межгруппового взаимодействия отношения анализируются в системе «группа - группа». Детерминантными (социально-психическими) факторами отношений этого уровня выступают социальные стереотипы, а детерминантами межполовых отношений являются гендерные стереотипы [5].

Заключение. В результате исследования было выявлено, что у студентов обоих факультетов разное представление о гендере, гендерной культуре и гендерных стереотипах. При этом объединяет их недостаток знаний по вопросам формирования гендерной культуры. Предложенный выше исследовательский материал можно использовать в работе социально-психологической службы и в педагогической подготовке студентов в рамках преподаваемых дисциплин.

На основе данных полученных в ходе исследования можно сделать вывод, что необходимо в подготовку специалистов педагогической сферы включать гендерную информацию. Распространение гендерных знаний может осуществляться по следующим направлениям:

- включение в учебные планы дисциплин по гендерной проблематике («Феминология», «Гендерология», «Основы гендерных исследований», «Гендерная психология», «Гендерная социология», «Гендерная педагогика»);
- включение материала по гендерным проблемам в содержание программ таких дисциплин как «Педагогика», «История педагогики», «Социальная педагогика», «Педагогика семьи», «Культорология» и др.
- специальные гендерные курсы;
- написание студентами курсовых и дипломных работ как на темы, рассматривающие только гендерные проблемы, так и рекомендовать включение различных гендерных аспектов, рассматриваемых проблем;
- научная деятельность студентов по исследованию гендерных проблем, которая может осуществляться как в рамках написания курсовых и дипломных работ, так и отдельно.

Эти дисциплины могут помочь студентам приобрести теоретические знания и научиться анализировать социальные проблемы с применением метода гендерной интерпретации анализа для представления о социокультурных, медико-биологических и психологических факторов, влияющих на самоопределения мужчин и женщин в современном обществе формирующих стереотипы маскулинности и феминности.

Таким образом, в результате изучения курса студенты должны приобрести теоретические знания и научиться анализировать социальные проблемы с применением метода гендерной интерпретации [6].

Список использованных источников

1 Алешина, Ю.Е. Волович, А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алешина, А.С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. - №4. – с. 74-82.

2 Голод, С.И. Сексуальность, гендер и семья: социологическая интерпретация / С.И. Голод // Человек.-2004.-№4.-С.113-123

3 Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой / Региональная общественная организация «Восток—Запад: Женские инновационные проекты». – М : «Информация–XXI век», 2002. – 256 с.

4 Клецина, И.С. От психологии пола - к гендерным исследованиям в психологии /И.С. Клецина //Вопросы психологии. - 2003. - №1. - С.61-78.

5 Знаков, В.В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы /В.В. Знаков //Психологический журнал.- 2004. -Т.25.-№1.-С.41-51.

6 Надолинская, Л.Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование /Л.Н. Надолинская // Педагогика.-2004.-№5.- С.30-35.

УДК 415.4457.3.2:269.057.8

Ю. А. Шевцова, канд. психол. наук, доцент; **М. М. Прокопенко**
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫХ УСТАНОВОК ЛИЦ, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ

В данной статье ставится задача рассмотреть особенности гендерных установок мужчин и женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, с учетом особенностей их гендерной идентичности.

Ключевые слова: гендер, гендерная установка, гендерная идентичность, маскулинность, андрогинность, фемининность.

Под гендерными установками принято понимать готовность к определенным видам социальной активности в системе межличностного взаимодействия с представителями противоположного, а также своего пола. Важным и неотъемлемым звеном в формировании гендерных установок является опыт взаимодействия с противоположным полом. Стоит отметить,

что посредством гендерных установок людей можно отслеживается характер связей и отношений, с представителями противоположного пола. Гендерные установки можно рассматривать как разновидности социальных установок, отражающие представление, мнение индивида о гендерной роли, ее специфике, позитивные, а также негативные эмоции относительно роли, непосредственные модели поведения, присущие определенной гендерной роли. Таким образом, суть содержания гендерной установки можно определить, как готовность вести себя определенным образом в соответствии с сформированными внутренними структурами психики, которые образуются благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности.

На базе таких учреждений, как «Исправительное учреждение открытого типа № 17» управление Департамента исполнения наказаний МВД Республики Беларусь по Гомельской области, «Исправительная колония №4» управления Департамента исполнения наказания МВД Республики Беларусь по Гомельской области нами было проведено исследование, по результату которого можно наблюдать что характерной особенностью нашей выборки является то, что 40 % мужчин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, и 38 % женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, имеют андрогинный тип гендерной идентичности, 44 % мужчин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, и 36 % женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, имеют фемининный тип гендерной идентичности, 16 % мужчин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, и 26 % женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы, имеют маскулинный тип гендерной идентичности. Данные представлены на рисунке 1.

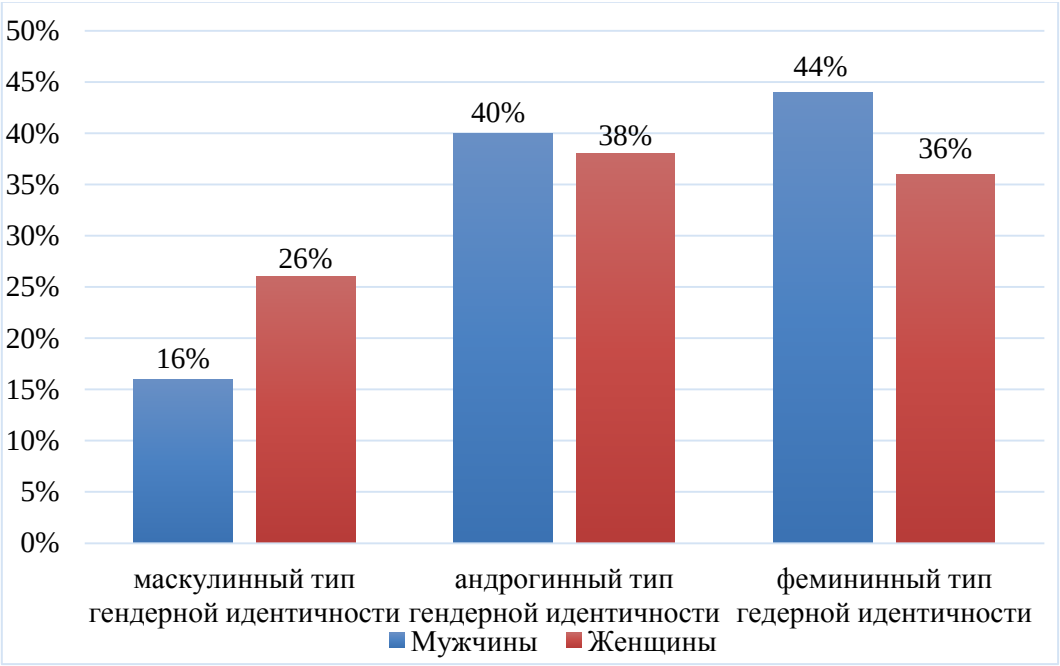


Рисунок 1 – Результаты средних значений выявления гендерной идентичность по методике «Маскулинность – фемининность» С. Бем (данные представлены в %)

На втором этапе исследования нами была проведена методика «Рисунок мужчины и женщины» Н.М. Романовой, где соотнесены гендерная идентичность заключенных мужчин и женщин с гендерными установками.

Результаты исследования гендерных установок представлены в рисунке 3.2 (для мужчин) и 3.3(для женщин).

Рисунок 2 – Результаты исследования по методике «Рисунок мужчины и женщины» Н.М. Романовой (данные представлены в %)

Из рисунка 2 следует, что характерной особенностью мужской части нашей выборки является то, что большинство респондентов имеют следующие установки по отношению к противоположному полу: «опора» (маскулинны – 25 %, андрогинны – 25 % и феминны – 18 %), «изоляция» (маскулинны – 12 %, андрогинны – 20 % и феминны – 24 %) и «притяжение» (маскулинны – 25 %, андрогинны – 25 % и феминны – 18 %).

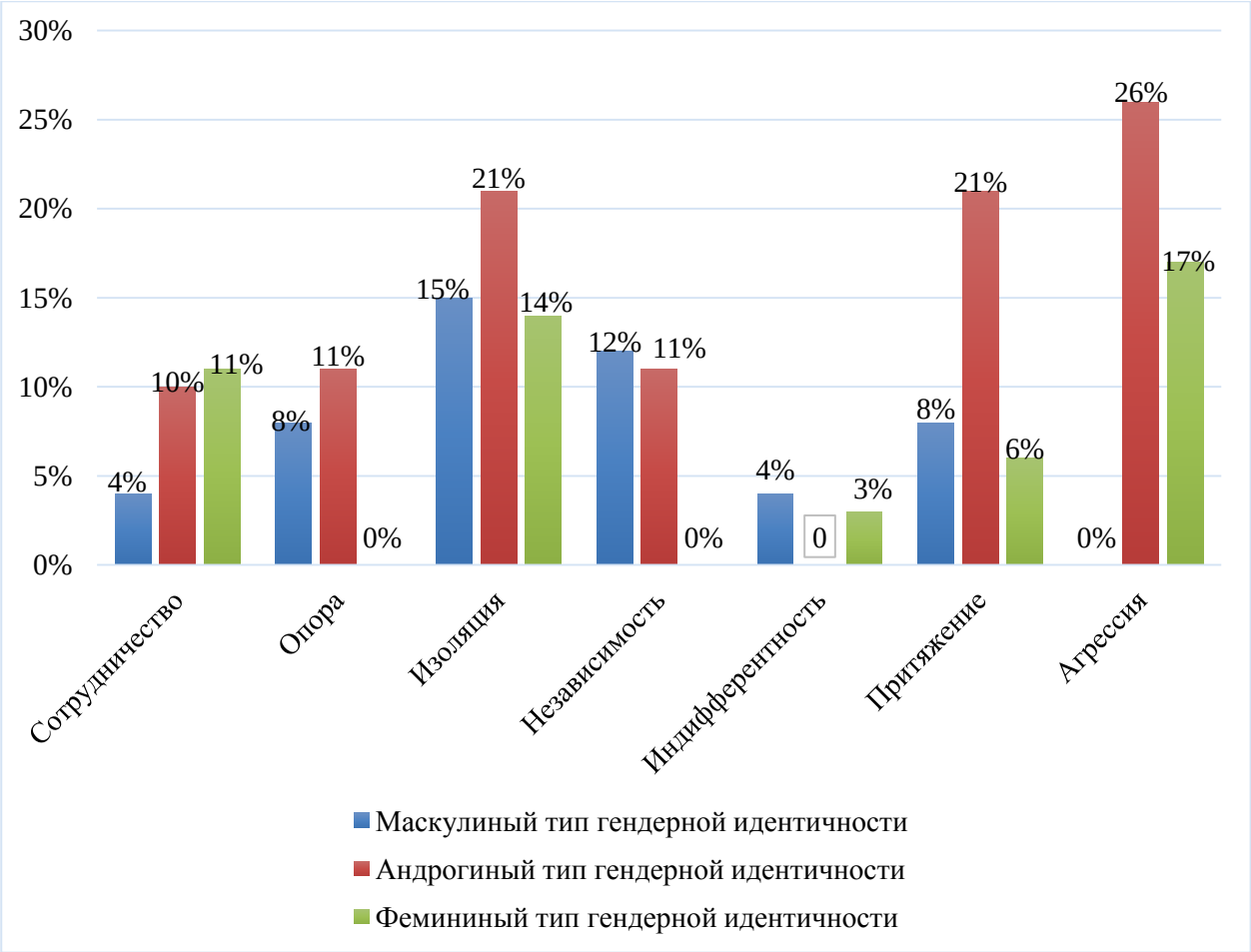


Рисунок 3 – Результаты исследования по методике «Рисунок мужчины и женщины» Н.М. Романовой (данные представлены в %)

Из рисунка 3 следует, что характерной особенностью женской части нашей выборки является то, что большинство респондентов имеют следующие установки по отношению к противоположному полу: «сотрудничество» (маскулинны – 14 %, андрогинны – 11 % и феминны – 12 %), «изоляция» (маскулинны – 18 %, андрогинны – 21 % и феминны – 14 %) и «притяжение» (маскулинны – 8 %, андрогинны – 21 % и феминны – 6 %).

Установка «опора» – это установка на партнера-друга, наиболее значим эмоциональный компонент, эмоциональное принятие противоположного пола, позитивные представления о взаимоотношениях полов. В средненормативной выборке Н.М. Романовой такая установка встречается в 10 % случаев в выше представленной выборке – 22 %. Установка «сотрудничество» подразумевает под собой готовность к такому типу взаимоотношений людей между собой, когда в процессе деятельности, характеризующийся согласованностью, слаженностью мнений и действий. Гендерная установка «притяжение», раскрывающая сильную заинтересованность в контактах с противоположным полом, сексуальную мотивацию. Установка «изоляция» говорит о наличии отвержения,

конфликта, фрустраций в гендерных отношениях, можно с уверенностью диагностировать глубокие эмоциональные фрустрации, переживания, конфликты.

Гендерная установка «агрессия» – это установка, которая подразумевает под собой физическое или вербальное поведение, нацеленное на причинение вреда противоположному полу, демонстрация своего превосходства над партнером. Исходя из представленных данных в таблице 3 можно сделать вывод о том, что заключенные женщины с андрогинным типом индентичности, которые представлены в нашей выборке, имеют гендерную установку «агрессия» по отношению к противоположному полу. Заключенные мужчины данной гендерной идентичности напротив не склонны проявлять агрессию к противоположному полу. У заключенных женщин с мускульной гендерной идентичностью отсутствует данная установка, а у заключенных мужчин минимальна. Среди заключенных фемининной гендерной идентичности можно наблюдать средний показатели по данной установки, однако количественные показатели по данной установки больше у заключенных женщин чем у мужчин.

Список использованных источников

1 Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн – Москва: Пресс, 2001. – 230 с.

2 Зинченко, В.П. Психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – Москва: Педагогика-Пресс, 1997. –470 с.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ДОКЛАДЫ

УДК 316.47-057.874

И. В. Виливченко
Научный руководитель: Е. А. Музыка, канд. психол. наук, доцент
Киевский университет имени Б. Гринченко,
г. Киев, Украина

ОСОБЕННОСТИ СИМПАТИЙ И АНТИПАТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Исследованы гендерные особенности развития симпатий и антипатий у детей младшего школьного возраста; установлено, что обобщенный портрет мальчика, который вызывает симпатию, ассоциируется в восприятии младших школьников с популярностью в группе и такими чертами характера, как смелость и самостоятельность; обобщенный портрет девочки, вызывающей симпатию, ассоциируется со спокойным характером, честностью, взаимопомощью и внешней привлекательностью.

Ключевые слова: гендер, межличностные отношения, симпатии, антипатии, младший школьный возраст.

Проблема гендерных особенностей развития симпатий и антипатий у младших школьников является актуальной и имеет прикладное значение, поскольку связана с психологическим благополучием растущей личности. Школьникам приходится учиться строить новые отношения с незнакомыми людьми. В этом процессе у детей младшего школьного возраста возникают новые умения межличностного общения, новые эмоции, вызванные симпатиями и антипатиями.

С одними людьми отношения бывают длительными, а с другими – кратковременными, ситуативными. Однако, все они так или иначе влияют на человека, вносят определенные изменения в характер его общения с людьми разного возраста, пола, статуса. В этом направлении выполнены исследования Ш. Берна, А. В. Киричука, Я. Л. Коломинского, Дж. Морено, Е. А. Музыки, Н. Н. Обозова, Ю. А. Шевцовой и др.

Характер и стиль межличностных отношений, которые реализуются отдельным человеком, берут свое начало в детском возрасте. Именно в этом периоде жизни ребенка находятся истоки стилевых особенностей его взаимодействия с людьми, его эмоциональной направленности и способов удовлетворения базовых потребностей.

С поступлением ребенка в школу межличностные отношения начинают играть решающую роль в его отношении к школе, к учебе, к самому себе. Важным и малоисследованным направлением является изучение гендерных особенностей симпатий и антипатий у младших школьников.

Цель работы: проанализировать характер межличностных отношений и исследовать гендерные особенности развития симпатий и антипатий у детей младшего школьного возраста.

Начиная с дошкольного детства, дети, как правило, контактируют между собой, испытывая привязанность, общность интересов, доверие, симпатию.

Симпатия (греч. συμπάθια – сострадание) – чувство привязанности, доброжелательности к кому-либо [5, с. 613]. Семантическое поле слова «симпатия» содержит чувство дружбы, эмоциональной близости, привлекательности, желание контактировать, поддерживать отношения. Противоположным ему есть антипатия.

Антипатия (греч. αντιπάθια – отвращение) – чувство неприязни, отвращения к кому-, чему-либо [там же, с. 56]. Антипатия проявляется в эмоциональном и умственном неприятии, предвзятом отношении, избегании контактов, обесценивании или осуждении, унижении или отрицании.

Среди факторов, которые могут влиять на развитие симпатии во взаимоотношениях детей, важное значение имеют следующие:

- физическая привлекательность (такие дети чаще наделяются положительными характеристиками и чаще нравятся, вызывают симпатию, привязанность и т.д.);

- положительная оценка значимого человека (положительные отзывы о ребенке авторитетных людей);

- сходство (общность интересов, предпочтений, мнений, взглядов, оценок, отношений и т.д.);

- ассоциирование со знакомым человеком, который нравится (похожий внешне или манерой говорить, одеваться, вести себя и т.д.);

- ассоциирование с позитивом (играли в одной команде и победили; помог когда-то или вступился);

- благосклонное отношение (проявляет симпатию – обычно людям нравятся те, кому нравимся мы);

- баланс во взаимодействии (умеет слушать – говорить, брать – отдавать, помогать – получать помощь и т.п.).

Проанализировать особенности взаимоотношений детей можно по результатам длительного систематического наблюдения, а также проведения социометрического исследования. С помощью этих методов можно выявить и описать динамику развития симпатий и антипатий во взаимоотношениях детей. Результаты проведенных эмпирических исследований показывают, что в основе всей системы взаимоотношений детей лежат непосредственные эмоциональные отношения [1; 3; 6; 7].

В отношениях младших школьников друг к другу ярко проявляются признаки гендерной идентификации. С. Томпсон считает, что этот процесс разворачивается во времени и проходит три этапа: 1) ребенок узнает о существовании двух полов – мужчины и женщины; 2) ребенок относит себя к одной из этих групп; 3) ребенок подражает определенным формам поведения, идентифицируя себя с определенным полом [6].

Ребенок усваивает примеры гендерного поведения прежде всего от родителей. Именно родители, как носители определенной культуры, с раннего возраста общаются с мальчиками и девочками по-разному, поскольку в их поведении значительную роль играют гендерные стереотипы. Ш. Берн выделяет типы подчинения гендерным нормам: уступчивость (конформное подчинение социальным нормам, чтобы избежать наказания и получить одобрение), интернализация (подчинение, при котором человек согласен с гендерными нормами), идентификация (повторение в собственном поведении действий ролевой модели мужчины или женщины) [1].

В контексте нашего исследования интересны результаты опроса «Как должны вести себя девочка / мальчик, чтобы ты захотел / захотела с ней / с ним подружиться?», проведенного Л. М. Волк. Автор резюмирует: «От девочек ожидают воспитанности, слабости, эмоциональности, внимательности; от мальчиков – активности, инициативности» [2, с. 105].

С целью исследования характера взаимоотношений младших школьников мы выбрали метод социометрии, который позволяет изучать как

официальные, так и неофициальные отношения в группе. Социометрия является проверенным и эффективным методом исследования социальных групп в целом и отдельной личности, как элемента группы, в частности. «С помощью социометрии, – как отмечает Е. А. Музыка, – можно изучать типологию социального поведения людей в условиях групповой деятельности, можно судить о социально-психологической совместимости членов конкретных групп, психологической атмосфере внутри группы» [4, с. 25].

Опираясь на широкие исследовательские возможности социометрии, мы провели исследование в группе детей младшего школьного возраста. Чтобы расширить возможности сбора эмпирического материала относительно особенностей возникновения и развития симпатий и антипатий у детей разного пола, в этой же группе детей нами был проведен ассоциативный эксперимент через месяц после социометрического исследования. В ходе ассоциативного эксперимента испытуемым предлагалось записать слова-ассоциации к двум словосочетаниям-стимулам: «Ровесники, которые вызывают симпатию» и «Ровесницы, которые вызывают симпатию». Слова-ассоциации ученики записывали произвольно, их количество не ограничивалось. В результате проведения ассоциативного эксперимента было получено 105 слов-ассоциаций, которые стали предметом дальнейшего анализа.

Социометрическое исследования с детьми младшего школьного возраста проводилось в октябре, ассоциативный эксперимент – в ноябре 2018 года. Общая выборка – 25 учеников 2-го класса Украинского коллежа имени В. А. Сухомлинского Днепровского района г. Киева.

В исследуемой нами группе среди 25 школьников было 7 мальчиков и 18 девочек. Проанализировав результаты социометрического исследования, мы пришли к выводу о том, что у детей младшего школьного возраста прослеживается устойчивая тенденция к развитию межличностных отношений преимущественно внутри двух микрогрупп, объединенных по половому признаку. Из 7 мальчиков выбор в пользу девочек сделали только 2; из 18 девочек – только 1. Преимущественное общение детей с представителями или представительницами своего пола и ограничение контактов с представителями или представительницами противоположного пола является признаком гендерной сегрегации. Это явление характерно для младшего школьного возраста и связано с особенностями возрастного развития, а именно психосексуальной дифференциацией и половой социализацией мальчиков и девочек.

Содержательный анализ результатов ассоциативного эксперимента позволил выделить пять групп ассоциаций испытуемых. В первые три группы вошли ассоциации, которые чаще всего назывались младшими школьниками обоего пола; в четвертую группу – те, что существенно отличались у мальчиков и девочек; в пятую – те, что были названы только девочками.

В первую группу, которая была условно названа «Общность интересов», вошли такие слова-ассоциации: «с которыми хочется общаться», «есть что делать вместе», «есть во что поиграть вместе». Во вторую группу – «Оценка значимых лиц» – «умные», «много знают», «дружелюбные». В третью группу – «Популярность» – «с которыми многие общаются», «которых хвалят».

Интересным оказалось наполнение четвертой группы – «Характер». Характерологические черты, которые являются привлекательными у мальчиков и девочек, оказались совершенно разными. У мальчиков – «смелость», «самостоятельность», «нестяжательность», «щедрость»; у девочек – «спокойствие», «честность», «взаимопомощь», «поддержка».

Ассоциации, связанные с физической привлекательностью, выделили только девочки – «красивые», «хорошие», «опрятные».

Сравнивая результаты исследуемых разного пола, видим как общее, так и существенные различия в выявлении симпатий у мальчиков и девочек. Замечено, что независимо от пола сходство интересов сближает детей и лежит в основе возникновения симпатии; оценка авторитетных и референтных лиц влияет на характер межличностных отношений в группе детей; популярность, что определяет статусные позиции ребенка и его способность влиять на других, также является важным фактором возникновения симпатии.

Среди отличий на первый план выходят характерологические особенности, связанные с гендерными стереотипами. Обобщенный портрет мальчика, вызывающего симпатию, ассоциируется в восприятии младших школьников с такими чертами характера, как смелость, самостоятельность, щедрость; обобщенный портрет девочки – со спокойным характером, честностью, взаимопомощью, поддержкой. Этот перечень дополняется и внешними признаками привлекательности у девочек.

Обобщая сказанное, отметим, что межличностные отношения являются важным фактором, влияющим на развитие личности. В начале школьного обучения отношения между учениками во многом определяются учителем начальных классов как организатором новой для ребенка учебной деятельности, с одной стороны, и как значимой личностью, – с другой. И хотя влияние учителя с возрастом и развитием школьников становится меньше, однако заложенные им поведенческие стратегии и стереотипы восприятия остаются действенными на протяжении длительного времени.

Формированию гендерной культуры и навыков равноправных отношений следует уделять внимание с первых дней обучения ребенка в школе. Учитель начальных классов в этом процессе является главным действующим лицом. В основу работы учителя должны быть положены убеждения в том, что в обучении и воспитании детей следует исходить из положений о равных возможностях развития способностей детей обоих

полов, а также о необходимости формирования культуры общения, эмоций и гендерной компетентности детей.

Список использованных источников

1 Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Меган. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.

2 Вовк, Л. М. Педагогічні умови формування гендерної культури молодших школярів у навчально-виховній діяльності початкової школи: дис… канд. пед. наук: 13.00.07 / Л.М. Вовк. – К., 2017. – 219 с.

3 Коломинский, Я. Л. Психологическая культура детства /Я. Л. Коломинский, О.В. Стрелкова. – Минск: Вышэйшая школа, 2013. – 112 с.

4 Музика, О. О. Особливості роботи над професійно орієнтованим завданням із курсу "Загальна психологія" // Професійно орієнтовані завдання з психології / За ред. О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 23-50.

5 Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – К.: Головна редакція УРЕ, 1977. – 775 с.

6 Томпсон, Д. Биологический пол, социальный пол и сексуальность / Томпсон Д., Пристли Д. // Социология. – М.: ООО Изд-во «АСТ», 1998. – С.70-104.

7 Шевцова, Ю. А. Проблемы формирования и развития гендерной идентичности / Ю.А. Шевцова // Актуальные проблемы науки и образования: труды и материалы XI международной научно-методической конференции. – Брянск: РИО БГУ, 2008. – С. 117-120.

УДК 316.628:796-053.67-055.2

А. А. Владымцева
Научный руководитель: Е. В. Приходько, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕВУШЕК С РАЗНЫМ ГЕНДЕРОМ

В данной статье рассмотрены такие понятия как спортивная мотивация и гендер. Также в статье представлены результаты исследования взаимосвязи спортивной мотивации и гендерных установок у девушек, занимающихся футболом.

Ключевые слова: мотивация, спортивная мотивация, спорт, гендер, фемининность, маскулинность, андрогинность.

В социуме очень сильно укрепился стереотип, что футбол является исключительно мужским видом спорта, но на протяжении последних лет существует устойчивая тенденция к росту числа девушек, которые занимаются футболом. Это связано с тем, что футбол пользуется большой репутацией и доступен каждому. Он помогает избавиться от стрессов и депрессии, требует большой выносливости, поэтому люди, которые

занимаются футболом, реже подвержены инфарктам и инсультам. Этот вид спорта развивает скорость, сообразительность и точность реакции.

На сегодняшний день достаточно остро стоит проблема низкой психологической мотивации спортсменов, о чем можно судить по результатам выступлений наших спортсменов на соревнованиях, поэтому особое место в спортивной деятельности занимает мотивация, именно она побуждает человека заниматься спортом.

В зарубежной психологии спорта изучение гендерных аспектов спортсменов достаточно давно стало популярным направлением. Изучается не только половой диморфизм, но и такие вопросы, как влияет спорт на создание половой идентификации и сексуальной ориентации, в чем заключаются особенности женской и мужской спортивной профессии, особенности женских, мужских и смешанных команд [1, с. 115].

Анализируя теоретические данные, можно сказать, что между личностью и мотивацией имеется обоюдосторонняя связь: личность влияет на особенности мотивации и проявляется она в мотивационной сфере. Мотивация очень важна в жизни любого человека, благодаря мотивации у человека появляются потребности, которые человек стремится удовлетворить, тем самым, он ищет различные пути выхода из сложившихся ситуаций. Она позволяет человеку развивать свои способности, за счет которых он может самоутвердиться.

С целью выявления взаимосвязи между спортивной мотивацией и гендером мы провели исследование на 62 девушках, профессионально занимающихся футболом. Для достижения поставленной цели нами были использованы следующие психодиагностические методы: «Опросник мотивов занятий спортом» А.В. Шаболтаса и «Диагностический опросник психологического пола» С. Бем.

В результате полученных данных можно сделать вывод о том, что преобладающими мотивами у девушек, которые занимаются футболом, являются следующие мотивы.

Мотив достижения успеха в спорте является преобладающим и характерен для 25,08 % спортсменок. Данный мотив показывает стремление к достижению успеха и улучшению личных спортивных результатов.

Социально-моральный мотив характерен для 24,2 % спортсменок. Данный мотив показывает стремление к успеху своей команды, ради которого надо тренироваться, иметь хороший контакт с партнерами, тренером.

Гражданско-патриотический мотив характерен для 14,5 % спортсменок. Он показывает стремление к спортивному совершенствованию для успешного выступления на соревнованиях, для поддержания престижа коллектива, города, страны.

Мотив физического самоутверждения характерен для 11,3 % спортсменок. Он показывает стремление к физическому развитию, становлению характера.

Далее по результатам исследования по методике С. Бем был составлен рисунок 1.

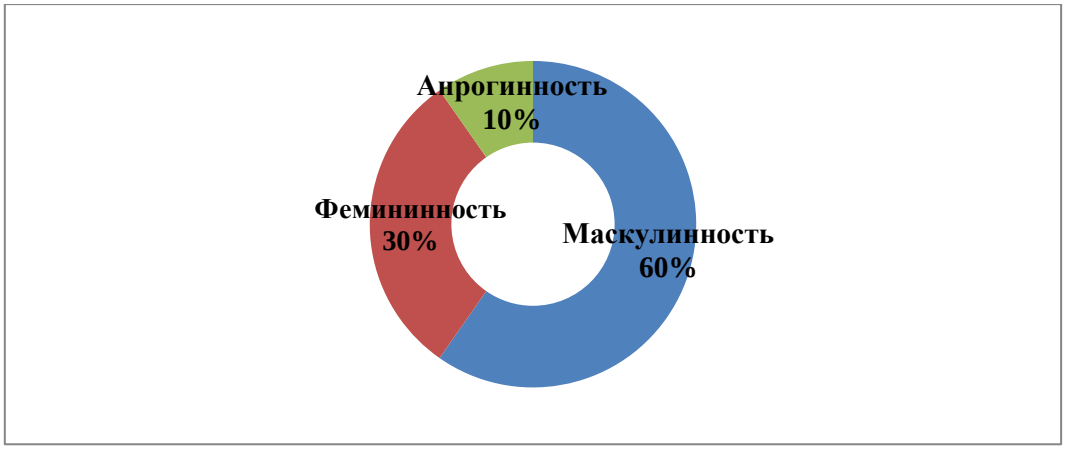


Рисунок 1 – Результаты диагностики психологического пола (в %)

Анализ показателей, представленных на рисунке 1, позволяет говорить о том, что у девушек, которые занимаются футболом, преобладает маскулинный тип гендера. Это говорит о том, что они любят командовать, непоколебимы, уверенны в себе, целеустремленные, доминантны, уравновешенны и решительны.

Маскулинность – это набор черт, свойственных «сильному» полу. К феминности можно отнести такие качества, как эмоциональность, развитая интуиция, способность заботиться и сопереживать. Андрогинность выражает людей, которые успешно сочетают в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские психологические качества или же обозначения присутствия маскулинных и фемининных характеристик у одного и того же индивида.

Для выявления взаимосвязи между спортивной мотивацией и разным гендером у девушек, занимающихся футболом, нами был рассчитан коэффициент Пирсона. Выявлено, что существует взаимосвязь между маскулинностью и мотивом достижения успеха в спорте, то есть. девушки, которые любят командовать, непоколебимы, уверенны в себе, целеустремленные, доминантны, уравновешенны и решительны склонны стремиться к достижению успеха и улучшению личных спортивных результатов. Выявлена взаимосвязь между феминностью и мотивом физического самоутверждения, то есть девушки, которые проявляют такие качества, как эмоциональность, развитая интуиция, способность заботиться и сопереживать стремятся к физическому развитию и становлению характера. Доказано, что существует взаимосвязь между андрогинностью и социально-моральным мотивом, то есть девушки, которые успешно сочетают в себе как традиционно мужские, так и традиционно женские психологические качества стремятся к успеху своей команды, ради которого надо тренироваться, иметь хороший контакт с партнерами, тренером.

Мотивация имеет высокую значимость в любой деятельности человека, особенно она необходима в спорте, где в очень сжатые сроки требуется достичь хорошего результата в ситуации жесткой конкуренции с другими спортсменами и спортивными командами. От ее зависит успешность спортсмена на соревнованиях. Без определенно поставленной цели спортсмен не сможет добиться высоких результатов. Главными мотивами в спортивной деятельности являются такие мотивы как: мотивы достижения и избегания неудачи, соревнования или соперничество с другими командами в качестве проявления себя как профессионала, присутствие других, влияние мнения социума и материальное поощрение.

Данные, полученные в ходе нашего исследования, подтверждаются и исследованиями других авторов. Е. Джероном было обнаружено, что спортсменки, которые занимаются плаванием, волейболом, футболом или гандболом, выделяются такими качествами как: малоимпульсивность, нераздражительные и хорошо приспосабливаются к нормативным поведенческим установкам [2, с. 69].

Рядом других проведенных исследований, было высказано, что спортсменки более подвержены интернальности, более сдержаны, хладнокровные, серьезные, сдержанные. У девочек, в ходе занятий спортом, начинают проявляться такие качества как, лидерство, агрессивность и целеустремленность в ходе достижения лучших результатов. Иначе говоря, за счет спорта, женщины становятся целеустремленными, уверенными и собранными, но в некоторых случаях, спорт может привести и к образованию негативных качеств характера: агрессивность, жестокость.

В ряде исследованиях утверждается, что спортсменки (даже студентки факультета физической культуры) склонны к маскулинности, чем обычные девушки [3, с. 55].

Т.В. Артамонова выявила, что у женщин маскулинность проявляется только в тех видах спорта, где ведется конкуренция с противником, а также очень завышенные требования к подготовке, но, например, в беге на средние дистанции, гендерные характеристики спортсменок и спортсменов совпадают. Наибольшая маскулинность у девушек наблюдается в таких видах спорта как: баскетбол, прыжки с шестом и многоборье, а среди мужчин – гребля на байдарках, легкоатлетическое многоборье. К феминности склонны девушки, которые занимаются плаванием, гимнастикой, фигурным катанием и прыжками в высоту.

Очень важным считается вопрос, как появляется у спортсменок мужские черты характера, то есть какова причина маскулинности спортсменок. В исследованиях Н.С. Цикуновой отмечается, что начинающие спортсмены, не зависимо от специализации, имеют андрогинный тип личности, при этом у мальчиков наблюдается маскулинный тип, а у девочек преобладают феминные черты. Она утверждает, что мнение о том, что маскулинный и феминный вид спорта уже на начальном этапе отбирает спортсменов с определенным типом гендера, неверно. В процессе занятий, определенным видом спорта, происходит усиление какого-либо типа

психологического пола, а в процессе занятий феминным видом спорта усиливается андрогинный тип личности. Таким образом, по результатам этого исследования можно говорить о том, что в процессе занятий «мужским» видом спорта происходит усиление маскулинного типа не зависимо от пола, а занятия «женским» видом спорта способствует у спортсменок преобладанию женственности, поэтому нарушения в формировании гендера обнаружены только у девушек, которые занимаются маскулинным видом спорта. Механизмы создания спортивно-гендерных стереотипов изучены мало. Большая роль в этом вопросе отводится средствам массовой информации, где в репортажах о мужских видах спорта, возносятся такие качества, как физическая сила и выносливость. Когда речь идет о женском спорте, описываются такие качества, как грация и привлекательность, редко можно встретить об упоминании физической силы.

Можно сделать вывод о том, что на проведение гендерных исследований влияет мотивация и спортивная социализация. Полученные данные не выявляют общих закономерностей. Существует предположение о том, что спорт формирует маскулинность у девушек. Большую роль на формирование психологического пола оказывают средства массовой информации, тем самым, навязывая нам определенные гендерные стереотипы в спорте.

Список использованных источников

1 Дамадаева, А.С. Гендерные исследования в спортивной психологии / А.С. Дамадаева // Психологический журнал. – №1. – 2012. – С.40– 49.

2 Стамбулова, Н.Б. Психология спортивной карьеры / Н.Б. Стамбулова. – М.: Академия, 2000. – 113с.

3 Родоманова, С.С. Социальные проблемы гендерных отношений в спорте / С.С. Родоманова, СПб.: Алетейя, 2006. – 324 с.

УДК 316.64-055.1/.2:149.679.7

Д. И. Ефремова
Научный руководитель: Ю. А. Шевцова, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ГЕНДЕРНЫХ УСТАНОВОК В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

В статье рассматривается период ранней зрелости, являющийся этапом вступления во взрослость, который характеризуется достижением пика биологического созревания организма, а также определенными сформировавшимися, и достаточно устойчивыми, гендерными установками.

Ключевые слова: гендер, гендерная установка.

Период ранней взрослости характеризуется завершением перехода от юности к статусу взрослости. Начало взрослого бытия внутренне воспринимается как положительное чувство, исчезают сомнения и временность юности, человек занят строительством своего будущего. В эту возрастную фазу человек применяет всю информацию, которую он приобрел о социальных ролях взрослых, к себе. Он заканчивает учебу, приобщается к трудовой деятельности, вступает в брак, заводит детей, определяет общий стиль жизни и конкретные задачи на будущее, устанавливает круг друзей различной степени близости. Опыта взрослой жизни еще мало, поэтому молодые люди поступают иногда импульсивно, необдуманно, совершая ошибки, принимая неправильные решения и делая неправильные выборы [1].

Главная цель молодости, по мнению А.В. Толстых, заключается в реализации возможностей саморазвития.

По определению ранняя взрослость – это этап вступления во взрослость, который характеризуется достижением пика биологического созревания организма, оптимизмом молодых людей, планированием ими своего личного и профессионального будущего, достижением возраста гражданской зрелости, изменением социальных ролей, часто разлукой с родительским домом.

Согласно модели развития взрослых Р. Хейвигхерста, задачами ранней взрослости являются: выбор супруга и, подготовка к супружеской жизни, создание семьи, воспитание детей, ведение домашнего хозяйства, начало профессиональной деятельности, принятие гражданской ответственности, нахождение соответствующей социальной группы [2,3].

Выбор спутника жизни и создание семьи – один из важных аспектов социальной ситуации развития в ранней взрослости.

Несмотря на сенситивность ранней взрослости для создания семьи и все благоприятные факторы данного периода, задача выбора партнера довольно часто решается неудачно. Статистика разводов, которые отбываются в молодом возрасте, составляет около 50 %.

Отсюда, следует полагать, что главной причиной не правильного выбора партнёра и большого количества развода свидетельствует искаженная система установок, представлений и стереотипов и о семье и партнере по браку, сформированная под влиянием социокультурных факторов.

Для мужчин, и для женщин, выходящих на брачный рынок, представляется трудной задача выбрать того спутника жизни, который бы в полной мере соответствовал их ожиданиям и представлениям об идеальном партнере.

Гендерные различия выбора партнера по браку представлены в содержании стереотипов, обусловленных патриархальной или феминистической точкой зрения: о физических данных будущего избранника, основанных на репродуктивных ожиданиях и биологических

возможностях, полоролевых стереотипах о реализации семейных функций в будущем браке, традиционных стереотипов маскулинности – феминности, стереотипных представлений о разделении труда [2,3].

Исследование, проведенное Т.Б. Легениной, показало, что у мужчин, и у женщин в период ранней взрослости имеются значительные расхождение представлений о будущем партнере по браку (идеализированный образ).

Молодые женщины главными качествами своего будущего избранника считают: любящий, мужественный, искренний, счастливый, обаятельный, сильный, дружелюбный, чистый, не женственный. В образе идеального супруга представлены маскулинные характеристики, отсутствуют феминные качества, а преобладают качества моральные. То есть преобладают романтические ожидания, соответствующие, скорей, стереотипным, культурно-историческим образцам мужчины. Эти представления в реальной жизни находятся в диссонансе с опытом реального взаимодействия с молодыми людьми. Оцениваемая молодыми женщинами реальность показывает, что мужчины не соответствуют параметрам идеального избранника, прежде всего, расхождение представлено в таких характеристиках как: не любящий, недостаточно мужественный, женственный, недостаточно обаятельный, не вполне сильный, недостаточно добросовестный. Женщины, имеющие потенциальные брачные намерения, не находят в окружающих молодых людях мужчину их мечты и видят в них излишнюю феминность [4].

Молодые мужчины в идеальном образе женщине видят прежде других такие качества: женственность, дружелюбие, красота, искренность, счастливая. В реальном социальном взаимодействии образ женщины приобретает такие качества: аналитичные, сострадательные (эмпатийные), самодостаточные, не проявляющие любовь (не любящие), не женственные. Основное противоречие в образах реальной и идеальной женщины заключается в диаметральном несоответствии параметров женственности. Это отражает ситуацию, когда сверстники для представительниц молодого поколения не являются потенциальным объектом любви и построения долговременных отношений.

По результатам исследования Т.Б. Легениной, молодые мужчины в большей мере полагают, что им присущ рационалистичный подход к планированию семейной жизни, что они в достаточной мере осмысливают свое отношение к ней, в то время как у женщин более выражен эмоционально-образный компонент представлений о будущем семейном укладе [4].

В представлениях женщин о своей будущей семье центральное место занимает образ будущего супруга. По их представлению будущий супруг должен обладать следующими качествами: мужественный; чувствительный; искренний; способный защитить семью; чистый; обладающий аналитическим умом; внешне красивый. Основой отношений с таким идеальным мужчиной будет любовь.

Также в идеализированный образ супруга входит стремление женщины возложить на него ответственность за выполнение представительской функции в обществе, а также участие в планировании совместного досуга.

Для молодых мужчин представления о будущей семье связаны, прежде всего, с романтической направленностью личности. Такие представления ассоциируются с наличием официальных отношений, а иные формы семейных отношений не вписываются в картину семьи. Образ будущей семьи отражает не конкретные ее характеристики и параметра, а, прежде всего, эмоциональную направленность молодых людей и стремление рассматривать семью как источник получения желаемых эмоций [5].

В своих прогнозах молодые люди видят себя лидером семьи (включая интимную сферу и выполнение воспитательной функции), не проявляющим мягкости, не свойственной настоящему мужчине, и переживающим, в основном, эмоции пугнические (преодоление, защита), альтруистические по отношению к другим членам семьи и сохраняющим романтику отношений, переживаемую им в настоящее время. Достаточно позитивен тот факт, что мужчины имеют намерение свести к минимуму употребление спиртного в семье.

Представления о материнстве и отцовстве у молодых мужчин и женщин, имеют ряд отличительных особенности. Так, материнские качества, и мужчинами, и женщинами, характеризуются гуманистическим отношением к ребенку: это любовь, ответственность, понимание, уважение, доверие, искренность, сочувствие, сострадание, терпимость, принятие и др. Мужчины в отличии женщин, выделяют группу качеств материнства, необходимых в процессе воспитания и развития ребенка: требовательность, справедливость, настойчивость, коммуникабельность, гибкость [6].

Представление у молодежи о современном материнстве противоречиво. С одной стороны, характеристика матери дается через идеальный образ, подчеркивается значимость ее здоровья, с другой – многие молодые люди отмечают женский эгоизм, наличие вредных привычек, халатное отношение к выполнению материнских функций, особенно выделяют кратковременность и эпизодичность взаимодействия с ребенком, неполноценное общение. Как отрицательный фактор рассматривается неготовность к материнству. Считают, что современным женщинам присущи следующие личные характеристики: независимость, успешность, динамичность, самодостаточность, уверенность, потребность в социальной самореализации.

Образ матери у современных молодых девушек, в общем, имеет положительную коннотацию, тем не менее, он значительно сдвигается в «негативную» сторону. Содержание социальных представлений о материнстве в ранней взрослости имеет содержательные различия в зависимости от факторов тендера, возраста и группового статуса, хотя в целом образ матери сохраняет положительную коннотацию [5].

Появление современной модели отцовства связывают с демократическими, гуманистическими тенденциями в обществе, равноправием супругов в распределении прав и обязанностей в семье. Отец и мать в современной семье представлены как равноправные партнеры. С точки зрения американских психологов успешное отцовство характеризуется активным участием в воспитании детей, интересом к успехам ребенка и частым общением с ним. Обычно такие отцы менее суровы, лучше понимают своих детей по сравнению с отцами, проявляющими «чисто мужские» качества [7].

Изучение содержательных аспектов представлений об идеальном отцовстве у молодых женщин и мужчин, позволило выявить гендерные особенности в представлении об отцовстве. Важными и совпадающими и у мужчин и женщин моментами в отцовстве являются положительные личностные качества отца, обеспечение семьи, хорошие отношения с женой, хозяйственность, уход отца за ребенком, забота, теплые отношения отца с детьми.

В числе дополнительных категорий, не встречающихся у мужчин, оказались следующие: внешность отца, его общественная деятельность, взаимоотношения с родственниками. Самым значимым качеством в отцовстве у молодых женщин оказался уход за ребенком и забота о нем. При этом, в отличие от представлений мужчин, характеристики этого качества отцовства у женщин предполагают большую заботу, внимание отца по отношению к ребенку.

Отмечается, что в отличие от мужчин у женщин следующей по степени значимости в системе представлений женщин об отце являются личностные качества. Они включают в себя не только перечисление качеств идеального отца, отсутствие у него вредных привычек, но и необходимость идеального отца быть еще и идеальным мужем. Иными словами, с точки зрения женщин, мужчине мало быть идеальным отцом, ему еще нужно стать и идеальным мужем, уделяющим внимание не только детям, но и жене [7].

Представление женщины об идеальном отце является наиболее дифференцированным и эмоционально насыщенным, в сравнении с мужчиной. При этом в образе идеальных отцов женщины наделяют их как гендерно-стереотипной, так и не стереотипной характеристикой.

Исследование Т.Б. Легениной также показало, что в отношении ожиданий женщин о распределении власти в семье доминируют феминистические взгляды. Верховенство мужчины в семье предполагает лишь каждая десятая, в то время как претендует на лидерство каждая третья, а соглашается распределить власть на паритетной основе более половины девушек.

Т.Б. Легенина, констатирует наличие рассогласование брачных гендерных ожиданий молодежи. Молодые женщины, стремясь к маскулинным проявлениям молодых людей, в реальности встречаются

с доминирующей инфантильной позицией, сводящейся к желанию получить эмоциональную поддержку в виде сострадания (жалости) [8].

Мужчины, имеющие брачные намерения, ожидают получить от женщин эмоциональное удовлетворение от проявления комплекса свойств, характерных материнской позиции.

Взаимные чувства и духовная близость супругов как основа современной молодой семьи отходят на второй план, уступая место материальному, прагматическому расчету. Это обуславливает стремление молодых женщин к поиску зрелого, материально обеспеченного партнера и неготовность молодых людей нести ответственность за собственную семью в рамках официального брака.

Список использованных источников

1 Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг – СПб.:Питер, 2005. – 940 с.

2 Карсаевская, Т.В. Этапы жизненого цикла человека зрелость и старость / Т.В. Карсаевская. – М., 2005. – 250 с.

3 Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М., 2006. – 320 с.

4 Бендас, Т.В. Гендерная психология / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.

5 Берн, Ш Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Питер, 2000. – 204 с.

6 Кон, И.С. Ребенок и общество / Под ред. И.А. Жеребкиной. – М., 2000. – 271 с.

7 Малышева, Н.Г. Гендерные стереотипы в молодежных средствах массовой коммуникации: Дис. канд. психол. Наук / Н.Г. Малышева. – Москва, 2008. – 178 с.

8 Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст/ Х.М. Ремшмидт. – М., 1994. – 119 с.

УДК 616.89-008.444.1-055.2

А. В. Жарков
Научный руководитель: Т. Е. Яценко, канд. психол. наук, доцент
УО «Барановичский государственный университет»,
г. Барановичи, Беларусь

ВИДЫ И ФАКТОРЫ АУТОАГРЕССИВНОГО И АУТОДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕВУШЕК, ОБУЧАЮЩИХСЯ В СРЕДНЕМ СПЕЦИАЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается социальное значение аутодеструктивного поведения, виды и факторы аутоагрессивного и аутодеструктивного поведения, представлены результаты изучения аутоагрессивного и аутодеструктивного поведения девушек, обучающихся в средне специальном учреждении образования.

Ключевые слова: аутоагрессия, атодеструкция, поведение, формы, виды, стратегии.

Проблема изучения отношения человека к явлениям, таящим в себе реальную или потенциальную опасность для его жизни, волнует человечество с древних времен, однако до настоящего времени остается актуальной и недостаточно разработанной. По данным Всемирной организации здравоохранения, ежегодно в мире совершается 500 тысяч самоубийств и около 5 миллионов покушений на самоубийство. Самоубийства тесно связаны с наркотизацией, алкоголизацией и злоупотреблением лекарственными препаратами. Суицидальные попытки наблюдаются у 40-60 % больных алкоголизмом; 25 % больных опийной и 42 % барбитуровой наркоманией кончают жизнь самоубийством. Выделяются формы аутодеструктивного поведения, при которых неосознанное стремление к смерти реализуется в социально одобряемых и общественно полезных действиях [1, с. 3].

Социальное значение аутодеструктивного поведения имеет несколько аспектов: во-первых, эпидемическое распространение аутодеструктивных тенденций в России ставит такое поведение в разряд общесоциальных проблем; во-вторых, групповые способы воздействия, такие как заражение (в том числе эмоциональное), внушение, подражание, феномен группового давления на индивида значительно усиливают аутодеструктивное поведение, способствуют более глубокой деструкции личности; в-третьих, аутодеструктивное поведение тесно коррелирует с социально-психологической дезадаптацией личности: вчетвертых, за счет эффекта стереотипизации единичные случаи аутодеструктивного поведения приписываются всей социальной группе в целом («вся молодежь - наркоманы», «все грузчики – алкоголики»), в пятых, дебют аутодеструктивного поведения, а зачастую и его реализация происходят в различных социальных группах [1, с. 3].

Одной из наиболее радикальных форм аутодеструктивного поведения является суицид. В информационном бюллетене ВОЗ (август, 2015), посвященном проблеме самоубийства, отмечается, что самоубийства являются второй ведущей причиной смерти среди молодых людей 15–29 лет, причем на страны с низким и средним уровнем дохода приходится 75 % самоубийств в мире. Акты самоповреждения (как не имеющие суицидальной направленности) и суицидальные акты специалистами ВОЗ не разделяются, так как весьма трудно доказать наличие или отсутствие суицидального намерения и в тех, и в других случаях [2, с. 177].

Несомненно, усугубляющими тяжесть аутодеструктивного поведения являются социально-экономическая нестабильность, стремительное развитие новых технологий и неконтролируемое их использование во всех важных сферах жизни общества, а также современные нам процессы социальной трансформации, связанные с возникновением новых социальных угроз (например, угроза терроризма), и опосредованные ими социальные страхи, и тревоги [2, с. 178].

«Переходный возраст, – писал Л.С. Выготский, – это возраст оформления мировоззрения и личности, возникновения самосознания и связных представлений о мире» [3, с. 122]. Культурная среда, в которой происходит развитие, является основой формирования личности подростка: ценностей, предпочтений, нравственных приоритетов и мировоззрения.

Свойственные этому возрасту трудности саморегуляции находят свое выражение в импульсивности, тревожности, проблемах самооценки и управления эмоциями [4, с. 100]. Нарушения саморегуляции отражают диспозициональную предрасположенность к саморазрушению и выступают в качестве медиатора отношений между склонностью к аутодеструктивным действиям и различными ситуативными факторами (например, психической травмой).

Современная информационная среда, особенности семейного воспитания, контакты со сверстниками, особенности места проживания, экономическая обстановка и политические тенденции – все это составляет тот самый контекст культурного развития ребенка, в рамках которого эти влияния выступают в форме систем искусственно созданных стимулов, «назначение которых состоит в воздействии на поведение» [3, с. 81]. Деструктивные тенденции современной культуры и жизни общества оказываются той почвой, на которой происходит формирование высокой готовности к саморазрушению, что психологически закрепляется в таких структурах, как личностные черты (например, тревожность, депрессивность, дисфоричность и т. п.), ценности (например, ценность новизны, риска, пренебрежения опасностью, ценность морфологической трансформации, т. е. радикального изменения своего тела) и ценностные суждения («все бессмысленно», «не вижу смысла к чему-то стремиться», «моя жизнь ничего не стоит», «жизнь людей ничего не стоит»).

Аутодеструктивное поведение – это поведение, связанное с разными формами саморазрушения: от высокорискованных действий, нацеленных на поиск новых ощущений, до самоповреждений и суицидальных актов. Аутодеструктивное поведение определяют, как намеренное причинение себе вреда, или совершение действий, которые имеют негативные последствия для индивида. Чаще всего под этим понятием подразумевают суицидальное и самоповреждающее поведение, реже – алкогольную и наркотическую зависимость, расстройства пищевого поведения [5, с. 1665], вербальную аутоагрессию [6, с. 605], рискованное сексуальное поведение [7, с. 331].

Нами было проведено эмпирическое исследование на базе учреждения профессионально-технического образования Республики Беларусь. Выборку исследования с учетом половой специфики контингента обучающихся составили 40 девушек в возрасте 17-18 лет.

Для выявления склонности к аутоагрессивному поведению, нами были использованы следующие методики: анкета «Модификация тела и самоповреждения» (Н.А. Польская, А.С. Кабанова), «Шкала причин самоповреждающего поведения» (Н.А. Польская).

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Девушки используют следующие формы и виды аутоагрессивного поведения, проявляющиеся в действиях по модификации тела:

1. Тату (35, 29 %);

2. Пирсинг (35,29 %);

3. Другие модификации (29,42 %) (шрамирование, выдёргивание волос, очень короткие стрижки и т.д.)

Девушки обозначили следующие причины обращения к модификации тела: интерес (40 %) и выделение своей индивидуальности (60 %).

При этом 50 % девушек указали, что хоть раз, но пытались сами модифицировать своё тело пирсингом либо сделать татуировку.

Также 90 % девушек отметили, что употребляют регулярно алкогольные напитки и курят табачные изделия. Это дает основание полагать, что перечисленные формы модификации тела, возможно, интересны им и как проявления поведения, нарушающего социальные нормы.

Выявлены следующие способы самоповреждающего поведения, применяемые девушками:

1. Инструментальное самоповреждение (порезы острыми предметами, уколы или прокалывание кожи острыми предметами и т.д.) – применяют 52,94 % девушек с частотой «один раз» или «иногда». Они используют ножи, иглы, горячие предметы чтобы оставлять отметины и шрамы на своём теле для привлечения внимания со стороны родителей и друзей, чтобы к ним проявили сострадание, и они оказались в центре внимания.

2. Соматическое самоповреждение (удары кулаком по своему телу, выдёргивание волос, обкусывание губ и т.д.) используют часто 82,35 % девушек. Они применяют агрессию по отношению к собственному телу и используют в виде “оружия” собственное тело: бьют себя, выдёргивают волосы и так далее. Такой вид агрессии они применяют в те моменты, когда не хотят привлечь внимание, а просто пытаются справиться с аффектом (злостью, агрессией и так далее).

Остальная часть респондентов в количестве 17,65 % не указали какие-либо способы причинения самоповреждений.

Были определены стратегии, отражающие цель самоповреждений:

1. Стратегию «Восстановление контроля над эмоциями» используют 70,59 % респондентов. То есть подавление негативных эмоций или справленние с аффектом.

2. Стратегию «Воздействие на других» применяют 35,29 % респондентов. То есть манипулирование людьми через причинение себе вреда по средствам порезов или ожогов, для получения личной выгоды.

3. Стратегию «Избавление от напряжения» используют 52,94 % респондентов. То есть подавление напряженных эмоций перед экзаменом или серьёзным разговором. Можно заметить, что более 50 % девушек

применяют данную стратегию. Это может быть связанно с выпускным курсом.

4. Стратегию «Изменение себя, поиск нового опыта» применяют 29,41 % респондентов. То есть происходит окультирование поведения жертвы и поведения аутоагрессивного характера в мировом кинематографе, что приводит к повторению поведения и так называемому «поиск себя».

По данным результат проведённого исследования можно подвести следующие выводы:

1. Большинство девушек в средне специальных учреждениях образования делают пирсинг и татуировки, чтобы выделяться среди остальных девушек, так как в данных учреждениях они пытаются показать свою принадлежность к «самой себе», а не какой-либо компании. Показать свой авторитет в глазах своих однокурсниц.

2. Девушки самоповреждают своё тело, чтобы выделиться из толпы.

3. Большинство девушек проявляют аутоагрессию в виде соматических способов навредить себе.

4. Большая честь респондентов проявляют аутоагрессию, чтобы справиться с эмоциями. У них есть потребность в катарсисе.

На основании данных выводов можно вывести следующие рекомендации:

1. Проведение профилактических мероприятий о вреде модификации тела в домашних условиях.

2. Проведение коррекционных программ на темы «Поддержка», «Взаимопомощь и общение».

3. Проведение профилактических бесед психолога с учащимися о вреде аутоагрессии и альтернативных конструктивных стратегиях совладания с трудными жизненными ситуациями и удовлетворения своих потребностей.

Список использованных источников

1 Берно-Беллекур, И.В. Социально-психологические аспекты аутодеструктивного поведения / И.В. Берно-Беллекур. – СПб: РГПУ. – 2003.

2 Польская, Н.А. Аутодеструктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте / Н.А. Польская, Н.В. Власова // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23. – №. 4. – С. 176.

3 Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии/ под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. –488 с.

4 Польская, Н.А. Причины самоповреждения в юношеском возрасте (на основе шкалы самоотчета) / Н.А. Польская // Консультативная психология и психотерапия. – 2014. – № 2 (81). – С. 140—152.

5 Van der Kolk, B.A. Childhood origins of self-destructive behavior / B.A. Van der Kolk, J.C. Perry, J.L. Herman // American journal of Psychiatry. – 1991. – Vol. 148. – № 12. – P.1665–1671.

6 Cohen, I.L. A large-scale study of the psychometric characteristics of the IBR modified overt aggression scale: Findings and evidence for increased self-destructive behaviors in adult females with autism spectrum disorder / I.L. Cohen et al. // Journal of autism and developmental disorders. – 2010. –Vol. 40. – № 5. – P. 599–609.

7 Scourfield, J. Lesbian, gay, bisexual and transgender young people's experiences of distress: resilience, ambivalence and self-destructive behaviour / J. Scourfield, K. Roen, L. McDermott // Health & social care in the community. –2008. –Vol. 16. –№ 3. – P. 329–336.

УДК 159.922.1:616.89-008.444.9

С. Н. Зубкова
Научный руководитель: О. А. Андриенко, канд. пед. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт,
филиал УВО «Оренбургский государственный университет», г. Орск, Россия

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ПРОЯВЛЕНИИ АГРЕССИИ

В настоящее время в психологической литературе все большую актуальность приобретают гендерные исследования. Проблема исследования гендерных особенностей проявления агрессивного поведения имеет отражение, как в практических, так и в теоретических изысканиях. В данной статье представлены результаты теоретического и практического изучения гендерных особенностей проявления агрессии, и выявлено, что гендерные различия влияют на уровень проявления агрессии.

Ключевые слова: гендер, гендерные особенности, агрессия, агрессивное поведение.

Изучение гендерных отношений становится важной частью многих социальных и гуманитарных наук [4]. Гендерная психология изучает закономерности личностного развития, вызванные явлениями половой дифференциации, стратификации и иерархизации [5].

В своих исследованиях Е. Маккоби и К. Джеклин выявили четыре психологических различия между полами: способности к ориентированию в пространстве, математические способности, речевые навыки и агрессивность [8].

Исследованием проблемы агрессивного поведения занимались такие зарубежные психологи, как Р.Бэрон [3], Э.Фромм [10], К.Лоренц [7] и многие другие. Агрессия является важнейшей индивидуально-личностной характеристикой, которая влияет на качество социальной жизни человека [2]. Агрессивное поведение выступает как одна из форм реагирования на разнообразные жизненные ситуации [6].

При исследовании вербальной и не вербальной агрессии можно заметить, что они в основном преобладают у женщин. Эта тенденция связана с тем, что прямое проявление открытого агрессивного поведения угрожает хорошим взаимоотношениям с окружающими, что считается наиболее важным для женщин. Представители же мужского пола начинают использовать скрытую агрессию только во взрослости и при этом продолжают уступать по частоте ее использования.

В ряде зарубежных исследований была установлена более высокая агрессивность мальчиков и мужчин по сравнению с девочками и женщинами.

Здесь подразумевается открытая агрессия, причем гендерные различия в данном плане не уменьшаются, а увеличиваются с возрастом испытуемых [1].

При проявлении такого вида агрессии имеет значение ряд факторов:

1. Пол объекта агрессии. Мальчики шестилетнего возраста чаще демонстрируют такую агрессию по отношению к мальчику-новичку, чем к девочке. Девочки же примерно аналогично реагирую на новичков разного пола;

2. Боязнь возмездия. Вероятно, что физически слабые девочки и мальчики опасаются проявлять открытую агрессию по отношению к сильным мальчикам. Часто бывает, что «жертва» агрессии в значительной мере ответственна за ее проявление у партнера по взаимодействию;

3. Социальное подкрепление. При проявлении агрессии мальчики в основном поощряются своими сверстниками, а девочки нет;

4. Гендерные нормы поведения. Физическую агрессию со стороны женщины воспринимают негативно, как неумение владеть собой и несоблюдение общепринятых норм, а со стороны мужчины как способ повысить самооценку и усилить положение в группе;

5. Техника измерения физической агрессии. Нет точной уверенности в надежности этого измерения [9].

Целью проведенного нами исследования явилось изучение гендерных особенностей проявления агрессии.

В качестве гипотезы нашего исследования выступило предположение о том, что у юношей уровень агрессии выше, чем у девушек, при этом у девушек преобладает вербальная агрессия, а у юношей – физическая.

Работа проводилась на базе Орского Гуманитарно-технологического института. В исследовании приняли участие студенты 1-4 курса в количестве 50 человек (25 девушек и 25 юношей).

Для изучения гендерных особенностей проявления агрессии использовались методики: «Виды агрессии» (автор Л.Г. Почебут), методика А. Басса-М. Перри, методика А. Ассингера.

В результате проведения методики «Виды агрессии» было выявлено, что общая шкала агрессивности у 64 % девушек имеет средний уровень, что говорит о нормальных адаптационных способностях, у 36 % девушек имеет низкий уровень, что говорит о хороших адаптационных способностях.

При этом общая шкала агрессивности у 76 % юношей имеет высокий уровень, что говорит о низких адаптационных способностях, у 24 % юношей имеет средний уровень, что говорит о нормальных адаптационных способностях.

Вербальная агрессия у 80 % девушек имеет высокий уровень, что означает, что девушки предпочитают выражать свою агрессию посредством форм и содержания словесных ответов, у 20 % средний уровень.

У 36 % юношей вербальная агрессия имеет высокий уровень, то есть они предпочитают выражать свою агрессию посредством форм и содержания

словесных ответов, у 64 % юношей низкий уровень, что говорит о том что юноши стараются не прибегать к выражению агрессии посредством словесных ответов.

Физическая агрессия у 16 % девушек имеет средний уровень, у 84 % девушек имеет низкий уровень, то есть девушки не склонны к выражению агрессии посредством применения физической силы в отношении другого человека.

У 68 % юношей физическая агрессия имеет высокий уровень, что говорит о том, что они предпочитают выражать агрессию посредством применения физической силы в отношении другого человека, у 32 % юношей средний уровень.

Предметная агрессия у 72 % девушек имеет высокий уровень, что говорит, о том, что агрессия проявляется посредством разрушения или повреждения предметов, у 16 % средний уровень, у 12 % низкий уровень.

У 72 % юношей предметная агрессия имеет высокий уровень, что говорит, о том, что агрессия проявляется посредством разрушения или повреждения предметов, у 16 % средний уровень, у 12 % низкий уровень.

Эмоциональная агрессия у 16 % девушек имеет средний уровень, у 84 % низкий уровень, что говорит о том, что они не склонны действовать импульсивно и непроизвольно.

У 24 % юношей эмоциональная агрессия имеет высокий уровень, то есть они более склонны действовать под влиянием эмоций, импульсивно и непроизвольно, у 16 % юношей средний уровень, у 60 % юношей низкий уровень.

Самоагрессия у 36 % девушек имеет высокий уровень, то есть агрессия проявляется посредством нанесения себе физического и психического ущерба, у 12 % девушек средний уровень, у 48 % низкий уровень.

У 68 % юношей самоагрессия имеет высокий уровень, то есть агрессия проявляется посредством нанесения себе физического и психического ущерба, у 12 % юношей средний уровень, у 20 % низкий уровень.

Таким образом, результаты данной методики показали, что юноши более склонны к проявлению агрессии, чем девушки. При этом у девушек уровень вербальной агрессии выше, чем у юношей. Уровень физической агрессии у юношей значительно выше, чем у девушек. Уровень предметной агрессии имеет схожий характер. Уровень эмоциональной агрессии и самоагрессии у юношей выше, чем у девушек.

Результаты методики А. Басса-М. Перри показали:

1. Физическая агрессия у 20 % девушек имеет высокий уровень, то есть они более склонны к проявлению агрессии посредством применения физической силы по отношению к другому человеку, у 20 % девушек средний уровень, у 60 % низкий уровень.

У 64 % юношей физическая агрессия имеет высокий уровень, то есть проявление агрессии происходит за счет применения физической силы, у 36 % юношей средний уровень.

2. Гнев у 56 % девушек имеет высокий уровень, то есть проявление агрессии путем протестных переживаний, у 16 % девушек средний уровень, у 28 % низкий уровень.

У 56 % юношей гнев имеет высокий уровень, то есть проявление агрессии путем протестных переживаний, у 44 % юношей средний уровень.

3. Враждебность у 16 % девушек имеет высокий уровень, у 24 % девушек средний уровень, у 60 % низкий уровень.

У 84 % юношей враждебность имеет высокий уровень, у 16 % юношей средний уровень.

Таким образом, результаты данной методики показали, что юноши имеют более высокий уровень агрессивности, чем девушки.

Результаты методики А. Ассингера показали, что у 48 % девушек умеренный уровень агрессивности, у 52 % девушек низкий уровень агрессивности, то есть они слишком миролюбивы, что обуславливается неуверенностью в себе.

У 36 % юношей имеется высокий уровень агрессивности, что говорит о неуравновешенности и излишней жестокости, у 40 % юношей средний уровень, у 24 % юношей низкий уровень.

Таким образом, результаты данной методики показали, что юноши имеют более высокий уровень агрессивности, чем девушки.

Выводы исследования. Сопоставив результаты всех трех методик, можно сделать вывод, о том, что юноши имеют более высокий уровень агрессии, чем девушки. При этом девушки более склонны к проявлению вербальной агрессии, а юноши к проявлению физической и эмоциональной агрессии, а также – к самоагрессии. Также юноши более склонны к проявлению гнева и враждебности.

Список использованных источников

1 Барышникова, Л.М. Гендерные различия в проявлении агрессии подростков / Л.М. Барышникова / Сборник научных трудов по материалам IV Всероссийских социально педагогических чтений им. Б. И. Лившица «Актуальные вопросы развития социальной активности молодежи в Уральском федеральном округе». Воспитание социально-активной молодежи в разновозрастных детско-юношеских коллективах. 2012, С. 45-54.

2 Бэрон, Р.А. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон-СПб.: Питер,2001. – 352 с.

3 Бэрон, Р.А. Социальная психология группы: процессы, решения, действия / Р. Бэрон, Н. Кэрр, Н. Миллер. – СПб.: Питер, 2003. - 272 с.

4 Здравомыслова, Е.А. Социология гендерных отношений и гендерный подход в социологии. / Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина // Социологические исследования. - № 11 – 2000, С.15-24.

5 Клецина, И.С. Гендерная психология и направления ее развития. Практикум по гендерной психологии. СПб.: Питер, 2003. - 436 с.

6 Липунова, О.В. Гендерные различия в проявлении агрессии у подростков с нарушениями поведения / О.В. Липунова / Психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения. 2013, С. 59-67.

7 Лоренц, К.З. Агрессия / К. Лоренц. – М.: Наука, 1994. – 361 с.
8 Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения [Текст]: учебное пособие.- СПб.: Речь, 2005 - 445 с
9 Можгинский, Ю.Б. Агрессия подростков [Текст]: учебное пособие / Ю.Б. Можгинский. - М.: Медпресс, 2006. - 128 с.
10 Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М.: Просвещение, 1994. – 285 с.

УДК 316.622:316.613.43-055.2=058.5

М. М. Прокопенко
Научный руководитель: Ю. А. Шевцова, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН, ОТБЫВАЮЩИХ НАКАЗАНИЕ В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ ПО СТАТЬЕ 328 УГОЛОВНОГО КОДЕКСА РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

В данной статье ставится задача рассмотреть гендерные особенности агрессивного поведения женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы за незаконный оборот наркотических средств, психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов.

Ключевые слова: гендер, агрессия, гендерная идентичность, маскулинность, андрогинность, фемининность.

Опираясь на анализ современной научной литературы, агрессию можно определить, как мотивированное, разрушительное поведение, направленное на одушевленные и неодушевленные объекты, противоречащее нормам сосуществования людей в социуме, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт. Сделанное обобщение позволяет не разводить понятия агрессия и агрессивное поведение, рассматривать их как синонимы.

На базе учреждения «Исправительная колония № 4» управления Департамента исполнения наказания МВД Республики Беларусь по Гомельской области было проведено исследование, по результату которого можно наблюдать что характерной особенностью нашей выборки является то, что 33 % женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы по статье 328 Уголовного кодекса Республики Беларусь, имеют андрогинный тип гендерной идентичности, 42 % женщин, отбывающих наказание в местах лишения свободы по данной статье, имеют фемининный тип гендерной идентичности, 25 % женщин, отбывающих наказание в местах лишения

свободы по вышеуказанной статье, имеют маскулинный тип гендерной идентичности.

Также в ходе исследования была проведена методика «Рисунок мужчины и женщины» Н.М. Романовой, где были соотнесены гендерная идентичность заключенных женщин с гендерными установками. Исходя из полученных статистических данных можно наблюдать, что между заключенными женщинами с фемининным типом гендерной идентичностью и маскулинным типом гендерной идентичности были выявлены значимые статистических различия по гендерной установки «агрессия», между заключенными женщинами с фемининным типом гендерной идентичности и андрогинным типом гендерной идентичности не выявлено значимых статистических различий по гендерной установки «агрессия», между заключенными женщинами с маскулинным типом гендерной идентичности и андрогинным типом гендерной идентичности были выявлены значимые статистические различия по гендерной установки «агрессия».

При помощи опросника Басса-Дарки для диагностики агрессивности не были выявлены статистически значимые различия по шкалам «физическая агрессия», «косвенная агрессия», «раздражение», «негативизм», «обида», «подозрительность», «вербальная агрессия», «чувство вины» и «враждебность» на всех уровнях у заключенных женщин, отбывающих наказания в местах лишения свободы, согласно статье 328 Уголовного кодекса Республики Беларусь, с различным типом гендерной идентичности.

При помощи теста агрессивности (опросник Л.Г. Почебут) не были выявлены статистически значимые различия по шкалам «физическая агрессия», «вербальная агрессия», «предметная агрессия» и «самоагрессия» на всех уровнях у заключенных женщин, отбывающих наказания в местах лишения свободы, согласно статье 328 Уголовного кодекса Республики Беларусь, с различным типом гендерной идентичности. Однако, были выявлены статистически значимые различия между заключенными женщинами с фемининным типом гендерной идентичности и заключенными женщинами с маскулинным типом гендерной идентичности по шкале «эмоциональная агрессия».

Подводя итоги можно сделать вывод о том, что осужденные женщины по статье 328 Уголовного кодекса Республики Беларусь с маскулинным типом гендерной идентичности имеют более выраженную гендерную установку «агрессия», которая подразумевает под собой физическое или вербальное поведение, нацеленное на причинение вреда противоположному полу, демонстрацию своего превосходства над партнером, по сравнению с заключенными женщинами с андрогинным типом гендерной идентичности и фемининным типом гендерной идентичности, отбывающих наказание в местах лишения свободы по данной статье. Также у осужденных женщин по статье 328 Уголовного кодекса Республики Беларусь с маскулинным типом гендерной идентичности возникает эмоциональное отчуждение при общении

с другими людьми, сопровождаемое подозрительностью, враждебностью, неприязнью или недоброжелательностью по отношению к ним.

Список использованных источников

1 Зинченко, В.П. Психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – Москва: Педагогика-Пресс, 1997. –470 с.

2 Уголовный кодекс Республики Беларусь. Уголовно-процессуальный кодекс Республики Беларусь. – Мн.: Нац. центр правовой информации Республики Беларусь, 2007. – 704 с.

УДК 159.9.019.43:316.622-053.67

А. В. Смирнова
Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

В статье раскрывается теоретические и эмпирические основы изучения копинг-стратегий у юношей и девушек. Актуальность исследования обусловлена тем, что в современном мире юноши и девушки подвержены разным негативным факторам. Чтобы их преодолеть, необходимы копинг-стратегии. В статье представлены результаты эмпирического исследования применения копинг-стратегий в разные периоды юношеского возраста.

Ключевые слова: копинг-стратегия, юноши, девушки.

Изучение проблемы копинг-стратегий личности в юношеском возрасте очень важна и актуальна в современном мире. В современных условиях молодое поколение подвергается огромному воздействию разных негативных факторов, в том числе стрессам. Для того, чтобы человек преодолел стрессовые ситуации на протяжении своей жизни он вырабатывает так называемое копинг-поведение или копинг-стратегии, то есть систему целенаправленного поведения по сознательному овладению ситуацией для уменьшения вредного влияния стресса [1]. В зарубежной психологии изучением копинг-стратегии занимались С. Фолкман, Р. Лазарус. В российской психологии данное явление, нашло отражение в работах К.К. Платонова, Б.М. Теплова, Л.И. Уманского, В.С. Мерлина, В.А. Бодрова.

На основе теоретического изучения было проведено эмпирическое исследование особенностей копинг-стратегий у юношей и девушек. Выборку исследования составили 129 учащихся и студентов ГУО «СШ № 42 г. Гомеля», УО «ГГУ имени Ф. Скорины», УО «БелГУТ», из них 69 человек – возраста ранней юности (15–18 лет) и 60 человек – возраста поздней юности

(19–23 года), в качестве диагностического метода исследования была использована методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана.

По Д. Амирхану, все поведенческие стратегии, которые формируются у человека в процессе жизни, можно подразделить на три большие группы, а именно «стратегия разрешения проблем», «стратегия поиска социальной поддержки», «стратегия избегания».

«Стратегия разрешения проблем» – это активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблем. «Стратегия поиска социальной поддержки» – это активная поведенческая стратегия, при которой человек для эффективного разрешения проблем обращается за помощью и поддержкой к окружающей его среде: семье, друзьям, значимым другим. «Стратегия избегания» – это поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем [2].

Данные, полученные по результатам диагностики по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана у юношей и девушек

Копинг-стратегия	Уровни	Ранняя юность		Поздняя юность	
		юноши	девушки	юноши	девушки
Разрешение проблем	Очень высокий	0 %	0 %	0 %	0 %
	Высокий	6 %	11 %	2 %	2 %
	Средний	44 %	57 %	60 %	60 %
	Низкий	44 %	27 %	23 %	23 %
	Очень низкий	6 %	8 %	15 %	0 %
Поиск социальной поддержки	Очень высокий	0 %	0 %	3 %	0 %
	Высокий	0 %	5 %	3 %	5 %
	Средний	53 %	65 %	40 %	43 %
	Низкий	34 %	19 %	37 %	37 %
	Очень низкий	13 %	11 %	17 %	15 %
Избегание проблем	Очень высокий	0 %	0 %	3 %	5 %
	Высокий	9 %	11 %	5 %	2 %
	Средний	16 %	16 %	13 %	30 %
	Низкий	41 %	11 %	57 %	45 %
	Очень низкий	34 %	23 %	22 %	18 %

Данные, полученные по результатам методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана у юношей и девушек в ранней юности, представлены на рисунке 1. Ранний возраст – это от 1 г до 3 лет

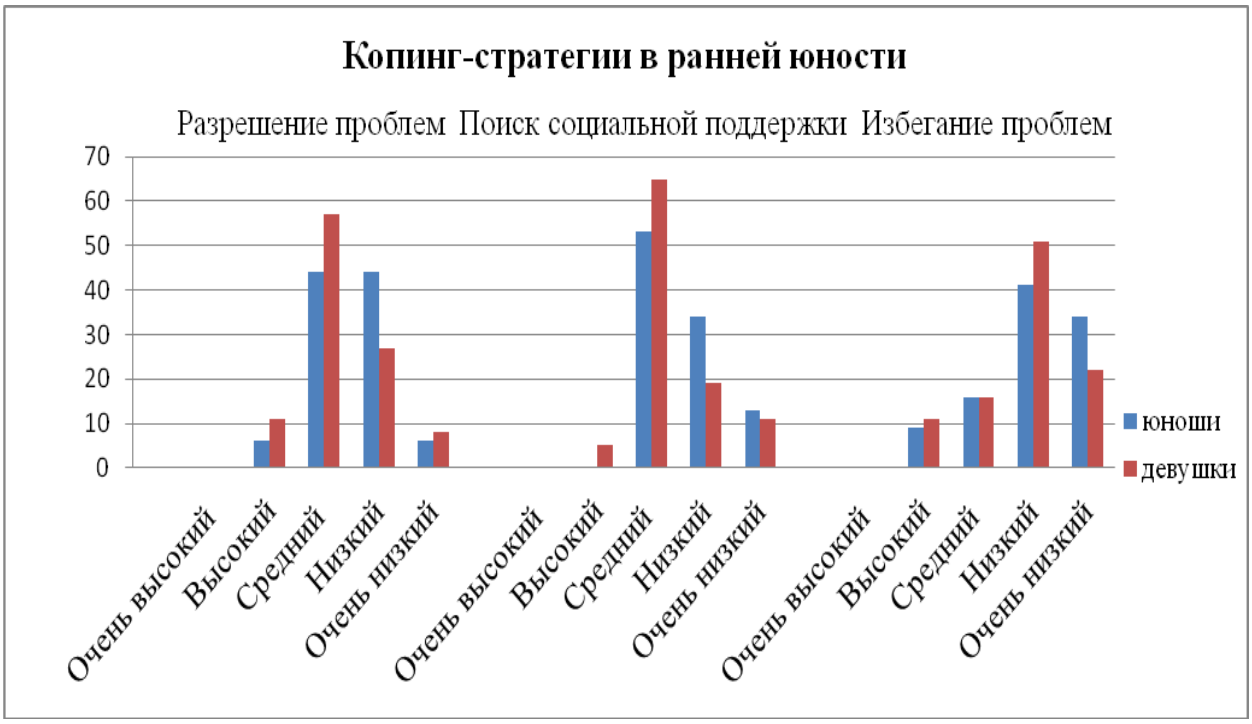


Рисунок 1 – Результаты по методике «Индикатор копинг-стратегий» у юношей и девушек в ранней юности

Согласно полученным данным, представленным на рисунке 1, доминирующими копинг-стратегиями у юношей и девушек являются «Поиск социальной поддержки» и «Разрешение проблем».

Как у юношей, так и у девушек преобладают средние показатели по копинг-стратегиям «Разрешение проблем» и «Поиск социальной поддержки», низкие показатели по стратегии «Избегание проблем». Очень высокие показатели у юношей в раннем возрастном диапазоне по всем копинг-стратегиям выявлены не были. Однако девушки несколько чаще прибегают к «Поиску социальной поддержки». Можно отметить, что в раннем юношеском возрасте респонденты пытаются справляться с жизненными затруднениями, но система совладания с проблемными ситуациями еще не сформирована.

Данные, полученные по результатам методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана у юношей и девушек в поздней юности, представлены на рисунке 2.

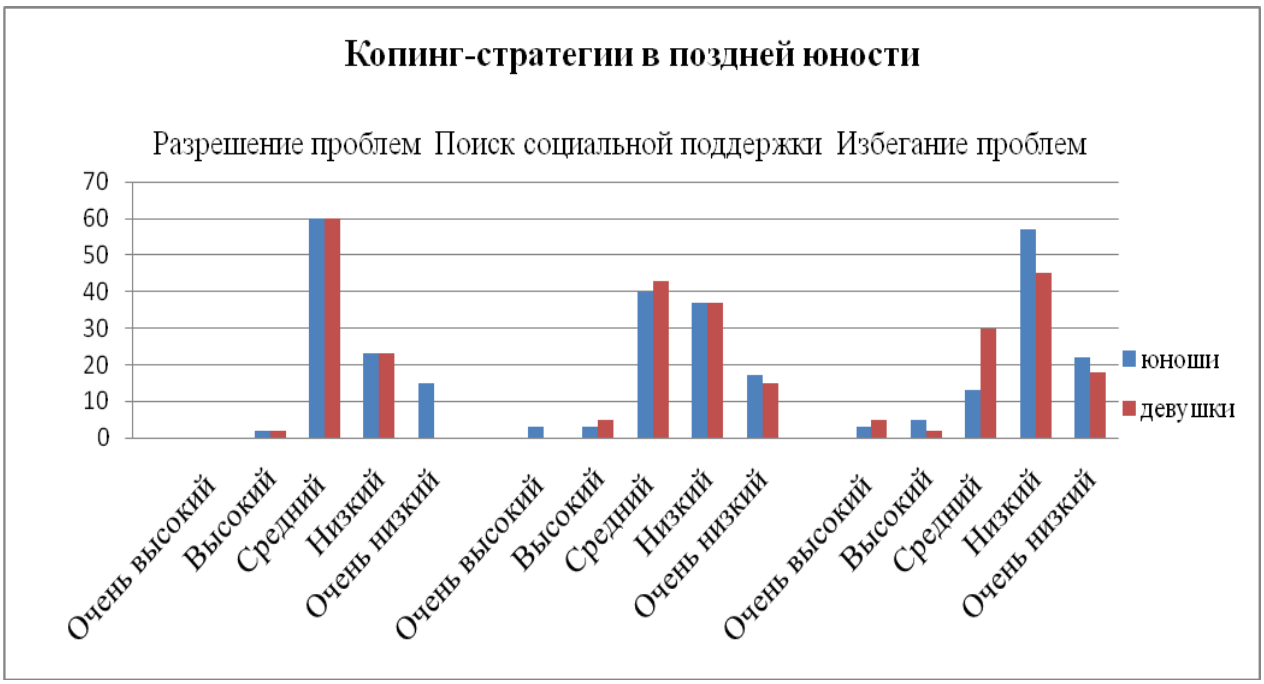


Рисунок 2 – Результаты по методике «Индикатор копинг-стратегий» у юношей и девушек» в поздней юности

Согласно полученным данным, представленным на рисунке 2, доминирующими копинг-стратегиями у юношей и девушек являются «Разрешение проблем» и «Избегание проблем».

Как у юношей, так и у девушек в поздней юности преобладают средние показатели по копинг-стратегиям, однако имеется небольшая тенденция к появлению высоких и очень высоких уровней, снижение показателей по низкому и очень низкому уровням.

Юноши несколько чаще прибегают к стратегии «Поиск социальной поддержки», девушки – к стратегии «Избегание проблем», то есть юноши чаще пытаются решать проблемы, в том числе взаимодействуя с другими людьми.

Таким образом, не имеется значимых различий между полученными данными по применению различных копинг-стратегий в ранней и поздней юности. Доминирующими стратегиями как у юношей, так и у девушек являются «Разрешения проблем», «Поиск социальной поддержки».

Со временем юноши и девушки начинают проще преодолевать стрессовые ситуации, адаптироваться в современном мире, опираясь на собственные личностные ресурсы и на окружение, то есть жизненный опыт, опора на родных и близких позволяют эффективнее применять совладающие стратегии, сознательно преодолевать жизненные затруднения и проблемы.

Список использованных источников

1 Особенности копинг-стратегий: Режим доступа: URL: file:///C:/Users/Anya2/Downloads/osobennosti-koping-strategiy-lichnosti-v-starshem-shkolnom-vozraste.pdf. – Дата доступа: 12.06.2019.

2 Методика индикатор копинг-стратегий: Режим доступа: URL: http://psylab.info/Методика_«Индикатор_копинг – стратегий». – Дата доступа: 12.06.2019.

УДК 159.922.1:176

А. В. Сущ
Научный руководитель: И. Н. Андреева, д-р психол. наук, профессор
УО «Полоцкий государственный университет»,
г. Новополоцк, Беларусь

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В УСТАНОВКАХ К СЕКСУ И В СЕКСУАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматриваются проявления сексуальности в юношеском возрасте, представлены результаты исследования гендерных различий в установках к сексу и в сексуальном поведении у студентов.

Ключевые слова: сексуальность, юношеский возраст.

Сексуальность человека – это совокупность биологических, психофизиологических, душевных и эмоциональных реакций, переживаний и поступков человека, связанных с проявлением и удовлетворением полового влечения [2]. Долгое время широкое обсуждение проблемы сексуальности находилось под запретом. На современном этапе достигнуты положительные изменения в массовом сознании по данному вопросу, но это отнюдь не означает, что все проблемы в данной области решены.

Исследования сексуальности особенно актуальны в юношеском возрасте, так как именно юношеский возраст характеризуется появлением значимых новообразований, детерминирующих развитие важных личностных структур. Это возраст студенчества, так как большинство авторов нижней границей юношеского периода считают 16–17 лет, когда приобретается первичная социализация, а верхней – 24–25 лет, когда происходит завершение социализации, то есть усвоение профессиональных, семейных, культурных функций.

Проявления сексуальности в юношеском возрасте противоречивы. Одной из основных и самых значительных причин проявления сексуальности в юношеском возрасте является стремление получать удовлетворение. Однако, с психологической точки зрения, интересно то, что наиболее действенным фактором, удерживающим подростков и юношей от вступления в половые отношения, является их собственная оценка своей психологической неготовности к началу половой жизни.

Актуальность темы обусловлена недостаточной изученностью того, как воспринимается современными молодыми людьми их сексуальность и как сексуальное поведение влияет на социализацию личности. Цель

исследования – изучить особенности сексуальности у студентов, проявляющиеся в установках к сексу и в сексуальном поведении. Гипотеза: различия в сексуальности между юношами и девушками проявляются в установках к сексу и в сексуальном поведении.

Методы исследования: организационный (сравнительный метод); эмпирический (опрос, проективный тест), метод обработки данных (t-тест Стъюдента для независимых выборок, критерий углового преобразования Фишера), интерпретационный (структурный метод). Батарея методик включала: опросник установок к сексу Г. Айзенка [2], проективная методика «Ворованные ягоды» [3].

Исследование проводилось в УО «Полоцкий государственный университет». Выборка составила 36 испытуемых в возрасте от 17 до 23 лет, в её составе было 15 юношей и 21 девушка.

На первом этапе исследования для выявления различий в установках к сексу между девушками и юношами был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Результаты исследования представлены на рисунке 1.

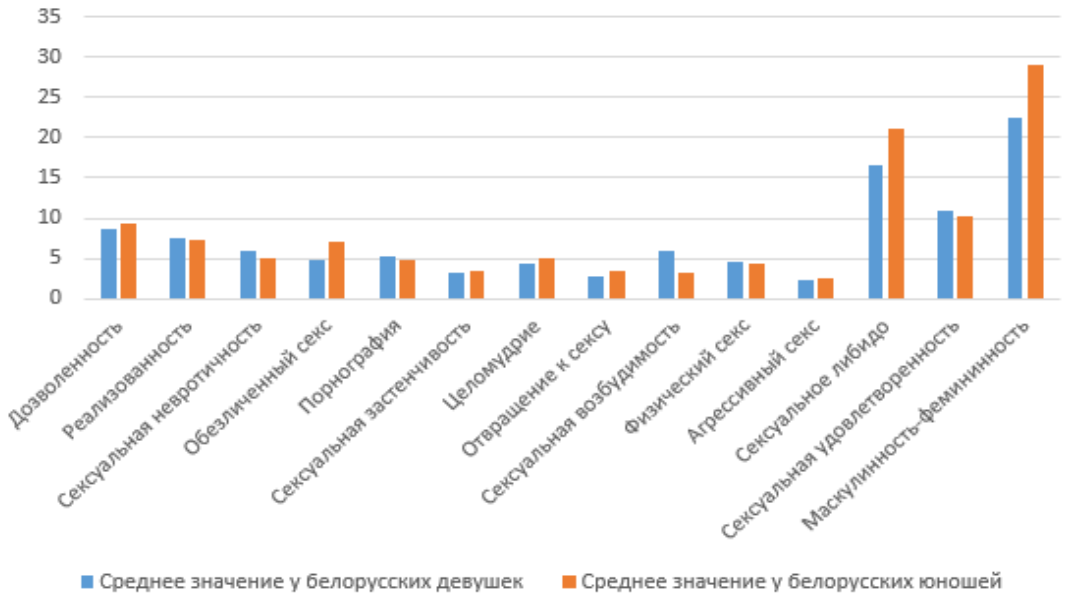


Рисунок 1 – Различия установок к сексу у юношей и девушек

На рисунке 1 отражено, что различия между юношами и девушками по выраженности переменной «обезличенный секс» являются значимыми ($p=0,00<0,05$). Иными словами, юноши более, чем девушки, склонны рассматривать сексуального партнера только в качестве объекта для получения чувственного удовольствия, не принимая во внимание его личность, индивидуальные особенности характера и темперамента и не пытаясь войти с партнером в значимую личностную связь. Обнаружено достоверное преобладание показателей шкалы сексуальной возбудимости у девушек по сравнению с юношами ($p=0,00<0,05$). Это означает,

что у девушек в сопоставлении с юношами преобладает высокая сексуальная чувствительность.

Обнаружено достоверное преобладание показателей по шкале «маскулинность-фемининность» у юношей по сравнению с девушками ($p=0,04<0,05$). Это означает, что у девушек в сопоставлении с юношами преобладает низкая сексуальная чувствительность. Наши результаты соответствуют данным более ранних исследований, согласно которым в данном возрасте девушки считают интимность более важной, чем секс, а юноши считают более важными сексуальные отношения, нежели интимность [4].

По шкалам «дозволенность», «реализованность», «сексуальная невротичность», «порнография», «сексуальная застенчивость», «целомудрие», «отвращение к сексу», «физический секс», «агрессивный секс», «сексуальная удовлетворенность» не обнаружено значимых различий между девушками и юношами ($p>0,05$).

На втором этапе исследования была проведена качественная обработка результатов исследования по проективной методике «Ворованные ягоды», которая характеризует сексуальное влечение и поведение.

Проанализируем результаты ответов по проективной методике «Ворованные ягоды» на вопрос «Вдруг непонятно откуда появляется хозяин поля и, видя непрошеного гостя, начинает возмущенно кричать на Вас. Что Вы скажете в свою защиту?», которые характеризуют действия тестируемых при уличении в неверности. Исходя из расчётов углового преобразования Фишера, различия между юношами и девушками в ответах, характеризующих действия при уличении в неверности, незначимы, так как $p>0,05$.

Кроме того, были получены ответы испытуемых на вопрос о том, что будут чувствовать респонденты после измены, то есть «после того, как приключение с воровством закончилось» [4, с.97]. Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что эмпирическое значение различий между девушками и юношами по выраженности ответа «удовлетворение» и ответа «равнодушие» попадает в «зону неопределенности», то есть гипотеза о недостоверности различий отклоняется, но гипотеза об их достоверности не принимается. Результаты расчётов углового преобразования Фишера представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1 – Результаты расчёта углового преобразования Фишера по выраженности ответа «удовлетворение» у девушек и юношей

Группы	Есть чувство удовлетворения	Нет чувства удовлетворения	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Девушки	6 (28,6 %)	15 (71,4 %)	21 (100 %)
Юноши	1 (6,7 %)	14 (93,3 %)	15 (100 %)

Таким образом, среди респондентов, испытывающих от измены чувство удовлетворения, значимо больше девушек, чем юношей ($p<0,05$).

Таблица 2 – Результаты расчёта углового преобразования Фишера по выраженности ответа «равнодушие» у девушек и юношей

Группы	Есть чувство равнодушия	Нет чувства равнодушия	Суммы
	Количество испытуемых	Количество испытуемых	
Девушки	3 (14,3 %)	18 (85,7 %)	21 (100 %)
Юноши	6 (40 %)	9 (60 %)	15 (100 %)

Исходя из данных таблицы 2, можем сделать вывод, что среди тех, кто испытывает равнодушие после измены, на достоверном уровне больше юношей, чем девушек ($p<0,05$). Кроме приведенных выше, достоверных различий между девушками и юношами не обнаружено.

Таким образом, юноши более, чем девушки, склонны к обезличенному сексу и обладают более высокой сексуальной чувствительностью. Установлено, что среди тех, кто склонен чувствовать удовлетворение после измены, больше девушек, в то же время среди испытуемых, которые в подобной ситуации склонны переживать равнодушие, большинство составляют юноши. Следовательно, гипотеза частично подтвердилась. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые были выявлены гендерные различия в переживаниях, характерных для современных юношей и девушек в ситуации измены. Результаты исследования могут использоваться в психоконсультировании по проблемам отношений в паре.

Список использованных источников

1 Айзенк, Г. Как измерить личность / Г.Айзенк, Г. Вильсон. – М.: Когито-центр, 2000. – 284 с.

2 Дерягин, Г. Б. Криминальная сексология. Курс лекций для юридических факультетов / Г.Б. Дерягин. – М: Московский университет МВД РФ, Из-во «Щит-М», 2008. – 553 с.

3 Ильин, Е.П. Дифференциальная психология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2006. – 544 с.

4 Нагао, Т. Кокология. Игра самораскрытия / Т. Нагао, С. Исаму. – Киев: София, 2003. – С.97.

СЕКЦИЯ 11. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 616.89-008.444.9-057.87

О. А. Андриенко, канд. пед. наук
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ,
г. Орск, Россия

АГРЕССИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РАЗЛИЧНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ

В данной статье представлено исследование уровня агрессивности юношей и девушек учреждений среднего профессионального образования, обучающихся по различным направлениям подготовки, в ходе которого было выявлено, что наиболее агрессивными являются группы продавцов и автомехаников, низким уровнем агрессивности обладают радиомеханики, парикмахеры и фотографы, при этом девушки более агрессивны, чем юноши.

Ключевые слова: агрессия, виды агрессии, агрессивность студентов колледжа.

Агрессивность как устойчивая характеристика субъекта, отражающая его предрасположенность к поведению, наносящему вред социальному окружению, имеет особое значение в сферах профессиональной деятельности типа «человек-человек». Построение эффективного взаимодействия требует уважения к мнению другого человека, навыков конструктивного общения. Использование директивных и деструктивных стратегий общения характерно в ситуации повышенной агрессивности человека [3].

В сфере обслуживания может проявляться в конфликтах между клиентами и персоналом. Поэтому выявление уровня агрессивности будущих работников сферы сервиса является достаточно актуальным еще в период обучения в образовательном учреждении.

В кратком психологическом словаре указывается, что агрессия – это «целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, причиняющее физический вред людям или вызывающее у них отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности и т.д.» [2, с. 8].

В психологической литературе выделяют различные виды агрессии: физическая, вербальная, прямая, косвенная, аутоагрессия, враждебная, инструментальная и др.

Необходимо отметить, что деятельность педагога в учреждении среднего профессионального образования имеет свои особенности, и во

многом ее специфика определяется социально-психологическими качествами студентов, знание которых позволяет организовать учебно-воспитательный процесс с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей [1].

Целью нашего исследования явилось изучение уровня агрессивности студентов колледжей и техникумов, обучающихся по различным направлениям подготовки.

Работа проводилась на базе учреждений среднего профессионального образования, а именно Государственного бюджетного учреждения профессиональной образовательной организации «Магнитогорский технологический колледж имени В.П. Омельченко» и Государственного автономного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Торгово-технологический техникум» г. Орска. В ней приняли участие студенты, обучающиеся по следующим направлениям подготовки: «Продавец», «Парикмахер», «Технология парикмахерского искусства», «Техника и искусство фотографии», «Техническое обслуживание и ремонт радиоэлектронной техники», «Конструирование, моделирование и технология швейных изделий», «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта».

Для изучения уровня агрессивности студентов использовалась методика «Опросник А.Басса-Дарки», адаптированный Г.А. Цукерман.

После диагностики уровня агрессивности студентов колледжей нами были получены следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1 – Выраженность различных видов агрессии у студентов

Профессия	**Уровень агрессивности**								
	физическая агрессия			**косвенная агрессия**			**вербальная агрессия**		
	выс.	средн.	низк.	выс.	средн.	низк.	выс.	средн.	низк.
Закройщик	48 %	44 %	8 %	4 %	92 %	4 %	24 %	73 %	3 %
Парикмахер	16 %	80 %	4 %	12 %	68 %	20 %	16 %	84 %	-
Продавец	92 %	-	8 %	8 %	84 %	8 %	58 %	42 %	8 %
Автомеханик	65 %	35 %	-	-	61 %	39 %	26 %	70 %	4 %
Фотограф	32 %	53 %	15 %	-	74 %	26 %	26 %	63 %	11 %
Радиомеханик	21 %	72 %	7 %	-	57 %	43 %	14 %	79 %	7 %
В целом по всем группам	46 %	46 %	8 %	4 %	73 %	23 %	27 %	67 %	6 %

В результате проведения диагностики было выявлено, что у 46 % испытуемых высокий уровень физической агрессии, то естьони склонны использовать физическую силу против другого лица или объекта. Также хочется отметить, что наиболее ярко выражена физическая агрессия в группах продавцов и автомехаников, менее склонны к данному типу поведения парикмахеры, радиомеханики.

46 % студентов имеют средний уровень физической агрессии и 8 % – низкий уровень.

Что касается косвенной агрессии, то 4 % опрошенных имеют высокий уровень по данному показателю. Им свойственны действия, направленные окольным путем на другое лицо – злобные сплетни, шутки и т.п., а также действия, характеризующиеся ненаправленностью и неупорядоченностью – взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топанье ногами, битье кулаками по столу и т.п.

У 73 % обучающихся уровень косвенной агрессии на среднем уровне, а у 23 % – на низком.

Данный вид агрессии примерно одинаково выражен у студентов всех профессий и находится в целом на среднем уровне.

Анализируя результаты по вербальной агрессии, мы выявили, что 27 % студентов имеют высокий уровень по данному показателю, то есть им свойственно выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных реакций (угроза, проклятия, ругань). Особо ярко вербальная агрессия выражена в группе продавцов. Возможно, профессия накладывает свой отпечаток. В остальных группах данный вид агрессии выражен примерно одинаково.

У 67 % обучающихся средний уровень вербальной агрессии, а 6 % имеют низкий уровень по данному показателю.

Также мы решили выяснить, какой уровень агрессивности в целом у студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки (табл.2).

Таблица 2 – уровень агрессии у студентов, обучающихся по различным направлениям подготовки

Профессия	Уровень агрессивности		
	Высокий	Средний	Низкий
Закройщик	25 %	70 %	5 %
Парикмахер	15 %	77 %	8 %
Продавец	53 %	39 %	8 %
Автомеханик	30 %	55 %	15 %
Фотограф	19 %	63 %	18 %
Радиомеханик	12 %	69 %	19 %
В целом по всем группам	27 %	62 %	11 %

В результате анализа полученных данных, мы пришли к выводу, что наиболее агрессивными являются группы продавцов и автомехаников, низким уровнем агрессивности обладают радиомеханики, парикмахеры и фотографы.

Также мы обратили внимание на тот факт, что девушки более агрессивны, чем юноши (автомеханики и радиомеханики). Если у юношей выражена в основном физическая агрессия, то у девушек – все три вида агрессии (физическая, косвенная, вербальная).

В целом 27 % студентов имеют высокий уровень агрессивности, 62 % – средний уровень и 11 % – низкий уровень.

Таким образом, полученные результаты говорят, что необходимо проведение психологической работы по снижению уровня агрессивности студентов через обучение их навыкам конструктивного взаимодействия. Также зная психологические особенности студентов, необходимо создавать условия для развития их личности и прекращения деструктивного поведения. Выстраивая работу с юношами и девушками, важно найти их «зону успешности», а также личностные, семейные, социальные ресурсы, на которые можно опереться в работе по предотвращению попадания студента в группу риска.

Список использованных источников

1 Андриенко, О.А. Психологические особенности студентов первого курса колледжа / О.А. Андриенко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – № 3 (24). – С. 255-258.

2 Краткий психологический словарь / Под общ ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов н/Д: Феникс, 1998 – 512 с.

3 Рогожина, Е.А. Исследование уровня агрессивности студентов медицинского вуза / Е.А. Рогожина, С.В. Подпорин // Медицина и образование в Сибири. – 2014. – № 3. – С. 13.

УДК 159.2:922.6:034.-67.922.4.

М. Ф. Бакунович, канд. психол. наук, доцент; **П. В. Зайцев**
УО «Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка», г. Минск, Беларусь

САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПРЕДИКТОР ЭФФЕКТИВНОГО ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье описана актуальности педагогических профильных классов в контексте профессионального самоопределения. Представлены результаты исследования саморегуляции поведения у обучающихся профильных классов педагогической направленности. Установлено, что большинство респондентов имеют высокие и средние показатели саморегуляции. Предложено рассматривать саморегуляцию поведения в качестве предиктора эффективного профильного обучения.

Ключевые слова: саморегуляция поведения, профильное обучение, педагогическая профилизация, уровень саморегуляции поведения.

Профильное обучение является особой образовательной средой, которая соответствует запросам современного общества на раннее включение личности в процесс профессионального самоопределения. Благодаря особой структуре, содержанию и организации образовательного

процесса, создаются условия для обучения старшеклассников в соответствии с их индивидуально-психологическими особенностями, с учетом их намерений, интересов, склонностей и способностей [2].

Профильное обучение предусматривает изучение отдельных учебных предметов на более высоком уровне и проведение факультативных занятий, стимулирующих профессиональную направленность, ориентирующих учащихся на получение педагогической и иных специальностей. Введение в Республике Беларусь с 2015/2016 учебного года профильного обучения на третьей ступени общего среднего образования позволило повысить качество обучения старшеклассников [9]. Профилизация образовательного процесса в школе выступает в качестве системной специализированной подготовки личности к решению одной из жизненно важных задач – обоснованного выбора выпускником будущей профессиональной деятельности для самостоятельной жизни. При этом профилизация выступает и в качестве условия активизации личностного и профессионального самоопределения учащихся [10].

Педагогическая профилизация – это «целенаправленная работа с обучающимися по формированию у них профессионального интереса к педагогической деятельности и подготовке к осознанному выбору педагогических специальностей на этапе общего среднего образования» [10, с. 16]. Такая работа является стратегически важной для развития образования в нашей стране. Основной целью обучения в педагогических классах выступает формирование личности, готовой к самообучению, самовоспитанию и самосовершенствованию. Это порождает необходимость в создании условий для активизации личностного и профессионального самоопределения учащихся еще в период обучения в школе, чтобы выявить и привлечь в педагогическую профессию мотивированную, интеллектуально и духовно развитую молодежь, занимающую активную гражданскую и жизненную позицию [10].

Профильная педагогическая подготовка способствует развитию у учащихся необходимых в жизни социально-личностных компетенций. Это эмоциональный интеллект, уверенность в себе, коммуникативные и ораторские навыки, способность строить и поддерживать конструктивные межличностные отношения, управлять конфликтами, стрессоустойчивость и др. [3]. Содержание программы профильного обучения способствует развитию рефлексии, умению осуществлять самоанализ и самооценку своей деятельности. Также акцент делается на формировании умений осуществлять межличностное взаимодействие, саморегуляцию поведения и деятельности. А взаимодействие средней и высшей школы в формате педагогических классов позволяет оптимизировать образовательный процесс и сформировать у молодых людей такие психологические компетенции, которые в будущем окажут влияние на формирование инновационно-ориентированной личности профессионала [1; 10].

Целью нашего исследования является изучение личности учащихся педагогических классов. Способность осуществлять осознанную

саморегуляцию является значимой характеристикой юношей и девушек. О.А. Конопкин рассматривал осознанную саморегуляцию как один из основных видов произвольной психической активности, где находят свое отчетливое проявление исходное единство и системная целостность психики [4]. Он трактовал саморегуляцию как общую способность, необходимую субъекту деятельности для установления действенных отношений с окружающим предметным и социальным миром и утверждал, что ее становление является важнейшим критерием субъектного развития человека [7]. Исследователь выделил в нормативной функциональной структуре процессов психической саморегуляции следующие компоненты: принятие цели деятельности; определение комплекса условий реализации конкретной исполнительской программы; выработка самой программы непосредственно исполнительских действий; выбор критериев достижения исходной цели в ее понимании субъектом; осуществление контроля и оценки достигнутых текущих и конечных результатов относительно принятых; определение необходимости и характера коррекции самой системы регуляции [4, с. 28–29].

В.И. Моросанова определяла произвольную осознанную саморегуляцию как системный многоуровневый процесс психической активности человека по выдвижению целей и управлению их достижением. Она подчеркивала, что термин «осознанность» указывает не на постоянную актуальную представленность в сознании субъекта, а на то, что психическая саморегуляция, ее эффективность может быть осознаваема человеком [6, с. 39]. В своих исследованиях обучающихся, В.И. Моросанова показала, что испытуемые с высокой способностью к саморегуляции отличаются более высокой академической успешностью, которая достигается во многом за счет устойчивости осознанной саморегуляции учебной деятельности не только в привычных, но и в новых, нетипичных учебных ситуациях, благодаря наличию развитого внутреннего плана действия и активному поиску возможностей безошибочного и быстрого достижения выбранной цели. А наиболее высоких оценочных результатов на экзамене, по данным ее исследований, достигают те обучающиеся, у которых развитая осознанная саморегуляция связана с позитивным отношением к учению [7; 8].

Таким образом, О.А. Конопкин, а вслед за ним В.И. Моросанова определили осознанную саморегуляцию как способность к мобилизации своих личностных и когнитивных возможностей для реализации собственной активности. В старших классах характеристики саморегуляции могут достигнуть достаточно высокого уровня. Высокий уровень саморегуляции проявляется в успешном овладении обучающимися новыми видами и формами деятельности, в решении нестандартных задач, в преодолении нетипичных ситуаций на всех этапах овладения различными видами деятельности, в продуктивной самостоятельности, в упорстве и настойчивости при достижении принятой цели [4; 7].

В эмпирическом исследовании приняли участие 106 старшеклассников, обучающихся в профильных классах педагогической направленности Республики Беларусь. В качестве метода исследования был выбран метод опроса, в качестве методики - опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ». Данный опросник направлен на диагностику степени развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальных профилей, компонентами которых являются частные регуляторные процессы.

Низкий уровень саморегуляции поведения свидетельствует о зависимости респондентов от ситуации и мнения других людей, их ригидности, трудностях в адаптации к новым ситуациям, сложностях в осознанном планировании своего поведения. Результаты исследования позволяют указать, что такой уровень саморегуляции имеют 7,5 % (n=8) старшеклассников.

Для респондентов со средним уровнем саморегуляции характерна недостаточная гибкость в быстро меняющихся условиях, некоторые трудности с осознанием процесса выдвижения и достижения целей. При этом у них относительно быстро происходит овладение новыми видами активности. Планирование поведения не в полной мере осознанно и детально, наблюдается некоторая зависимость от ситуации и мнения других людей. К данной группе были отнесены 50,9 % (n=54) обучающихся, принявших участие в исследовании.

Школьники с высоким уровнем саморегуляции могут гибко и адекватно реагировать на изменение условий, легко осваивать новые виды деятельности, быть успешными в привычных видах деятельности и даже в незнакомых ситуациях чувствовать себя достаточно уверенно. Такой уровень саморегуляции, согласно результатам исследования, характерен для 41,5 % (n=44).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что более половины обучающихся в педагогических классах профильной направленности характеризуются средним уровнем общей саморегуляции поведения. Легкость в овладении новыми видами активности сочетается у них с некоторыми трудностями в процессах целеполагания и в детальной разработке последовательности своих действий. Таким школьникам часто недостает гибкости для успешного реагирования в быстро меняющихся условиях. При этом можно говорить о высокой способности респондентов к мобилизации своих личностных и когнитивных возможностей для реализации профессиональных намерений и интересов.

Таким образом, анализ полученных данных позволяет утверждать, что способность осуществлять саморегуляцию является тем предиктором, который может оказать существенное влияние на эффективность процесса профессионального становления юношей и девушек как в условиях педагогических классов, так и на первой и второй ступени получения высшего образования.

Список использованных источников

1 Бакунович, М. Ф. Развитие психологических компетенций у учащихся педагогических классов посредством использования рабочей тетради «Введение в педагогическую профессию. Познай самого себя» / М. Ф. Бакунович, О. М. Евдокимова, С. А. Корзун // Педагогические классы: опыт и перспективы: материалы II Республиканской научно-практической конференции, г. Минск, 3 ноября 2017 г. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; под ред. А. И. Жука, А. В. Позняк. – Минск: БГПУ, 2017. – С. 19–21.

2 Глинский, А. А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса допрофильной подготовки и профильного обучения учащихся в Республике Беларусь / А. А. Глинский, Т. М. Савельева // Веснік адукацыі. – 2015. – № 10. – С. 36–45.

3 Жук, А. И. Педагогические классы: прошлое, настоящее, будущее / А. И. Жук // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 8. – С. 7–13.

4 Конопкин, О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции / О. А. Конопкин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 1. – С. 27–42.

5 Кузьминич, Н. Л. Организационно-педагогические аспекты реализации профильного обучения / Н. Л. Кузьминич // Вестник МГИРО. – 2015. – № 4. – С. 71–73.

6 Моросанова, В. И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2010. – №1. – С. 36–45.

7 Моросанова, В. И. Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко // Вопросы психологии. – 2016. – № 2. – С. 109–123.

8 Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция и отношение к учению как ресурсы академической успешности / В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина, И. Ю. Цыганов // Вопросы психологии. – 2017. – № 4. – С. 64–75.

9 Об организации в 2015/2016 учебном году допрофильной подготовки и профильного обучения на III ступени общего среднего образования: инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь от 30.05.2016 № 05-20/94 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://minsk.edu.by/main.aspx?guid-38781. – Дата доступа: 05.02.2019.

10 Позняк, А. В. Основы педагогической профилизации образовательного процесса в учреждениях общего среднего образования / А. В. Позняк // Адукацыя і выхаванне. – 2016. – № 8. – С. 14–21.

УДК 316.647.5-057.4

С. А. Виноградова, старший преподаватель
УО «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова»,
г. Витебск, Беларусь

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ПСИХОЛОГОВ

В материалах рассматривается категория толерантности к неопределенности как профессионально важная характеристика специалистов-психологов, которая находится во взаимосвязи с показателями эмоционального интеллекта. Проведенное эмпирическое исследование позволило осуществить анализ показателей толерантности к неопределенности и эмоционального интеллекта студентов-психологов 1-4 курсов,

выявить положительную корреляцию эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности у будущих специалистов-психологов, а именно: чем выше толерантность к неопределенности, чем выше уровень эмоционального интеллекта. В результате была разработана и реализована формирующая программа, направленная на повышение уровня толерантности к неопределенности. Результаты данного исследования возможно использовать как для дальнейшего теоретического изучения и углубления знаний по проблеме толерантности к неопределенности и эмоционального интеллекта, так и для разработки коррекционных программ, ориентированных на развитие личностных качеств специалистов помогающих профессий.

Ключевые слова: толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности, ситуация неопределенности, профессионально значимые характеристики, эмоциональный интеллект, специалисты-психологи, формирующая программа

Нынешний этап развития общества дает предпосылки для роста требований к системе образования, качеству подготовки специалистов и уровню развитости их профессионально значимых характеристик, которые в большей степени актуализируются на этапе вузовской профессиональной подготовки. Проблема профессионального становления личности будущих психологов не является новой, но ее актуальность постоянно возрастает в связи с востребованностью психологической помощи.

Работы, посвященные изучению личностных качеств специалистов-психологов, публиковались такими учеными как Е.А. Климов, А.А. Борисова, Н.В. Бачманова, Н.А. Стафурин, Р.В. Овчарова, Г.С. Абрамова и другими. В большом перечне профессионально важных характеристик психологов чаще всего выделяется эмоциональный интеллект как один из главных «инструментариев» специалиста-психолога. Существуют разнообразные взгляды на феноменологию эмоционального интеллекта, однако нам созвучен подход российского психолога Д.В. Люсина и его определение эмоционального интеллекта, как способности к осмыслению собственных и чужих эмоций и управлению ими [1]. Вопрос о том, поддается ли коррекции уровень эмоционального интеллекта, по-прежнему остается открытым. Мнения ученых разделяются: некоторые считают, что эмоциональный интеллект не поддается изменению; другие полагают, что его возможно корректировать опосредованно, то есть развивая личностные свойства, которые тесно взаимосвязаны с эмоциональным интеллектом.

В качестве основных компонентов эмоционального интеллекта Э.Л. Носенко и Н.В. Коврига определили: пять факторов «Большой Пятёрки»;

- степень тревожности: ситуативной и индивидуальной;
- степень самооценки;
- толерантность к неопределённости;
- степень академической успеваемости;
- стратегии ориентирующего поведения [2].

В нашей работе будет сделан акцент на актуальном в современных реалиях факторе «толерантность к неопределенности». Этот психологический феномен определяется как сочетание когнитивных способностей к снятию неопределенности и эмоциональной тенденцией к восприятию неопределенных ситуаций [3]. Исходя из данного определения, толерантность к неопределенности является своеобразной формой познавательной деятельности, направленной на снятие неопределенности в эмоциональной сфере, задает адекватность оценки и прогнозирования жизненных ситуаций и адекватность восприятия себя и окружающего мира. Таким образом, толерантность к неопределенности может быть положительно взаимосвязана с уровнем развития эмоционального интеллекта человека.

Научными исследованиями феномена толерантности к неопределенности занимались Э. Френкель-Брансвик, Т.В. Корнилова, М.А. Чумакова, С. Баднер, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова и другие. Их исследования раскрывают типы восприятия неопределенности разными людьми, а также влияние этого восприятия на адаптацию человека к повседневной жизни.

Актуальность проблемы определила постановку цели эмпирического исследования – изучить уровень взаимосвязи эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности у будущих специалистов-психологов с последующей разработкой и реализацией формирующей программы.

Для реализации поставленной цели были использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ научной литературы), психодиагностический метод (опрос по методикам НТН "Новый опросник толерантности к неопределенности" Т.В. Корниловой и ЭмИн "Эмоциональный интеллект" Д.В. Люсина), методы обработки данных (метод корреляции Пирсона, непараметрический критерий t-Стьюдента, качественный анализ).

В исследовании приняли участие студенты с 1 по 4 курса ВГУ им. П. М. Машерова специальности «Психология». Всего приняло участие 82 человека:

- 21 студент 1-го курса,
- 20 студентов 2-го курса,
- 18 студентов 3-го курса,
- 23 студента выпускного курса.

По итогам исследования уровня эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности мы получили самое большое количество испытуемых с высокими данными показателями у студентов 4-го курса. Это объясняется возможной аккумуляцией знаний, умений и навыков в сфере эмоциональности, полученных в период обучения и уже начавшейся у многих профессиональной деятельностью.

Для проверки наличия взаимосвязи толерантности к неопределенности и уровня эмоционального интеллекта, нами был выбран параметрический

критерий – корреляция Пирсона. При сопоставлении данных общего эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности по всей выборке коэффициент корреляции равен 0.519. Корреляция значима на уровне p=0,01, что свидетельствует о взаимосвязи общего эмоционального интеллекта и толерантности к неопределенности с точностью в 99 %. Это доказывает предположение о том, что уровень толерантности к неопределенности очень тесно связан с уровнем эмоционального интеллекта.

После подсчетов и соотнесений данных по каждой шкале методики "НТН" (общая толерантность к неопределенности (ТН), интолерантность к неопределенности (ИТН) и межличностная интолерантность к неопределенности (МИТН)) с показателями эмоционального интеллекта (4 шкалы и 5 субшкал) получились следующие результаты.

Высокий коэффициент корреляции (99 %) обнаруживается со шкалами ВЭИ (внутриличностный ЭИ) и УЭ (управление эмоциями). Можно предположить, что высокий уровень толерантности к неопределенности позволяет человеку лучше понимать и управлять своими и чужими эмоциями. Однако не исключается вариант того, что эти факторы взаимодействуют в обратную сторону: в свою очередь способность управлять своими и чужими эмоциями порождает высокий уровень развитости толерантности к неопределенности. Шкалы ИТН и МИТН показали значимую обратную корреляцию со шкалами МП (понимание чужих эмоций) и ВУ (управление своими эмоциями). Это может означать тот факт, что принятие неопределенности, хаотичности жизни, спонтанности в общении с людьми позволяет человеку взять контроль над проявлением нежелательных эмоций, а также представляет возможность развить в себе высокий уровень эмпатии, сопереживания.

Таким образом, была статистически подтверждена взаимосвязь толерантности к неопределенности и эмоционального интеллекта. Поскольку как отдельный психический феномен, эмоциональный интеллект трудно поддается спонтанному воздействию и изменению, в отличие от толерантности к неопределенности, возможно целенаправленное воздействие на показатели толерантности к неопределенности с целью формирования профессионально важных качеств специалиста.

В результате выявленной взаимосвязи была разработана формирующая программа, целью которой явилась выработка у участников с помощью осознания элементов интолерантности образа мышления и действий, которые будут содействовать решительному действию и соответственному эмоциональному реагированию в условиях неопределенности.

Качественный анализ результатов ретестовой диагностики показал, что уровень толерантности к неопределенности и уровень эмоционального интеллекта у студентов стал несколько выше тех результатов, которые были получены до проведения коррекционно-развивающих занятий. Исходя из полученных данных, значимость t-критерия при сравнении результатов ОЭИ и ТН до и после проведения тренинговых занятий оказалась на уровне $p<0,5$,

что указывает на наличие эффективности разработанной коррекционно-развивающей программы.

Таким образом, в данном исследовании была установлена взаимосвязь толерантности к неопределенности и эмоционального интеллекта будущих специалистов-психологов. Проведенное исследование позволило разработать программу занятий, направленную на развитие толерантности к неопределенности, которая может быть использована психологами учреждений для реализации программ, ориентированных на развитие личностных качеств специалистов помогающих профессий.

Список использованных источников

1 Люсин, Д.В. Социальный интеллект: Теория, измерения, исследование / Д.В. Люсин. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 176 с.

2 Носенко, Е.Л. Эмоциональное интеллект: концептуализация феномена, основные функции: монография. / Е.Л. Носенко. – Киев: Высшая школа, 2003. – 126 с.

3 Корнилова, Т.В. Неопределенность, выбор и интеллектуально-личностный потенциал человека / Т.В. Корнилова // Методология и история психологии. – 2009. – № 4. – С. 47-59.

УДК 159.955.1:796.071.4-057.87:378.046.4

Е. В. Гапанович-Кайдалова, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ИПК И ПК О ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВАХ ТРЕНЕРА

В статье проанализированы существующие в современной психологии подходы к пониманию содержания профессионально значимых качеств и подходов к их выделению, обобщены результаты исследования представлений слушателей о профессионально значимых качествах тренеров, возможности их развития в ходе переподготовки слушателей ИПК и ПК.

Ключевые слова: профессионально значимые (важные) качества, подходы к выделению профессионально значимых качеств, профессионально значимые качества тренера, факторы профессиональной пригодности тренера.

Необходимой составляющей становления профессионализма специалиста является развитие у него профессионально значимых качеств. Эффективность деятельности инструктора-методиста, профессиональная самореализация во многом определяется степенью сформированности профессионально значимых качеств. Исходя из этого особую актуальность приобретает изучение представлений будущих инструкторов-методистов о

профессионально значимых качествах тренеров, создание условий для развития этих качеств в ходе обучения.

В психологии профессионально значимые качества личности рассматривалась в различных аспектах. В частности, при изучении профессионального развития (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Д. Шадриков и др.); профессиографирования, профотбора, профориентации (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников, Н.В. Самоукина и др.); профессионализма с позиций акмеологии (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин и др.).

Профессионально важные (значимые) качества в справочной психологической литературе определяются как отдельные динамические свойства личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выраженные уровнем развития соответствующих процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку со стороны определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией. Профессионально значимые качества являются одним из важнейших факторов профессиональной пригодности, они не только косвенно характеризуют определенные способности, но и органически входят в их структуру, развиваясь в процессе обучения и деятельности [3].

Профессионально важные качества включают в себя не только собственно психические и личностные свойства специалиста, но и биологические (соматические, морфологические, нейродинамические и др.) [2].

В рамках системного подхода успешное осуществление профессиональной деятельности предполагает наличие у специалиста совокупности профессионально значимых качеств, которая, по Е.А. Климову, включает:

1) гражданские качества – идейный моральный облик человека как члена коллектива, общества;

2) отношение к труду, профессии, интересы и склонности к данной области деятельности;

3) дееспособность, которая образуется качествами, важными во многих и разных видах деятельности (широта ума, его глубина, гибкость и др.);

4) единичные, частные, специальные способности. Это такие личные качества, которые важны для данной работы, профессии или для относительно узкого их круга;

5) навыки, привычки, знания, опыт [1].

Профессионально значимые качества спортивного тренера рассматривали Г.Д. Бабушкин, Н.Ю. Волянюк, Дж. Вуден, А.А. Дергач, Е.П. Ильин, А.А. Исаев, Ю.А. Коломейцев, Б.Дж. Кретти, Г.В. Ложкин, Дж. Лой, В.А. Толочек и другие. В числе необходимых в профессиональной деятельности тренеру, в частности, исследователи называют: энергичность, ясность требований, поощрение к активному участию учащихся в процессе тренировки, сдержанность, образное мышление, доброжелательность,

стрессоустойчивость, твердость и реалистичность взглядов, гуманизм, вежливость, честность, требовательность, самокритичность, трудолюбие, оптимизм, правдивость, принципиальность, справедливость, волевые качества, знание своего дела, уверенность, высокий общий уровень развития, творческий потенциал и др.

Таким образом, можно сделать вывод, в систему профессионально значимых качеств тренера входят следующие группы качеств: коммуникативные, интеллектуальные, нравственные, волевые и деловые.

Существуют разные подходы к изучению профессионально значимых качеств: на основе экспертных оценок (А.Г. Маклаков, М.М. Решетников, А. Фильц и др.); на основании изучения представлений неспециалистов о необходимых характеристиках для представителя данной профессии (Е.С. Романова, Г.А. Суворова и др.); на основе анализа объективных характеристик профессии и психологической характеристики труда (Е.М. Ивановой); на основе изучения личностных особенностей успешных представителей данной профессии (В.М. Мельников, А.В. Черников, Л.П. Ямпольский и др.) и др.

В своем исследовании мы изучали мнение уже работающих слушателей специальности «Оздоровительная физическая культура» заочной формы получения образования ПК о профессионально значимых качествах тренера. Исследование проводилось на базе института повышения квалификации и переподготовки кадров УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины».

С целью изучения представлений слушателей о профессионально значимых качествах тренера были использованы такие методы исследования, как индивидуальный опрос и групповая беседа. Сначала испытуемым было предложено самостоятельно написать качества, которыми должен, по их мнению, обладать тренер. На следующем этапе исследования в ходе группового обсуждения, проведенного в форме мозгового штурма, респондентам необходимо было выделить десять наиболее важные качеств тренера и обосновать свой выбор.

Анализ результатов индивидуального опроса слушателей позволил проранжировать выделенные респондентами профессионально значимые качества тренера по частоте встречаемости:

1) ответственность;

2) доминирование и компетентность;

3) волевые качества: выдержка, самообладание, целеустремленность, инициативность, решительность, упорство;

4) эмоциональная устойчивость, саморегуляция;

5) любовь к детям, доброжелательность по отношению к занимающимся;

6) справедливость;

7) требовательность;

8) креативность;

9) тактичность;

10) эмпатийность.

Слушатели-заочники имеют опыт работы, однако различаются по направлениям деятельности, стажу работы и возрасту. Участники исследования являются руководителями спортивных секций, фитнес-тренерами, учителями физической культуры. Они работают с разными возрастными группами занимающихся физкультурой и спортом людей (от детей дошкольного возраста до взрослых). Значительно различаются цели и формы проведения занятий. Респонденты учитывали специфику своей деятельности, вида спорта и должностных обязанностей.

В ходе групповой беседы к числу основных значимых качеств тренера-профессионала будущие инструкторы-методисты отнесли следующие:

1) любовь к детям;

2) требовательность;

3) эмоциональная устойчивость, саморегуляция;

4) справедливость;

5) ответственность;

6) волевые качества;

7) креативность;

8) доминирование и компетентность;

9) тактичность;

10) эмпатийность.

Большинство респондентов занимается с детьми, поэтому в ходе группового обсуждения любовь к детям получила максимально высокий ранг. Участники опроса подчеркнули, что без доброжелательного отношения к подопечным практически невозможно построить нормальные отношения с ними, завоевать авторитет, организовать группу. В то же время тренер должен ориентировать на достижение определенной цели, результата, что предполагает требовательность. Немаловажным для тренера является умение владеть собой, управлять своими эмоциями, поскольку это влияет на общий настрой занимающихся, их мотивацию. Уверенность и спокойствие тренера придает силы и способствует эмоциональной стабилизации воспитанников. Справедливая оценка и отношение тренера также важно для занимающихся, особенно при групповой работе, поскольку ее отсутствие нередко приводит к конфликтам, проблемам с самооценкой. Респонденты подчеркнули необходимость ответственного отношения к своему делу, предъявляемым требованиям, так как от этого зависит здоровье людей и эффективность профессиональной деятельности в целом. Тренер является примером, он ведет за собой, стимулирует, поэтому значимы такие волевые качества, как целеустремленность, выдержка, упорство и др. Однако не все ситуации, возникающие в профессиональной деятельности, предсказуемы, поэтому тренеру необходима креативность, умение гибко мыслить. Под доминированием слушатели понимают определяющую роль специалиста-профессионала в тренировочном процессе, авторитет тренера. Они считают

данное качество важным, но присваивают более низкий ранг, поскольку его необходимость зависит от специфики работы (например, от того, кто и какие цели ставит: клиент, который занимается для поднятия тонуса, получения удовольствия; тренер, готовящий спортсмена к соревнованиям и т.д.). Более низкий ранг, присваиваемый компетентности, участники опроса объясняли тем, что знания можно и нужно приобретать в течение всей жизни, стремиться к саморазвитию и самосовершенствованию. Тактичность и эмпатийность помогают поддерживать желание работать над собой, позволяют задействовать все ресурсы занимающихся, используя индивидуальный подход. Деятельная помощь, понимание и поддержка, тон и форма высказанных замечаний и рекомендаций, несомненно, влияют на эффективность тренировочного процесса.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1) на представления слушателей ИПК и ПК о профессионально значимых качествах тренера влияют возраст, наличие опыта профессиональной деятельности, направление деятельности, стаж работы;

2) будущие инструкторы-методисты в числе профессионально значимых качеств тренера называют, прежде всего, нравственные и волевые качества.

Список использованных источников

1 Климов, Е.А. психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

2 Маркова, А.К. психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

3 Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psychology_pedagogy.academic.ru. – Дата доступа: 18.06.2019.

УДК 796.071:159.9.072.52

В. И. Дунай, канд. биол. наук, доцент
ЧУО «Институт современных знаний имени А М. Широкова»,
Н. А. Шестиловская
УО «Белорусский государственный университет»,
г. Минск, Беларусь

ПСИХИЧЕСКАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОРТСМЕНОВ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ СПОРТА

Различные виды спорта предполагают совершенствование соответствующих спортивных навыков, что определяет различия в сочетании функций саморегуляции. В статье проведен сравнительный анализ параметров саморегуляции на основании результатов практического исследования спортсменов.

Ключевые слова: саморегуляция, классификация видов спорта, спорт, спортсмены.

В настоящее время существует около двухсот видов спорта. Успешность занятий конкретным видом спорта требует формирования у спортсменов строго определенных специальных способностей. В боксе, например, важны такие качества психики, как решительность, самообладание, готовность к риску; для стайера – настойчивость, выдержка, целеустремленность; для гимнаста – эстетическое чувство, высокая двигательная координация и др. В зависимости от требований спортивной деятельности происходят отбор и тренировка спортсменов. В результате занятия избранным видом спорта приводят, с одной стороны, к развитию специфических способностей и качеств психики, а с другой – к достижению высоких спортивных результатов [4].

Одна из основных классификаций (олимпийская) включает в себя шесть групп, объединяющих виды спорта по критерию характера спортивных действий:

1 группа – циклические виды спорта;

2 группа – скоростно-силовые виды спорта;

3 группа – сложнокоординационные (сложнотехнические) виды спорта;

4 группа – единоборства;

5 группа – спортивные игры;

6 группа – многоборья [2].

Виды спорта в каждой из названных групп требует от спортсмена абсолютно различных индивидуальных черт и совершенствования спортивных навыков. Следовательно, можно предположить, что данные группы предполагают также и различное профессиональное поведение спортсмена, касающееся тренировок, подготовки к соревнованиям и успешного участия в них, другими словами, психическую саморегуляцию различного типа.

В данном исследовании выборка спортсменов составила 249 респондентов, из них 129 мужчин и 120 женщин в возрасте от 19 до 39 лет; 83 – спортсмены 1 разряда, 91 – кандидаты в мастера спорта, 67 – мастера спорта, 8 – мастера спорта международного класса, согласно Единой спортивной классификации Республики Беларусь [1]. Респонденты представили следующие виды спорта: циклические, скоростно-силовые, сложнокоординационные (сложнотехнические), единоборства, спортивные игры. Все спортсмены на момент исследования являлись действующими спортсменами, участвующими в соревнованиях республиканского и международного уровней.

С помощью методики «Стиль подготовки спортсмена» В.И. Моросановой [3] была проведена диагностика с целью определения параметров саморегуляции у профессиональных спортсменов.

Шкала «Планирование» характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного

планирования деятельности. *Высокие показатели* по этой шкале указывают на сформированную потребность в осознанном планировании деятельности, планы в этом случае реалистичны, детализированы, иерархичны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. У испытуемых с *низкими показателями* по этой шкале потребность в планировании развита слабо, цели подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута, планирование малореалистично. Такие испытуемые предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно.

Шкала «Программирование» диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. *Высокие показатели* по этой шкале свидетельствуют о сформировавшейся у человека потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о детализированности и развернутости разрабатываемых про грамм. Программы разрабатываются самостоятельно, они гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации по мех. При несоответствии полученных результатов целям производится коррекция программы действий до получения приемлемого для человека результата. *Низкие показатели* по шкале программирования свидетельствуют о неумении и нежелании человека продумывать последовательность своих действий. Такие люди предпочитают действовать импульсивно, они не могут самостоятельно сформировать программу действий, часто сталкиваются с неадекватностью полученных результатов целям деятельности и при этом не вносят изменений в программу, действуют путем проб и ошибок.

Шкала «Оценивание результатов» характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым самого себя и результатов своей деятельности и поведения. *Высокие показатели* по этой шкале свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов. Человек адекватно оценивает как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины, гибко адаптируясь к изменению условий. При *низких показателях* по этой шкале испытуемый не замечает своих ошибок, некритичен к своим действиям. Субъективные критерии успешности недостаточно устойчивы, что ведет к резкому ухудшению качества результатов при увеличении объема работы, ухудшению состояния или возникновению внешних трудностей.

Шкала «Гибкость» диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, т. е. способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Испытуемые с *высокими показателями* по шкале гибкости демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств такие испытуемые легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу

действий. При возникновении рассогласования полученных результатов с принятой целью своевременно оценивают сам факт рассогласования и вносят соответствующую коррекцию. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Испытуемые с *низкими показателями* по шкале гибкости в динамичной, быстро меняющейся обстановке чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к переменам в жизни, к смене обстановки и образа жизни. Они не способны адекватно реагировать на ситуацию, быстро и своевременно планировать деятельность и поведение, разработать программу действий, выделить значимые условия, оценить рассогласование полученных результатов с целью деятельности и внести коррекции. В результате у таких испытуемых неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности.

Шкала «Самостоятельность» характеризует развитость регуляторной автономности. Наличие *высоких показателей* по шкале самостоятельности свидетельствует об автономности в организации активности человека, его способности самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Испытуемые с *низкими показателями* по шкале самостоятельности зависимы от мнений и оценок окружающих. Планы и программы действий разрабатываются несамостоятельно, такие люди часто и некритично следуют чужим советам. При отсутствии посторонней помощи у них неизбежно возникают регуляторные сбои.

Ниже представлены совокупные результаты по уровням развитости отдельных параметров саморегуляции и суммарный показатель в целом (таблица 1).

Таблица 1 – Уровни развитости саморегуляции у профессиональных спортсменов (суммарный показатель и по отдельным параметрам)

	Низкий уровень	**Средний уровень**	**Высокий уровень**
Планирование	19 (7,6 %)	217 (87,1 %)	13 (5,3 %)
Программирование	98 (39,4 %)	147 (59,0)	4 (1,6 %)
Оценка результатов	85 (34,2 %)	160 (64,2 %)	4 (1,6 %)
Гибкость	17 (6,8 %)	211 (84,8 %)	21 (8,4 %)
Самостоятельность	94 (37,8 %)	143 (57,4 %)	12(4,81 %)
Суммарный показатель саморегуляции	0	249 (100 %)	0

Данные Таблицы 1 свидетельствуют о том, что по отдельным параметрам значения показателей у спортсменов достигают высокого уровня развития, но большинство параметров находятся на среднем уровне. Как показывают результаты соревновательной деятельности, этого вполне

достаточно, чтобы спортсмен достигал высоких спортивных успехов, здесь важна сбалансированность показателей. При этом абсолютное число спортсменов обладают средним уровнем развитости саморегуляции, что также свойственно спортсменам с высоким уровнем спортивных достижений.

В таблице 2 представлены средние величины и стандартные отклонения параметров саморегуляции в соответствии с вышеприведенной классификацией.

Таблица 2 – Средние значения параметров саморегуляции в зависимости от классифицируемой группы

Название параметра саморегуляции	Циклические виды спорта, средние	Скоростно-силовые виды спорта, средние	Сложнокоординационные виды спорта, средние	Единоборства, средние	Спортивные игры, средние
Планирование	5,25±1,46	5,81±0,87	5,72±1,22	5,37±1,20	5,10±1,47
Программирование	4,16±1,62	4,00±1,18	3,95±1,53	3,72±1,28	3,96±1,54
Оценка результатов	4,06±1,56	3,82±0,98	4,37±1,60	4,23±1,59	4,01±1,64
Гибкость	5,71±1,35	5,18±0,98	5,35±1,38	5,67±1,41	5,72±1,46
Самостоятельность	5,20±1,63	5,82±1,08	4,98±1,41	4,77±1,46	4,75±1,74
Общий показатель саморегуляции	24,39±3,42	24,64±3,23	24,37±3,63	23,79±3,80	23,60±4,06

Эффективность процесса саморегуляции, которая выступает залогом успешной спортивной деятельности и высоких спортивных результатов, с одной стороны, зависит от развитости функций саморегуляции, но также и от суммарного показателя саморегуляции в целом. На основании отдельных параметров саморегуляции, в зависимости от сочетания высоких, средних или низких их уровней развитости, методика также предполагает выделение акцентуированных типичных по структуре профилей, характеризующих стилевые особенности саморегуляции, однако они характеризуют специфику саморегуляционных процессов индивида, но не эффективность его деятельности.

Были установлены следующие статистически достоверные различия параметров саморегуляции у спортсменов различных видов спорта. *По параметру «Планирование»:* между группами циклических и сложнокоординационных видов спорта (Uэмп=1018 при ρ≤0,05); сложнокоординационных и скоростно-силовых (Uэмп =77,5 при ρ≤0,01) и единоборств (Uэмп=126 при ρ≤0,01), сложнокоординационных и спортивных игр (Uэмп=825 при ρ≤0,01). *По параметру «Оценка результатов»:* между группами *циклических видов спорта и сложнокоординационными (сложнотехнические) видами спорта (*Uэмп=877 ρ≤0,05*),ю и единоборств*

Uэмп=887 при ρ≤0,05)*; скоростно-силовых видами спорта и единоборствами (*Uэмп=201 при ρ≤0,05). *По параметру «Гибкость»:* между группами сложнокоординационных и единоборствами (Uэмп=825 при ρ≤0,05).

Таким образом, специфика деятельности в каждом виде спорта определяет требования к личности спортсмена, необходимых для успешной реализации специфических для конкретного вида спорта навыков, что задает особенности процесса саморегуляции.

Список использованных источников

1 Единая спортивная классификация Республики Беларусь 2013–2016 гг. / И.И. Сержанин.– Минск: ГУ «РУМЦ ФВН», 2013.– 336 с.

2 Матвеев, Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты / Л.П. Матвеев. – СПб. – Лань, 2005. – 384с.

3 Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М., 1998. – 192 с.

4 Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К.Холодов, В.С.Кузнецов. – М.: Академия, 2004. – 480 с.

УДК 316.752-057.86:614.253

О. В. Конаш, психолог
ГУЗ «Гомельская центральная городская поликлиника»
г. Гомель, Беларусь

СТРУКТУРА ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИИ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

В статье определяется сущность понятий ценностно-смысловых ориентаций и профессиональной идентификации, описывается структура ценнотно-смысловых орентаций у представителей профессии деонтологического статуса на разных этапах формирования профессиональной идентичности.

Ключевые слова: ценностно-смысловые ориентации, профессиональная идентификация, структура, деонтология.

В социально-экономических условиях современного общества, переживающего глубокие трансформации, все более обостряются проблемы повышения качества высшего образования, возрастают требования к уровню профессиональной подготовки будущих специалистов. В данном контексте особую остроту и актуальность приобретает исследование изменений, происходящих в ценностно-смысловой сфере личности представителей

профессий деонтологического статуса. Деонтология является одной из основ профессиональной деятельности медицинских работников, учителей, психологов, социальных работников и представителей других профессий, объектом деятельности которых является человек, а профессиональные действия непосредственно связаны и направлены на достижение физического, психического и социального здоровья и благополучия человека, его социального окружения и общества. Профессиональная деонтология представляет собой учение о долге и обязанностях представителя профессии перед обществом и государством, перед своей профессией, перед коллегами и перед людьми, на которых, в конечном счете, направлена деятельность [1]. В связи с этим в современных условиях возрастают требования со стороны общества как к личности специалиста деонтологического профиля, так и к качеству осуществляемой им профессиональной деятельности. Стоит отметить, что в любую эпоху отмечалась важность формирования у врача не только профессиональных знаний и умений, но и развития его личностных качеств, его морально-нравственного развития. В настоящее время личность врача рассматривается как центральный компонент системы врачебной деятельности, обеспечивающий ее направленность и успешность функционирования в решении гуманистической цели врачебного труда (Б.А. Ясько). Рассматривая личностно-профессиональное развитие врача, в своем исследовании мы придерживаемся методологической позиции ряда авторов.

Изучение иерархии ценностно-смысловых ориентаций личности представителей профессий деонтологического статуса на разных этапах профессиональной идентификации позволяет раскрыть дополнительные возможности не только в изучении психологических механизмов формирования ценностно-смысловых ориентаций специалистов социальной сферы, но и вносит дополнительный вклад в решение важной практической задачи – воспитание зрелой и гармоничной личности специалиста деонтологического профиля, что приобретает особую значимость в нашем обществе в соответствии с Постановлением Совета Министров Республики Беларусь от 12 марта 2015 г. № 190 «О приоритетных направлениях научных исследований Республики Беларусь на 2016-2020 годы» и материалами последнего съезда ученых Беларуси [2].

Система ценностно-смысловых ориентаций представителей профессий деонтологического статуса определяет то, как человек относится к процессу и результатам своей деятельности и в целом к своим профессиональным приоритетам. Следовательно, кроме имеющихся профессионально значимых качеств, в практической деятельности специалистов деонтологического статуса личностный комплекс должен включать в себя гуманистически ориентированную систему ценностей и личностных смыслов, которые присвоены индивидом и непосредственно проявляются при взаимодействии с другими людьми.

Решение проблем ценностно-смысловых ориентаций в теоретическом плане ставит задачу уточнения понятийно-категориального аппарата,

научного обоснования современных методов исследования, а в практическом плане – овладение стимулирующими функциями ценностно-смысловых ориентиров в целях модернизации деятельности в деонтологической сфере. Важно отметить, что ценностно-смысловые ориентации личности – одна из важнейших аксиологических проблем, исследуемых на философском, социологическом, психологическом уровнях. В изучении ценностно-смысловых ориентаций остро нуждается практика преобразования профессиональных установок, требований к результатам деятельности в социальной сфере. Сегодня невозможно представить механизмы развития социальной сферы без сочетания морально-психологических стимулов, когда все большее практическое наполнение получает термин «человеческий капитал» [3].

Деонтология непосредственно связана с профессиональной этикой, или этико-деонтологической компетентностью как совокупностью моральных требований, принципов и норм деятельности специалиста. Следовательно, деонтология связана с профессиональным самосознанием, профессиональной идентичностью специалиста. В психологии представления о профессиональной идентичности традиционно развивались в рамках исследования самосознания и самоотношения.

В ходе проведенного теоретического анализа научной литературы была раскрыта сущность понятия ценностно-смысловых ориентаций личности, под которым понимается относительно устойчивая, социально обусловленная направленность личности на те или иные цели, имеющие для нее смысложизненное значение, и на определенные способы их достижения, выражающиеся в виде каких-либо личностных качеств, образцов поведения. Данное понятие отражает выражение стремления личности, ее потребности, как подтверждение ее реальных достижений, реальную способность выразить себя в формах жизни. Это регуляторы направленной деятельности человека как субъекта, как личности, представляющие собой обобщенную структурно-иерархическую и динамическую систему представлений, являющуюся базовым элементом внутренней структуры личности, сформированную и закрепленную жизненным опытом индивида в ходе социализации и социальной адаптации на фоне индивидуально-типологических особенностей.

Профессиональная идентичность определяется как многоуровневая личностная динамическая структура, включающая осознаваемые и неосознаваемые аспекты, обеспечивающая внутреннюю целостность, тождественность и определенность личности на всех этапах профессионального развития, а также ее преемственность и устойчивость во времени. Становление идентичности выражается в возрастании числа признаков профессиональной деятельности и профессиональных отношений, отражающихся в сознании специалиста, в преодолении стереотипов образа профессионала, в целостном видении себя в контексте всей профессиональной деятельности. Кроме того, профессиональная идентичность обеспечивает достаточный уровень профессионального

центризма и устойчивой профессионально-ментальной позиции, без чего невозможно достижение высшего уровня профессионального мастерства. Профессиональная идентификация рассматривается в соответствии с концепцией становления личности профессионала, как критерий профессионального развития и свидетельствует о качественных и количественных особенностях принятия человеком себя как профессионала и конкретной профессиональной деятельности как способа самореализации и удовлетворения потребностей, а также системы ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности.

Профессиональную деятельность врача можно охарактеризовать как постоянно усложняющуюся, многофункциональную, с высокой вариативностью, слабо регламентированную, творческую, что требует более глубокого профессионального самоопределения специалиста как представителя профессии деонтологического статуса, адекватной и стабильной профессиональной самооценки, мотивированности на постоянное самосовершенствование в профессии, высокой профессиональной нравственности. Важность достигнутой профессиональной идентичности для успешной профессиональной деятельности врача-практика определяется еще и тем, что реализация целостного подхода к пациенту, углубленное понимание его психологических особенностей, отношение к человеку как ценности невозможны без наличия высокого уровня личностного развития, целостности, гармоничности и непротиворечивости личности самого врача. Следовательно, в силу особенностей профессии становление профессиональной идентичности врача является важнейшей составляющей его психологических особенностей.

В ходе исследования была выявлена профессиональная идентичность в двух группах испытуемых, представленная определенным статусом. Для студентов-медиков выраженными оказались статусы преждевременной, диффузной и моратория профессиональной идентичности; для практикующих врачей – сформированной и псевдоидентичности. Были установлены изменения в структуре ценностно-смысловых ориентаций при переходе от одного статуса к другому. В частности, для представителей профессий деонтологического статуса с *неопределенной, диффузной и мораторием профессиональной идентичности* общими ведущими ценностями являются стремление к развлечениям, активная деятельная жизни, достижение духовной близости с любимым человеком, в качестве ведущей инструментальной ценности определена независимость, при *диффузной* – добавляются ответственность и образованность, а при *моратории* – способность действовать самостоятельно, решительно. Также общими для *неопределенной* и *диффузной профессиональной идентичности* были определены низкий показатель осмысленности жизни, слабо выраженное наличие целей в жизни, отсутствие их направленности, оценка жизни как безрезультативной, представления о себе как о слабой личности, лишенной свободы выбора, с убеждениями в том, что человеку не дано контролировать собственную жизнь; ценности, связанные с познанием,

возможностью расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальным развитием, работой над собой, физическим и духовным совершенствованием, с интересной работой, максимально полным использованием своих возможностей и повышением продуктивности жизни отходят на второй план. Отличительным в статусе *моратория* является средний уровень осмысленности жизни, но также выражена оценка жизни как безрезультативной, представление о себе как о слабой личности, лишенной свободы выбора, убеждения в том, что человеку не дано контролировать собственную жизнь. Ведущей карьерной ориентацией для *диффузной и моратория профессиональной идентичности* является «стабильность работы», в отличие от *неопределенной профессиональной идентичности,* где характерно отсутствие карьерных ориентаций. Для всех трех статусов характерен невысокий уровень притязаний. Испытуемые со статусом *псевдоидентичность* особую значимость придают общественному признанию, активной и продуктивной деятельной жизни, связанной с максимальным использованием своих возможностей*;* ведущими ценностями-средствами являются независимость, высокие запросы и эффективность в делах. Ценности, связанные со счастливой семейной жизнью, развитием и собственным совершенствованием не находятся на приоритетных местах. Характерно выраженное наличие целей в будущем, что придает жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Ведущая карьерная ориентация – «менеджмент», центральное понятие профессионального развития – власть, возможности для лидерства, высокого дохода, повышенный уровень ответственности и вклад в успех своей организации. В статусе *сформированной профессиональной идентичности* высоко выражена значимость интересной работы, счастливой семейной жизни, познания и развития; ведущие ценности-средства: эффективность в делах, которая свойственненна и *псевдоидентичности*, а также самоконтроль и рационализм. Ведущие карьерные ориентации представлены «профессиональной компетентностью» и «интеграцией стилей жизни». Отмечены высокие показатели осмысленности жизни. Общими для статусов *сформированной и псевдоидентичности* выступают наличие целей в жизни, их направленность и сформированность, восприятие самого процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом, оценка своей жизни как результативной, представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле, убежденность в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Профессиональная деятельность, регулируемая осмысленными ценностными ориентациями, также наполняется смыслом, приобретает для личности особую значимость, что, по сути, и является проявлением

профессиональной идентичности, раскрывает возможности для роста и самореализации. Наличие идентичности соотносимо с чувством значимости, поэтому обретение профессиональной идентичности вносит существенный вклад в стабильность личности, в ее психическое здоровье. Но в проблеме профессиональной идентификации, преданности и взаимосвязи действий сотрудников с целями организации имеется и другая сторона - избыточная профессиональная идентификация как один из факторов формирования синдрома эмоционального выгорания, который чаще встречается в сфере «помогающих профессий» [4]. Изучение данного феномена может стать перспективой дальнейших исследований.

Список использованных источников

1 Бубнова, С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 127 с.

2 Ермолаева, Е.П.. Психология профессиональной реализации профессионала / Е.П. Ермолаева. – М.: Институт психологии РАН. 2008. – 347 с.

3 Реньш, М. А. Ценности профессиональной деятельности: теоретико-методологический аспект // Образование и наука. – 2013. -№4 (8). - С. 28-37.

4 Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2007. – 466 с.

УДК 316.622:17.034/.17.036

Л. В. Марищук, д-р психол. наук, профессор, **И. Н. Яценко**
Российский государственный социальный университет, филиал
г. Минск, Беларусь

Памяти Учителя психологов Беларуси –
Якова Львовича Коломинского

В то время, когда сборник был практически готов к изданию, психологическое сообщество постигла тяжелая утрата – ушел из жизни заслуженный деятель науки Республики Беларусь, профессор, член общественных академий Яков Львович Коломинский. Светлая Память…

К ВОПРОСУ О МОРАЛЬНОМ РЕГУЛИРОВАНИИ ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассматриваются последствия внедрения информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизни современной молодежи (деятельность, поведение и нравственное сознание), при этом подчеркивается несформированность нравственного сознания у молодого поколения. Описаны цель и механизмы нравственного регулирования. Представлены результаты изучения

доминирующих ценностей современной молодежи и сложности, возникающие при формировании у них моральных норм и нравственных ценностей.

Ключевые слова: молодежь, ценности, моральное регулирование.

Молодежь выступает и субъектом, и объектом социальных перемен, мощной силой, требующей разумного руководства. В настоящее мирное для большинства европейских стран, в том числе Республики Беларусь, время, процессам, связывающим общественное и индивидуальное моральное сознание, свойственна современная специфика. Это обусловлено внедрением информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизни и деятельности. Интернет и социальные сети оказывают на незрелые умы воздействие, в том числе носящее идеологический характер, которое во всей полноте своей недооценивается. Последние создают не только константное увеличение объема информации и возможностей доступа к ней, но и кардинальную перестройку общественного сознания, способов внешнего морального регулирования, объектами интенсивного воздействия которого стало молодое поколение.

Вслед за Б.Ф.Ломовым [2] рассмотрим четыре функции сознания, применительно к сознанию нравственному.

Когнитивная функция на уровне нравственного сознания выступает как познание, т.е. активное целенаправленное приобретение знаний о мире моральных ценностей – регуляторов поведения, созданных в процессе общественно-исторической практики, освоение которых способствует усвоению человеком общественного морального сознания.

Регулятивная функция, основной характеристикой которой на уровне сознания, является произвольность, выполняет роль регулятора поведения личности – субъекта деятельности, реализуя побудительную и тормозную функции воли. Необходимость произвольной регуляции собственного поведения обусловлена социальным бытием. Включаясь в общественные отношения, человек вынужден регулировать свое поведение ибо «жить в обществе и быть свободным от общества нельзя».

Аффективная (эмоционально-оценочная) функция нравственного сознания заключается в выражении отношения человека к идеальным результатам отражения им своего и общественного бытия в категориях нравственного или безнравственного.

Коммуникативная функция, получает на уровне нравственного сознания свое наиболее полное развитие, формируется и развивается в процессе общения. Она обеспечивает интериоризацию индивидом общественного морального сознания, реализуясь в процессе обмена знаниями о морально-нравственных нормах общества, обмена нравственными чувствами и оценками, во взаимной регуляции поведения людей. Благодаря общению формируется идеальный план нравственного поведения, повышается «мощность» и адекватность опережающего отражения.

В начале жизненного пути, деятельность, поведение и нравственное сознание молодежи еще формируется и апробируется в самостоятельной жизни, в том числе – учебно-профессиональной. По мере развития личности, ее нравственное сознание все более обретает черты самостоятельности: определяется моральными мотивами и целями, основанными на осознании своих моральных обязанностей и задач, поставленных общественной жизнью, их добровольном и свободном выборе. В процессе деятельности, имеющей преимущественно нравственные характеристики всех компонентов, – мотива, цели, способов, результата – личность, «изменяя природу и перестраивая общество, изменяет свою собственную природу» [6, с. 644]. Вопрос в том насколько, под влиянием информационного общества, выражены эти компоненты.

Исходной целью морального регулирования, закрепленной в нравственных нормах, является обеспечение баланса между личностью и обществом. Реализуется эта цель системой регулятивных средств, направленных на деятельность и поведение людей в соответствии с моральными целями общества. Эта система представлена как собственно моральными средствами, так и не являющимися непосредственно моральными. Среди последних: традиции и обычаи, религия и право. К сожалению, традиции уходят в небытие, чему не мало способствовали «годы безбожия», падение уважения к старшим – «мы наш, мы новый мир построим» и опять-таки влияние западной масс-культуры, справедливо, но нелепыми способами запрещаемой долгие годы. Если говорить о вере, то ее наличие предполагает соблюдение заповедей, которые, увы, не соблюдаются, а не массовое крещение детей и венчания. Еще одним внешним регулятором выступает мода, диктующая своим адептам, не только «форму одежды», но и способы самопрезентации. Не модно сейчас быть воспитанным и вежливым, не демонстрировать интимные стороны собственного бытия и, тем самым, не сформированность нравственного сознания. Все собственно моральные регуляторы условно разделяются на внешние и внутренние. Внутренние моральные регуляторы – ценности и ценностные ориентации, нравственные потребности и мотивы – основаны на индивидуальном нравственном сознании и проявляются в механизме совести. Совесть – особый вид ответственности личности [1], субъективной по форме – перед своим нравственным сознанием, но объективной по содержанию, ибо содержание индивидуального нравственного сознания обусловлено сознанием общественным. В совести как бы соединяются два субъекта морали – социальная общность и личность. Увы, часто можно слышать: «Совесть – это палка, которой мы бьём кого угодно, но не самих себя» от лиц, никогда не читавших «Максимы» Шопенгауэра.

Внешний моральный регулятор – общественное мнение, через механизмы – чести и пристыжения, выражающие моральное одобрение и осуждение, направлено на соблюдение личностью моральных норм конкретной социальной общности и формирование у нее чувства чести и

стыда, обеспечивающих восприимчивость к общественному мнению. Можно констатировать, что «…общественное мненье, пружина чести, наш кумир, и вот на чем вертится мир…» (А.С.Пушкин «Евгений Онегин»), иначе говоря, указанные механизмы работают далеко не в полную силу. Утрата нравственных ориентиров и нивелировка традиционных ценностей в современном обществе констатируется и зарубежными исследователями [5, 7].

Молодому поколению предстоит решать множество приоритетных задач в различных сферах жизни, от этих решений зависит будущее развитие страны. Ознакомившись с ценностями студенческой молодежи России [5], констатируем, что доминантой жизненных ценностей выступает материальное благополучие (73% из 600 респондентов), являющееся стимулом жизненной активности молодых людей. Предприимчивость и денежное вознаграждение тождественны счастью и имеют основательное преимущество в сравнении с талантами, развитием личности, трудолюбием. Семейные ценности уходят на третий план, уступая приоритетное место собственному комфорту и независимости, созданию карьеры. Коммуникативные ценности не являются значимыми, так как востребованы по мере необходимости установления «нужных» контактов, преследующих корыстные цели [5]. Думается за прошедшие десять лет ситуация только усугубилась.

Исследование ценностей студенческой молодежи, проведенное на разных факультетах БГПУ в 2016 году [3], показало несколько иные, хотя и мало отличающиеся от ранжирования российских студентов, приоритеты.

Ранжирование ценностей от наиболее к наименее значимым, выявило, что первый ранг получили ценности счастливой семейной жизни (59,2%), второй (54,2%) – ценности материального благополучия, на третьем месте – ценности профессионального благополучия (45,2%), далее следуют ценности «развития своих способностей» (35,5%), наименее значимыми оказались ценности «познания себя» – 22,6% ответов, «воспитание детей» – 20,6%, «полноценное общение с людьми» – 18,1%, «полноценное приобщение к культуре» – 3,2%. Белорусские респонденты дали ответы, мало отличающиеся от российских, что, к сожалению, свидетельствует о невысокой социальной их зрелости, ценности «для себя» превалируют над общественными. Радует только второе место материального благополучия, уступившего первое – ценностям семейной жизни.

Влиянию социальных сетей, недооценке либо не пониманию роли и значимости общепринятых норм поведения возможно противопоставить только сохранение базовых ценностей в семье и умелую воспитательную работу.

Именно на особенностях, а скорее на серьезной ошибке в ней мы и остановимся. Существует отличная поговорка: «заставь дурака Богу молиться – он и лоб разобьет», которая в доступном варианте характеризует философскую категорию меры, выражающую органическое единство количества и качества. Понимание сущности категории меры, объясняет

известную в психологии закономерность Йеркса-Додсона, называемую «инвертированной V-кривой»: передозировка мотиваций рано или поздно ведет к тому, что рост результатов деятельности прекращается, после чего неизбежен реверсивный эффект, а значит, главное – не допускать переизбытка мотиваций, «отравления эмоциями».

В наших исследованиях [4] были получены экспериментальные данные, касающиеся количества повторений иноязычной лексики, выразившиеся в «магическом числе Миллера – 7±2» – той мере повторения информации на занятиях, которая приводила к ее переводу в долговременную память у 72% обучающихся. Отметим, что переизбыток повторений (до 15 в начале работы – чтобы все запомнили) не приводил к усвоению, запоминание как бы блокировалось. Объяснение этому факту мы и нашли в «инвертированной V-кривой». Приведем тривиальный пример – все взрослые смотрят телевизор, все показы в котором сопровождаются рекламой, которая очень мешает восприятию и очень надоела. Но согласимся с тем, что впервые показываемая социальная, например, реклама, в целом хорошо сделанная в Беларуси, вызывает интерес. На 10 раз просмотра – вызывает раздражение, а после не воспринимается. Запоминается ли она на подсознательном уровне пока не доказано, мнения «за» и «против» разделились 50 на 50%. То же происходит и с воспитательными воздействиями, многократное их повторение, тем более не с детьми, а с лицами, вступившими в период первой взрослости, вызывает парадоксальную реакцию, которую можно сформулировать еще одной расхожей фразой «Прекрати меня лечить!». Временно избежать реверсивной реакции возможно в случае изменения условий, формы или содержания мотивирования, ибо уничтожить социальные сети уже невозможно.

Повторим, в условиях кардинальной перестройки способов внешнего морального регулирования на фоне нивелировки многих традиционных нравственных норм и ценностей, изменяющих нравственное сознание, мотивы и потребности, нравственные отношения людей, существенно возрастает роль внутренних моральных регуляторов личности [7] – ответственности человека перед самим собой и обществом, в добросовестном исполнении задач общественной значимости.

Лучшим методом воспитания было и остается «Воспитание личным примером», это касается и семьи, и учреждений образования, в том числе и высшего. Но превращение воспитательных воздействий в самовоспитание – формирование внутренних моральных регуляторов доступно только субъектной личности. Субъект же воспитывается, во-первых, субъектами же, а во-вторых, – с младых ногтей, в семье, роль которой сколько бы ни принижалась, остается столь же высокой, какой и была последние сто лет. Меры, предпринимаемые президентом и правительством нашей страны, для поддержки семьи свидетельствуют о глубоком понимании ее роли. И, следовательно, закончить можно на позитиве – вернутся на достойное место утерянные общечеловеческие ценности, несмотря на влияние социальных

сетей и интернета при понимании воспитателями силы взаимодействия с воспитывающимися и соблюдении категории меры.

Список использованных источников

1 Блюмкин, В. А. О нравственной деятельности / В. А. Блюмкин. – М. : Знание, 1977. – 63 с.

2 Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

3 Марищук, Л. В. О результатах социально-психологического исследования направленности и ценностных ориентаций студенчества/ Л. В. Марищук, О. К. Войтко / Ученые записки РГСУ.– 2017. – Т.16.– №5 (144).– С. 22–30.

4 Марищук, Л. В. Психолого-педагогические условия интенсификации процесса обучения лексике иностранного языка: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Марищук.– Минск. : Бел. НИИ образования, 1992. – 18 с.

5 Ромашова, С. Л. Ценностные ориентации современной молодежи / С. Л. Ромашова // Капитал страны. – 2009. – 10 февраля. – URL: http://kapital-rus.ru/. – Дата доступа 09.09.2019.

6 Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2015. – 713 с.

7 Nunner-Winkler, G. Changes in moral understanding – An intergenerational comparison / G. Nunner-Winkler // Morality in context. Advances in psychology ; Ed by W. Edelstein, G. Nunner-Winkle. – Amsterdam : Elsevier, 2005. – V 137. – P. 273–291.

УДК 373.2.015.323

М. Э. Труханович, старший преподаватель
ГУО «Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К САМОАНАЛИЗУ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье теоретически обоснована необходимость развития способностей к самоанализу педагогов учреждений дошкольного образования для профессионального самосовершенствования. Представлены основные компоненты и направления самоанализа процесса и результатов своей профессиональной деятельности педагогами.

Ключевые слова: педагог, профессиональный, рефлексия, самоанализ, саморазвитие, самосознание, способности.

Каждый современный педагог, стремящийся идти в ногу со стремительными изменениями в содержании образования, обусловленными меняющимися потребностями общества, должен быть инициативен на пути своего профессионального развития. В этой ситуации формирование

профессионального сознания и развитие навыков профессионального самоанализа и рефлексии являются интегральными, так как ведущими становятся такие компетенции как способность к творческому самосовершенствованию, ориентированность на определение маршрута профессионального саморазвития на основе всестороннего анализа причин профессиональных достижений и возможных проблем.

Вместе с тем, не каждый педагог учреждений дошкольного образования в достаточной степени владеет методами самоанализа и может объективно оценить свое профессиональное «Я». Поэтому руководитель, заинтересованный в формировании профессионального сознания педагогов учреждений дошкольного образования, как основы деятельного профессионального саморазвития, должен содействовать совершенствованию у них механизмов профессиональной рефлексии, создавая условия для освоения методов самопознания.

Формирование профессионального самосознания, как основы профессионального самосовершенствования, происходит через создание условий для развития одной из основных профессиональных компетенций - умение конструктивного самоанализа своей профессиональной деятельности и построение на его основе собственного маршрута профессионального саморазвития.

Вопросами развития навыков профессионального самоанализа как основы формирования профессионального сознания посвящены работы Л.Н. Бережновой. Вопросами влияния рефлексии на формирования адекватной «Я-концепции» педагогов занималась О.С. Погребная. Проблемами становления профессионального самосознания будущих педагогов занимались Н.Б. Лисовская, А.В. Музыченко. Изучение вопросов развития самосознания в процессе профессиональной деятельности именно воспитателей дошкольного образования проводила И.В. Конорюкова. Анализ научных источников по вопросам развития профессионального самосознания и способностей педагогов к профессиональному самоанализу позволил утвердиться в том, что формирование профессионального самосознание происходит именно посредством самоанализа своей деятельности и ее результатов. Самоанализ это - профессиональное самопознание - форма профессиональной рефлексии, способствующей согласованию личностных и профессиональных ценностей [1, с. 98].

Самоанализ это - особая функция Я-концепции, которая направлена не только на осознание ведущих мотивов деятельности, но и на координацию всей личности в целом, является главным инструментом формирования профессионального самосознания педагогов и соответственно основой для профессионального самосовершенствования.

Проведение конструктивного самоанализа имеет большое значение в первую очередь для самого педагога. Самоанализ помогает ему осуществить развитие его потенциальных возможностей самоактуализации в качестве представителя данной профессии. Информация, полученная путем самоанализа профессиональной деятельности, становится рефлексивными

знаниями, раскрывающими специфику своего профессионального самовосприятия и общий смысл профессионального существования и личностного роста. Самоанализ и рефлексивные умения помогают педагогам провести внутреннюю перестройку ориентиров, переоценку ценностей, объективно оценить собственные достижения и возможные ошибки профессиональной деятельности.

Развитые механизмы рефлексии, способность к конструктивному самоанализу, помогают педагогу определить личные мотивы профессиональной деятельности, выявить причины достижений и проблем, увидеть новые перспективы профессионального развития, тем самым повысить свой профессиональный уровень, а посредством этого повысить уважение к себе как профессионалу, и соответственно перейди на новую ступень в формировании профессионального сознания.

С формированием профессионального самосознание развиваются механизмы рефлексии, способность к самоанализу переходят на новый уровень, позволяющий видеть дальнейшие перспективы саморазвития и пути самоактуализации, то есть снова перейти на новый этап профессионального самосовершенствования.

Процесс управления развитием у педагогов способностей к конструктивному самоанализу через рефлексивную деятельность, предполагает целенаправленную работу по созданию условий для развития способностей выявлять и обосновывать различные источники информации о себе, определять положительные и отрицательные тенденции, с их учетом строить программы саморазвития. Для этого руководителю необходимо показывать педагогам перспективы и пути саморазвития, предлагая варианты самореализации.

Способствовать освоению педагогами методов самоанализа, необходимо осуществлять с учетом соблюдение всех его компонентов:

- самодиагностика - является инструментом, направленным на выявление и установление причинно-следственных связей, способствующим определению педагогом причин профессиональных достижений и проблем посредством систематического получения оперативной информации о процессе и результатах своей деятельности.
- самоконтроль - осознанное отслеживание своего профессионального поведения.
- самооценка - осознанное оценивание результатов своей профессиональной деятельности.
- самопрогнозирование - построение дальнейшего пути профессионального самосовершенствования, на основе анализа имеющихся достижений и проблем профессиональной деятельности.

Соблюдение данного алгоритма позволит педагогам освоить навыки самоанализа до уровня самопроектирования.

Создавать условия для развития навыков самоанализа, в первую очередь, необходимо посредством обучения педагогов учреждений дошкольного образования методам и приемам самооценки своих

профессионально значимых качеств на основе самоанализа профессиональной деятельности. При этом данные умения постепенно должны стать автоматическими навыками, необходимым инструментом профессионального самоанализа для дальнейшего профессионального самосовершенствования. Этому будет способствовать активное использование разнообразных методов самоконтроля.

Все методы и приемы должны быть направлены на получение наиболее полной и объективной аналитической информации о профессиональном «Я» педагогов.

Освоение педагогами методов самоанализа своей профессиональной деятельности должно быть направлено на развитие способностей к установлению причинно-следственных связей; стимулированию педагогов к выявлению причин профессиональных затруднений посредством получения систематической оперативной информации; способствованию осознанному отслеживанию своего профессионального поведения; осознанное оценивание результатов своей профессиональной деятельности; развитие способностей к построению дальнейшего пути профессионального самосовершенствования, на основе анализа имеющихся достижений и проблем профессиональной деятельности; стимулирование к самопрогнозированию профессиональной деятельности, профессиональному саморазвитию.

Использование педагогами методов и приемов самоанализа профессиональной деятельности будет способствовать следующим позитивным изменениям: развитие способностей к осуществлению постоянного самоанализа своей профессиональной деятельности и ее результатов; положительное восприятие собственного профессионального «Я» и образа профессии в целом; наличие выраженного стремления к профессиональной самоактуализации.

Методы и приемы должны способствовать освоению алгоритмов самоанализа профессиональной деятельности, оказывать влияние на процесс формирования профессионального самосознания, задавая ему позитивный характер, следовательно, сформировать уверенность в профессиональном будущем, стимулировать активность на пути профессиональной самореализации.

Руководителю учреждения образования, который стремится создать оптимальные условия для профессионального саморазвития и самосовершенствования педагогов, необходимо определить оптимальную стратегию использования педагогами методов и приемов, направленных на самоанализ их профессиональной деятельности. В первую очередь, необходимо сформировать у педагогов представления об эффективности и необходимости их использования, организуя соответствующее обучение в рамках методической работы в учреждении образования.

В процессе использования педагогами методов профессионального самоанализа будет происходить построение индивидуального плана профессионального развития каждого отдельно взятого педагога учреждения дошкольного образования. Сформированные способности к самоанализу

помогут педагогам структурировать актуальные цели профессионального развития и построить индивидуальный развивающий маршрут, но только в условиях грамотного руководства данной деятельности, на основе повышения общей психологической культуры педагогических работников.

Таким образом, главенствующими методами, способствующими процессу профессионального самосовершенствования должны стать методы рефлексии, которые помогут педагогу познать свою профессиональную самость, осознать, порой неочевидные особенности восприятия, понять глубинные мотивы своего поведения в профессии. Понимание своего профессионального «Я» позволит педагогу увидеть проблемные поля в своей деятельности, наметить перспективы профессионального саморазвития.

Именно поэтому создание в учреждении дошкольного образования условий для развития у педагогов способностей к самоанализу своей профессиональной деятельности, посредством овладения ими соответствующих методов и приемов, является одной из приоритетных задач работы с педагогическими кадрами.

Список использованных источников

1 Бережнова, Л.Н. Формирование навыков профессионального самоанализа у студентов Л.Н. Бережнова // Армия и общество. –2014. – № 4. – С. 97–106.

2 Конорюкова, И.В. Развитие самосознания воспитателя детского сада в процессе его профессионального становления И.В. Конорюкова // Вестник ТвГУ. – 2010. – № 10. – С. 102–110.

3 Лисовская, Н.Б. Изучение карьерной самоэффективности выпускника педагогического вуза Н.Б. Лисовская // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2013. – № 11. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.emissia.org/offline/2013/2086.htm – Дата доступа: 18.06.2019 г.

4 Музыченко А.В. Проблема становления профессионального самосознания будущих педагогов / А.В. Музыченко. – Минск: БГПУ, 2006. – 54 с.

5 Погребная, О.С. Рефлексия как условие формирования адекватной «Я-концепции» педагога: автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук / О.С. Погребная; СтавГУ.– Ставрополь, 2007. – 234 с.

УДК 159.924.24-057.8

М. В. Шепелёва, канд. психол. наук
Институт психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины,
г. Киев, Украина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье по результатам проведенного эмпирического исследования психологических особенностей художественной деятельности студентов на основе анализа средних значений выявлены тенденции проявления перцептивно-мыслительных стратегий, художественных ориентаций студентов в восприятии произведений

живописи и их личностных творческих характеристик. На основе расчета факторных весов проявления перцептивно-мыслительных стратегий, художественных ориентаций студентов в восприятии произведений живописи и их личностных творческих характеристик, определены системообразующие факторы и выявлена их иерархия.

Ключевые слова: художественная деятельность, перцептивно-мыслительные стратегии, художественные ориентации, личностные творческие характеристики, студенты.

Художественность – это интегральное свойство искусства, которое выступает критерием принадлежности произведения к искусству и проявляется только при взаимодействии произведения и воспринимающего. Основой для произведений живописи выступает действительность, интерпретированная и воплощенная художником в живописной форме.

Художественность как интегральное свойство искусства включает такие характеристики [3]:

1) познавательная емкость;
2) система оценок (ценностно-ориентационный компонент);
3) коммуникативные характеристики (понятность, доступность знаково-символической системы);
4) технические характеристики;
5) эстетические качества (способность произведения вызывать эстетические переживания).

Все перечисленные характеристики рассматриваются как разные грани одного целого. Произведение искусства выступает носителем приведенных выше характеристик в разном их соотношении [3]. Как в художественном произведении, так и в его реальном влиянии на человека можно выделить разные аспекты (например – познавательный, эмоциональный). Но вместе с тем главной спецификой художественного произведения считается целостность, нарушение которой приводит к распаду художественного образа.

Именно потому, что художественность картины определяется неповторимым соединением указанных составляющих, каждая картина производит особое впечатление на зрителя, которое также интегрально, то есть отражает объединение этих компонентов между собой.

Художественную деятельность мы рассматриваем в широком смысле, как самостоятельное эстетическое творчество в сфере искусства и литературы [3], которая включает как сам процесс творчества, так и восприятие его продуктов зрителем.

По результатам наших предыдущих исследований мы определили следующие показатели способности студентов к художественной деятельности:

1. Проявления перцептивно-мыслительных стратегий (аналогизирование, комбинирование, реконструирование и демонстрирование личности художника в произведении искусства;

2. Доминирующие художественные ориентации в живописи (эмоциональная нагрузка художественного произведения, техника изображения, творческий подход художника и смысловая нагрузка произведения);

3. Личностные творческие характеристики.

На основе этих показателей проведено исследование особенностей художественной деятельности студентов.

Исследование проводилось с использованием разработанного нами опросника «Художественная направленность восприятия произведений живописи» [5], который позволяет определить на какие проявления перцептивно-мыслительной стратегии в живописи (аналогизирование, комбинирование, реконструирование и демонстрирование) испытуемые ориентируются в большей степени, а также позволяет оценить доминирующие художественные ориентации испытуемых в процессе восприятия произведений живописи по показателям «эмоциональная нагрузка художественного произведения», «техника изображения», «творческий подход художника» и «смысловая нагрузка произведения».

Для оценки личностных творческих характеристик студентов мы применили опросник Ф. Е. Вильямса, модифицированный Е. Е. Туник [4], который позволил определить следующие показатели творчества студентов: склонность к риску, сложность (комплексность), любознательность, воображение. Склонность к риску проявляется в конструктивном восприятии критики, предположении возможности неудачи; попытках выдвигать гипотезы; действовать в неструктурированных условиях; защищать собственные цели. Сложность (комплексность) проявляется в поиске многих альтернатив; видении разницы между тем, что есть, и тем, что могло бы быть; стремлении привести в порядок неупорядоченное; анализировать сложные проблемы, сомневаться в едином верном решении. Проявлениями любознательности есть игра идеями, поиск выхода из неопределенных ситуаций, интерес к загадкам, головоломкам; размышления над скрытым смыслом явлений. Воображение проявляется в способности к визуализации, доверии к интуиции [4, с.12].

Исследование проводилось среди студентов в возрасте от 16 до 44 лет. Общее количество испытуемых – 64 человека, из них 48 человек (75 %) женского пола, 16 (25 %) – мужского. Исследование проводилось дистанционно с использованием сервиса «Google-формы».

Рассмотрим результаты исследования проявления перцептивно-мыслительных стратегий студентов в процессе восприятия произведений живописи (поскольку каждая шкала имеет разное количество вопросов, полученные балы переведены в проценты для возможности их сравнения).

По результатам анализа средних значений проявления исследуемых показателей установлена такая тенденция: на первом месте находится комбинирование (среднегрупповое значение этого показателя – 78 %), на втором – демонстрирование личности художника (среднегрупповое значение – 73 %), на третьем месте находится аналогизирование со среднегрупповым значением показателя 70 %, на четвертом – реконструирование со среднегрупповым значением показателя 68 %.

Далее рассмотрим результаты исследования проявления художественных ориентаций студентов в процессе восприятия произведений живописи по показателям «эмоциональная нагрузка художественного произведения», «техника изображения», «творческий подход художника» и «смысловая нагрузка произведения» (поскольку каждая шкала имеет разное количество вопросов, полученные балы переведены в проценты для возможности их сравнения). По результатам анализа средних значений исследуемых показателей установлена следующая тенденция: на первом месте находится эмоциональная нагрузка произведения – среднее значение по этому показателю 74 %, на втором – смысловая нагрузка произведения (71 %), на третьем – техника изображения и творческий подход художника – по 69 %.

Анализ результатов, полученных при помощи опросника Ф. Е. Вильямса, модифицированного Е. Е. Туник для оценки личностных творческих характеристик, дает основание охарактеризовать испытуемых таким образом: среднее значение по общему показателю творчества составляет 5,5 баллов, что соответствует среднему уровню. Низкий уровень творчества выявлен у 14,1 % испытуемых, средний – у 76,6 %, высокий – у 9,4 %.

По результатам анализа средних значений исследуемых показателей установлена такая тенденция. На первом месте среди личностных творческих характеристик у студентов нашей выборки находится «сложность» (5,8 баллов), на втором месте – «любознательность» (5,6 баллов), на третьем – «воображение» (5,5 баллов), на четвертом месте находится показатель «склонность к риску» (5,1 баллов), что соответствует среднему уровню проявления этих параметров. Низкий уровень сложности выявлен у 12,5 % испытуемых, средний – у 62,5 %, высокий – у 25,0 %. Низкий уровень любознательности выявлен у 12,5 % испытуемых, средний – у 68,8 %, высокий – у 18,8 %. Низкий уровень воображения выявлен у 12,5 % испытуемых, средний – у 70,3 %, высокий – у 17,2 %. Низкий уровень склонности к риску выявлен у 14,1 % испытуемых, средний – у 81,3 %, высокий – у 4,7 %.

Таким образом, по результатам анализа средних значений исследуемых показателей выявлены определенные тенденции проявления перцептивно-мыслительных стратегий, художественных ориентаций

в восприятии произведений живописи и личностных творческих характеристик студентов.

Вместе с тем, интересный результат показало их сравнение с расчетами факторных весов проявления перцептивно-мыслительных стратегий, художественных ориентаций в восприятии произведений живописи и личностных творческих характеристик студентов. Для определения системообразующего фактора среди исследуемых показателей мы применили метод факторного анализа, который позволяет путем расчета факторных весов выявить один или несколько показателей в системе факторов, оптимально связанных с остальными [1]. Согласно [2] системообразующим есть тот фактор, который определяет объединение компонентов в систему. Другими словами, при помощи этих расчетов определяется тот из показателей, оценка студентами которого есть определяющей в объединении всех выявленных характеристик в систему. При необходимости проследить определенную тенденцию, выстроить последовательность, рассчитывается иерархия системообразующих факторов, которая сопровождает исследуемое явление, путем последовательного исключения системообразующих факторов из системы расчета факторных весов.

Согласно расчетам факторных весов, среди проявлений перцептивно-мыслительных стратегий у испытуемых имеем следующие результаты (в скобках указаны факторные веса показателей): демонстрирование личности художника (0,52) и аналогизирвание (0,52); реконструирование (0,49); комбинирование (0,41). Таким образом, наибольший факторный вес имеют сразу две перцептивно-мыслительные стратегии, что не дает возможности определить, какая из них есть системообразующей, и свидетельствует о наличие определенных условий, при которых каждая из них может такой стать. Наименее определяющими по нашим расчетам есть перцептивно-мыслительные стратегии реконструирования и комбинирования.

Как видим, больший факторный вес имеют стратегии демонстрирования и аналогизирования, в сравнении со стратегиями реконструирования и комбинирования.

Далее рассмотрим результаты расчетов факторных весов среди проявлений художественных ориентаций в восприятии произведений живописи у студентов: эмоциональная нагрузка произведения (0,52); смысловая нагрузка произведения (0,50); творческий подход художника (0,48); техника изображения (0,42). Таким образом, системообразующим среди проявлений художественных ориентаций в восприятии живописи у студентов есть эмоциональная нагрузка произведения.

Результаты расчета факторных весов после исключения основного системообразующего фактора следующие: творческий подход художника (0,44); смысловая нагрузка произведения (0,42); техника изображения (0,34). Таким образом, вторым по значимости есть творческий подход художника,

смысловая нагрузка произведения и техника изображения имеют наименьшее значение среди проявлений художественных ориентаций в восприятии произведений живописи.

Далее рассмотрим результаты расчета факторных весов личностных творческих характеристик у студентов: любознательность (0,49); сложность (0,44); воображение (0,41); склонность к риску (0,39). Таким образом, системообразующим показателем среди личностных творческих характеристик у студентов есть любознательность.

Результаты расчетов факторных весов после исключения основного системообразующего фактора следующие: сложность (0,38); склонность к риску (0,37); воображение (0,33). Таким образом, второй по значимости у студентов есть сложность, а склонность к риску и воображение имеют наименьшее значение среди их личностных творческих характеристик.

Следовательно, среди личностных творческих характеристик у испытуемых определяющей есть любознательность, а склонность к риску и воображение менее определяющие.

Сравнивая тенденции, определенные на основе анализа средних значений исследуемых показателей и рассчитанных факторных весов, отметим, что показатели, которые имеют наибольшее числовое значение, не всегда являются определяющими, а системообразующие показатели могут иметь невысокие числовые значения в выборке испытуемых.

В диагностике и развитии художественной одаренности студентов необходимо обращать внимание именно на системообразующие показатели, усовершенствование которых позволит более эффективно повысить ее уровень.

По результатам проведенного эмпирического исследования психологических особенностей художественной деятельности студентов на основе анализа средних значений выявлены тенденции проявления перцептивно-мыслительных стратегий, художественных ориентаций студентов в восприятии произведений живописи и их личностных творческих характеристик.

На основе расчета факторных весов проявления перцептивно-мыслительных стратегий, художественных ориентаций студентов в восприятии произведений живописи и их личностных творческих характеристик, определены системообразующие факторы и выявлена их иерархия.

Список использованных источников

1 Бешелев С. Д. Математико-статистические методы экспертных оценок / С. Д. Бешелев, Ф. Г. Гурвич. – М.: Статистика, 1980. – 263 с.

2 Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К.: Професіонал, 2007. – 512 с.

3 Новиков А. М. Методология художественной деятельности / А. М. Новиков. – М.: Эговес, 2008. – 72 с.

4 Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.

5 Шепельова М. В. Методичні матеріали для діагностики та розвитку здатності студентів до художньої діяльності [Електронний ресурс] / М. В. Шепельова // Стимулювання творчого сприймання інформації: методичні рекомендації / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. – К., 2018. – С. 47-53. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/712862/

6 Шепельова М. В. Прояви перцептивно-мисленнєвих стратегій у художній діяльності студентів [Електронний ресурс] / М. В. Шепельова // Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльност: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. – К., 2018. – С. 106-123. – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/712092/

УДК 159.937.3-0.57.875:159.9:159.937.3-057.875:61

С. С. Щекудова, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ВИДЫ ЛЖИ У СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

В статье представлены данные эмпирическсого исследования видов лжи у студентов-психологов и студентов-медиков. В результате диагностики установлены наиболее предпочитаемые виды лжи у студентов разного профиля обучения. Методы математической статистики подтверждают достоверность полученных в исследовании данных.

Ключевые слова: вид лжи, «этикетная», «во благо», «фантазия», «оправдание», «умолчание», «самопрезентация», «сплетня», студенты-психологи, студенты-медики.

Проблема лжи является одной из интереснейших для изучения не только ученых, но и привлекает внимание людей, так или иначе вступающих во взаимодействие с другими. В настоящее время существует множество подходов к определению и рассмотрению сущности лжи. Под термином «ложь» принято понимать осознанно сказанное утверждение, которое не соответствует истине. Психолог П. Экман определяет ложь как «действие, которым один человек вводит в заблуждение другого, делая это умышленно, без предварительного уведомления в своих целях и без отчетливо выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды» [1, с. 35 – 36].

Базы проведения исследования: учреждение образования «Гомельский государственный медицинский университет», учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».

Выборка исследования: 160 человек. Из них 85 студентов психологического и 75 студентов медицинского профилей обучения.

С целью определения видов лжи у студентов психологического и медицинского профилей была проведена диагностика по методике «Виды лжи» (автор И.П. Шкуратова). Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица - Количественные показатели видов лжи у студентов психологического и медицинского профилей обучения (данные представлены в абсолютных значениях и %)

Вид лжи	Студенты-психологи		Студенты-медики		Достоверность различий по критерию φ*-углового преобразования Фишера (уровень значимости)
	кол-во	%	кол-во	%	
«Этикетная»	13	15	19	25	$\varphi^*_{эмп} = 1{,}586$ при $\rho \geq 0{,}05$
«Во благо»	11	13	8	11	$\varphi^*_{эмп} = 0{,}445$ при $\rho \geq 0{,}05$
«Фантазия»	3	3,5	1	1	$\varphi^*_{эмп} = 0{,}925$ при $\rho \geq 0{,}05$
«Оправдание»	3	3,5	2	3	$\varphi^*_{эмп} = 0{,}315$ при $\rho \geq 0{,}05$
«Умолчание»	22	26	26	35	$\varphi^*_{эмп} = 1{,}210$ при $\rho \geq 0{,}05$
«Сплетня»	28	33	9	12	$\varphi^*_{эмп} = 3{,}252$ при $\rho \leq 0{,}01$
«Самопрезентация»	5	6	10	13	$\varphi^*_{эмп} = 1{,}626$ при $\rho \geq 0{,}05$

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что вид лжи «этикетная» установлен у 15 % студентов-психологов и у 25 % студентов-медиков. Этикетная ложь осуществляется на основе общего соглашения о соблюдении правил этикета. Студенты, избирающие данный вид лжи, готовы принести в жертву свои интересы и потребности, чтобы соответствовать общепринятым правилам общества. Однако данный вид лжи используется в тех случаях, когда студенты стремятся облегчить взаимоотношения с другими, соблюдая правила этикета (преувеличение чьих-то достоинств и т.д.). С помощью многофункционального критерия φ*-угловое преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в степени выраженности вида лжи «этикетная» ($\varphi^*_{эмп} = 1{,}586$ при $\rho \geq 0{,}05$) у студентов-психологов и студентов-медиков.

Вид лжи «во благо» определен у 13 % студентов-психологов, а у студентов-медиков равен 11 %. Это свидетельствует о том, что студенты предпочитают не расстраивать своего собеседника посредством замалчивания негативной информации. Целью применения данного вида лжи является стремление не навредить и не доставить неприятных эмоций другому человеку, так как истинное знание может причинить другому вред. С помощью многофункционального критерия φ*-углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в степени

выраженности вида лжи «во благо» ($\varphi^*_{эмп} = 0,445$ при $\rho \geq 0,05$) у студентов-психологов и студентов-медиков.

Вид лжи «фантазия» выявлен у 3,5 % студентов-психологов и у 1 % студентов-медиков. Результаты свидетельствуют о том, что данный вид лжи слабо выражен у студентов в связи с тем, что к нему преимущественно склонны дети и подростки. Именно в этот возрастной период у человека с такой силой работает воображение, что стирается грань между вымыслом и реальностью, воображаемое представляется ему реальной действительностью. Соответственно, для фантазирования необходимо хорошо развитое воображение, а в студенческом возрасте это более свойственно тем, кто получает образование на творческих специальностях. С помощью многофункционального критерия φ*-углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в степени выраженности вида лжи «фантазия» ($\varphi^*_{эмп} = 0,925$ при $\rho \geq 0,05$) у студентов-психологов и студентов-медиков.

У 3,5 % студентов-психологов и у 3 % студентов-медиков установлен вид лжи «оправдание». Вид лжи «оправдание» также в меньшей степени свойственен студентам-психологам и студентам-медикам. Для них не характерно стремление уменьшать свою вину перед другими посредством пояснения причин своих действий, а также через обозначение разных обстоятельств и причин для оправдания. Это свидетельствует о том, что студенты берут ответственность на себя за свои поступки, а не занимаются поиском причин, чтобы ее избежать. Это свидетельствует о конструктивности поведения студентов, так как только в таком случае люди ищут эффективное и продуктивное решение проблем, а не перекладывают вину на других людей, ожидая оправданий за прошлые проступки. С помощью многофункционального критерия φ*-углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в степени выраженности вида лжи «оправдание» ($\varphi^*_{эмп} = 0,315$ при $\rho \geq 0,05$) у студентов-психологов и студентов-медиков.

Вид лжи «умолчание» наиболее ярко выражен у студентов-медиков − 35 %, а у студентов-психологов − 26 %. Ложь «умолчание» применяется студентами-медиками наиболее часто, что характеризует их как людей, которые, чтобы не врать, предпочитают не сообщать правды, а также, чтобы не вступать в конфликтную ситуацию посредством умалчивания некоторых данных. «Умолчание» более приемлемо, чем ложь, искажающая реальность. Следовательно, студенты, выбирая данный вид лжи, стремятся избежать неприятного разговора, чтобы не оказаться в невыгодном свете перед другими. С помощью многофункционального критерия φ*-углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в степени выраженности вида лжи «умолчание» ($\varphi^*_{эмп} = 1,210$ при $\rho \geq 0,05$) у студентов-психологов и студентов-медиков.

Вид лжи «сплетня» наиболее выражен у студентов-психологов − 33 %, а у студентов-медиков установлен у 12 %. Ложь «сплетня» представляет

собой наговор или распространение информации, которая не должна была быть услышана третьими лицами. Ложь «сплетня» применяется студентами-психологами наиболее часто, что характеризует их как неуверенных в себе и очень тревожных. Студенты, склонные к распространению сплетен, характеризуются слабым умением хранить секреты. Данный вид лжи используют с целью зарекомендовать себя в коллективе с лучшей стороны и произвести хорошее впечатление. Следует отметить, что могут возникнуть конфликтные ситуации, вследствие того, что преимущественно распространяется негативная информация. С помощью многофункционального критерия φ*-углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в степени выраженности вида лжи «сплетня» ($\varphi^*_{эмп} = 3{,}252$ при $\rho \leq 0{,}01$) у студентов-психологов и студентов-медиков.

Вид лжи «самопрезентация» выявлен у 6 % студентов-психологов и у 13 % студентов-медиков. Это характеризует студентов, как людей, которые приукрашивают свой образ, чтобы произвести впечатление при знакомстве, так как этот вид лжи применяется с малознакомыми людьми. Данный вид лжи также может использоваться для создания своего социального имиджа в обществе. Ложь «самопрезентация» применяется для самоутверждения и с целью показать себя с лучшей стороны для того, чтобы впечатлить своего собеседника. С помощью многофункционального критерия φ*-углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в степени выраженности вида лжи «самопрезентация» ($\varphi^*_{эмп} = 1{,}626$ при $\rho \geq 0{,}05$) у студентов-психологов и студентов-медиков.

Таким образом, в результате проведения диагностики при помощи опросника «Виды лжи» было установлено, что у студентов психологического профиля обучения наиболее выражены такие виды лжи как «умолчание», «сплетня». У студентов медицинского профиля обучения наиболее выражены такие виды лжи как «этикетная», «умолчание». У студентов-психологов и студентов-медиков наименее выражены следующие виды лжи: «оправдание», «фантазия». С помощью многофункционального критерия φ*-углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в степени выраженности у студентов-психологов и студентов-медиков следующих видов лжи: «этикетная», «во благо», «фантазия», «оправдание», «умолчание», «самопрезентация». Однако установлены статистически значимые различия в степени выраженности у студентов-психологов и студентов-медиков вида «сплетня». Следовательно, студенты-психологи в большей мере, чем студенты-медики склонны к разглашению информации, непредназначенной для третьих лиц, а также стремятся представлять себя перед другими в лучшем свете посредством наговора. Также студентам психологического и медицинского профилей свойственно приукрашивание себя перед окружающими, создание своего социального имиджа, нежелание вступать в конфликтные ситуации посредством умалчивания некоторой информации, нежелание нанести вред или

расстроить своего собеседника, а также желание облегчить взаимодействие с людьми и показать себя в выгодном свете посредством этикетного общения.

Список использованных источников

1 Экман, П. Психология лжи / П. Экман. – СПб.: Питер, 2000. – 272 с.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ДОКЛАДЫ

УДК 159.923.2:316.752:331.108.4

Н. В. Герасимова
Научный руководитель: Н. Г. Новак, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ И ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме профессионального саморазвития студентов. Представлены данные, полученные при диагностике показателей профессионального саморавития и жизненных ценностей студентов, описаны результаты изучения характера их взаимосвязи.

Ключевые слова: мотивация, саморазвитие, мотивация профессионального саморазвития, жизненные ценности, студенты.

Способность к постоянному наращиванию квалификации и профессиональной компетентности в рамках некогда приобретенной профессии – необходимое качество современного специалиста. В современном быстро меняющемся мире знания сами по себе устаревают довольно быстро и нуждаются в обновлении в среднем каждые 6 – 7 лет.

Серьезной угрозой наших дней является отставание способности человека адаптироваться к изменениям в окружающем его мире от темпов этих изменений. Традиционный темп профессиональной обучаемости молодых людей не успевает за социальными, производственными, информационными изменениями, принципиально не может обеспечить человека знаниями, умениями и личностными качествами на всю жизнь. Кризис компетентности работника сегодня рассматривается как одно из важнейших звеньев в цепи кризисных явлений.

Установлено, что после окончания УВО ежегодно в среднем теряется 20 % знаний. Быстрое устаревание знаний отмечается в различных сферах. Практика показывает, что для поддержания знаний на уровне требований

современности специалист должен не менее 4 – 6 часов в неделю уделять изучению последних достижений в области, которой он занимается.

Качество профессиональной подготовки специалистов во многом зависит от желания человека обучаться, от его потребностей в новых знаниях, новой информации, от мотивации учения. Источником непрерывности образования личности выступают внешние и внутренние стимулы. Внешние стимулы непрерывного образования возникают из-за несоответствия результатов профессиональной деятельности требованиям к данной деятельности. Они чаще всего побуждают личность к пополнению своего образования. Внутренние стимулы связаны с потребностью в творческом самовыражении, в самореализации личности. Этот путь призван развивать личность и через ее совершенствование выходить на новые уровни мастерства. Следовательно, если источник профессионального самосовершенствования находится в социальном окружении, то движущие силы этого процесса надо искать внутри личности – в виде мотивов профессионального самосовершенствования человека.

Различным аспектам профессиональной мотивации посвящены исследования Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.А. Климов Л.М. Митиной, В.И. Слободчикова, Л.И. Божович, В.А. Петровского и др. Нас интересовала мотивация в период профессионального обучения.

Для глубинного понимания процессов возникновения мотивации, важно рассмотреть ценностную сферу личности человека, что позволяет качественно изучить взаимосвязь мотивации с другими приоритетными жизненными сферами личности. В фокусе нашего исследования находятся жизненные ценностей юношеского возраста, знания о которых позволяют составить собирательный образ ценностных ориентаций современного человека данной возрастной категории. Сейчас освоение данной сферы личности представляется нам особенно актуальным в связи с совершенствованием системы образования, внедрением новых подходов, предполагающих, большую дифференцированность и профессионализацию, а, следовательно, изучение в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения системы ценностей – той личностной, регуляционной основы, которая будет определять ведущие жизненные цели и установки в различных сферах жизнедеятельности. В данной работе рассматривается феномены мотивации профессионального саморазвития и жизненных ценностей личности, а также их взаимосвязь в юношеском возрасте.

Психологические исследования, в юношеском возрасте показали динамичность системы ценностей лиц данной возрастной категории, которая характеризуется освоением социальных ролей, стремлением к переменам, поиском идентичности, самоопределением. Данные такой динамики фиксируется в исследованиях К. А. Абульхановой, Б. С. Братуся, М. Р. Гинсбург, А. Н. Бражниковой, О. С. Дейнека, В. Н. Пищука, Ю. В. Тищенко и др. В отечественной психологии саморазвитие

характеризуется как деятельность, направляемая человеком на самого себя прежде всего с целью обогащения своих сущностных сил (Д. А. Леонтьев); как новый уровень развития личности, когда саморазвитие становится сознательным, целенаправленным самоосуществлением, самосовершенствованием (В. Ф. Моргун); как созидательно и планомерно осуществяемый процесс, детерминируемый изнутри, а не из вне, поскольку его мотивация и движущие силы складываются внутри личности, а не вне её (Л. Н. Куликова); как стратегия жизни (К. А. Абульханова-Славская); как жизненная ориентация (Е. Ю. Коржова); как жизненная возможность (Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов); как форма проживания жизни (Е. Б. Старовойтенко); как форма развития (М. А. Щукина); как специфическая деятельность (А. Г. Асеев, Л. Н. Куликова, Н. А. Низовских и другие). Такое многообразие подходов вполне оправданно, оно обусловлено сложностью и многогранностью понятия «саморазвитие». В настоящее время все чаще саморазвитие начинает определяться как специфическая деятельность человека, направленная на преобразование самого себя.

С сентября 2018 на базе УО «ГГУ им Ф. Сорины» и УО «ГГПТК бытового обслуживания» было проведено исследование взаимосвязи мотивации профессионального саморазвития и жизненных ценностей личности. В эмпирическую выборку вошло *340 респондентов юношеского возраста*, из них 190 человек в возрасте 17-18 лет и 150 – в возрасте 20-21 года (студенты 1 и 4 курсов факультета психологии и педагогики дневной формы обучения; обучающиеся 1 и 3 курсов). Для достижения поставленной цели применялись следующие *психодиагностические методики*: тест-опросник «Готовность к саморазвитию (ГКС)» (В.Л. Павлов); диагностика реализации потребностей в саморазвитии (Н.П. Фетискин); диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л.Н. Бережнова); тест «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» (В. И. Андреев); диагностическая методика «Иерархия жизненных ценностей» (Г. В. Резапкина); опросник терминальных ценностей, тест «ОТеЦ» (И. Г. Сенина).

В результате исследования подтвердилось предположение о наличии связи между мотивацией профессионального саморазвития и сферой профессиональной жизни для студентов и обучающихся 1-го курса, для обучающихся 1-курса и студентов 4-го курса выявлена связь между мотивацией профессионального саморазвития и общественной жизнью, активными социальными контактами. В ходе исследования было также выявлено, что существует связь между мотивацией профессионального саморазвития и *профессиональной и семейной жизненными сферами* личности с коэффициентами ранговой корреляции $r_{эм_1}$ = 0,336 и $r_{эм_2}$ = 0,309 соответственно, на уровне значимости α=0,0.

По итогам проведённого исследования были сделаны выводы о том, что, повышая значимость ценности профессии, семьи, активных социальных контактов, общественной жизни, высокого материального положения и

увлечений, повышается уровень мотивации профессионального саморазвития и наоборот повышая уровень профессионального саморазвития, повышается значимость вышеперечисленных ценностей. Люди, имеющие высокий уровень мотивации профессионального саморазвития, ставят перед собой личные и профессиональные цели и стремительно продвигаются на пути к их достижению. На ряду с этим они следуют по пути социальной активности, не взирая на трудности и ответственность, возлагаемую на них в ходе достижения поставленных целей. Для гармоничного развития личности необходим постоянный рост и совершенствование всех основных сфер психической деятельности – интеллектуальной, мотивационно-потребностной и эмоциональной.

В заключение следует отметить, что при осознании мотивов своего поведения человек испытывает определенные трудности. Как указывает С. Л. Рубинштейн, такая трудность встречается чаще всего тогда, когда частные побуждения того или иного поступка находятся в противоречии с устойчивыми установками и чувствами человека. Явления, которые для субъекта выступают как антагонистически действующие силы, взаимно тормозят их осознание. Таким образом, осознание собственных мотивов – важный шаг на пути овладения собственным поведением и достижения подлинной субъектности в саморазвитии. Говоря о мотивации профессионального саморазвития, также необходимо указать на тот факт, что далеко не всегда человек в достаточной мере осознает истинные мотивы своего поведения. Это снижает уровень целенаправленности и продуктивности саморазвития, поэтому очень важно создавать условия для повышения уровня такого осознания. Осознанность мотивов, определяющих стремление специалиста к саморазвитию, выступает показателем личностного (субъектного) способа существования. Неосознаваемое, чтобы быть управляемым со стороны человека, должно стать осознанным – это единственный путь к овладению внутренними психическими содержаниями. Недостаточная ясность самосознания делает личность малоэффективной.

Рекомендации по формированию мотивации профессионального саморазвития и гармоничному личностному развитию.

1. Признайтесь себе в своих сильных и слабых сторонах и соответственно сформулируйте свои цели. Это позволит вам быть естественным и устойчивым в своим мыслях и поведении.

2. Решите, что для вас ценно, во что вы верите, какой вы хотели бы видеть свою жизнь. Проанализируйте свои планы и оцените их с точки зрения сегодняшнего дня так, чтобы воспользоваться этим, когда наметится прогресс.

3. Выявите причину. Проанализировав свое прошлое, разберитесь в том, что привело вас к вашему нынешнему положению. Постарайтесь понять и простить тех, кто заставил вас страдать или не оказал помощи, хоть и мог бы. Всегда помните о былых успехах, пусть даже самых маленьких.

4. Обратите внимание на спектр чувств, которые вы испытываете.

Развивайте эмоциональный интеллект, это обуславливает не только рост понимания эмоций, но и развитие мышления.

5. Критикуйте себя, но при этом ищите в этой критике положительные аспекты. Самокритика – это в первую очередь честность и откровенность по отношению к самому себе. Вы можете обмануть кого угодно, но только не себя, и в попытках завуалировать что-то, скрыть или оправдаться нет никакого смысла. Научившись говорить себе правду о себе самом же, вы сделаете огромный шаг вперед и сделаете свою совесть тем внутренним наблюдателем, который будет ограничивать вас в нежелательных словах, действиях и поступках.

6. Не забывайте, что каждое событие можно оценить по-разному. Реальность – это не то, что видит каждый в отдельности, а результат заключенного между людьми соглашения называть вещи определенными именами. Такой взгляд позволит вам терпимее относиться к людям и более великодушно сносить то, что может показаться унизительным.

7. Ваши действия могут подлежать любой оценке; если они подвергаются конструктивной критике – воспользуйтесь этим для своего блага, но не позволяйте другим критиковать вас как личность. Никакие ошибки, неудачи и провалы не стоят того, чтобы вы перестали уважать и начали ненавидеть себя. Критика – это возможность к саморазвитию, и вы должны понимать, что нужно работать над собой, не чувствуя при этом себя бесполезным.

8. Помните, что и поражение может стать удачей; из него вы можете заключить, что преследовали ложные цели, которые не стоили усилий, а возможных более неприятных последствий вам удалось избежать.

9. Не миритесь с людьми, занятиями и обстоятельствами, которые заставляют вас чувствовать свою неполноценность. Если вам не удается изменить их или себя настолько, чтобы ощутить уверенность, лучше просто отвернуться от них. Жизнь слишком коротка, чтобы тратить ее на уныние.

10. Позволяйте себе расслабиться, прислушаться к своим мыслям, заняться тем, что вам по душе, остаться наедине с самим собой. Так вы сможете лучше себя понять.

11. Практикуйтесь в общении. Наслаждайтесь ощущением той энергии, которой обмениваются люди. Представьте себе, что и они могут испытывать страх и неуверенность, и постарайтесь им помочь. Решите, чего вы хотите от них и что можете им дать. А затем дайте им понять, что вы открыты для такого обмена.

12. Выберите для себя несколько серьезных отдаленных целей, на пути к которым необходимо достижение целей более мелких, промежуточных. Трезво взвесьте, какие средства необходимы для того, чтобы их достичь, Не оставляйте без внимания каждый свой успешный шаг и не забывайте подбодрить и похвалить себя. Не бойтесь показаться нескромным, ведь вас никто не услышит.

УДК 159.9:656.21

А. В. Кошелькова
Научный руководитель: А. Н. Крутолевич, канд. психол. наук,
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ У РАБОТНИКОВ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГИ

В данной работе на теоретическом уровне дано структурное представление понятию первичного и вторичного посттравматического стрессового расстройства, затем было проведено исследование на выявление статистически достоверной взаимосвязи между вторичной, первичной травматизации и социальной поддержкой.

Ключевые слова: работники железной дороги, вторичная психическая травматизация,

Посттравматический синдром или посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) представляет собой целостный комплекс симптомов нарушения психической деятельности, возникший в результате внешних сверхсильных травмирующих факторов, которые влияют на психику пациента (физическое и/или сексуальное насилие, постоянное нервное перенапряжение, связанное со страхом, унижением, сопереживанием страданиям окружающих) [1, с.272].

Для посттравматического синдрома характерно состояние повышенной тревожности, на фоне которого иногда, возникают приступы воспоминания тех травмирующих событий. Такие приступы чаще всего развиваются при встрече с так называемыми триггерами (ключами), которые представляют собой раздражители, они являются фрагментом воспоминания о травмирующем событии (плач ребенка, скрип тормозов, запах бензина, гул летящего самолета) [2, с. 6].

ПТСР представляет собой комплекс реакций человека на травму, где травма определяется как переживание, потрясение, которое у большинства людей вызывает страх, ужас, беспомощность. Это, в первую очередь, ситуации, когда человек сам пережил угрозу собственной жизни, смерть или ранение другого человека [3 с. 17].

Во-первых, ПТСР возникает через определенный промежуток времени после воздействия травмирующей ситуации, который в определенных случаях может составлять месяцы или даже годы.

Во-вторых, посттравматический синдром имеет определенную стадийность течения. Выраженность симптомов посттравматического синдрома во многом зависит от продолжительности латентного промежутка, а также от стадии заболевания [5 с. 251].

Такие особенности клиники послужили основой для создания классификации видов посттравматического синдрома:

1. Острое ПТСР, характеризующееся яркими проявлениями всех симптомов заболевания и продолжающееся не более трех месяцев.

2. Хроническое ПТСР, когда выраженность наиболее ярких симптомов снижается, однако нарастают признаки истощения центральной нервной системы и начинают формироваться деформации характера (грубость, эгоизм, сужение круга интересов).

3. Деформации характера и признаки истощения центральной нервной системы при отсутствии характерных симптомов ПТСР (навязчивые воспоминания, подсознательное желание забыть о происшедшем, приступы тревоги и страха). Эта стадия, как правило, развивается при длительном хроническом течении ПТСР в тех случаях, когда пациент не получил адекватной психологической поддержки.

4. Отсроченное ПТСР, проявляющееся через полгода и более после воздействия травмирующей ситуации. Как правило, отсроченная форма посттравматического синдрома развивается после воздействия какого-либо провоцирующего фактора (дополнительная психическая или физическая травма, нервное перенапряжение, стресс, связанный с переездом) [3 с. 95].

Было проведено исследование для определения распространенности симптоматики вторичной травматизации и посттравматического стрессового расстройства (далее - симптоматика ПТСР) у работников железной дороги, а также изучения взаимосвязи выявленной психопатологической симптоматики с воспринимаемой социальной поддержкой данного контингента [4 с. 130].

В исследовании добровольно приняли участие 60 человек. Исследование проводилось в 2018 году, в г. Калинковичи и г. Гомель у работников железной дороги. Отметим, что в исследовании принимали участие мужчины и женщины возрастной категории от 25 до 60 лет, со средним стажем работы 13 лет. В рамках данного исследования были использованы следующие методики:

1. Многомерная шкала восприятия социальной поддержки.
2. Шкала оценки влияния травматического события.
3. Опросник по определению вторичной травматизации

По выявлению уровня социальной поддержки при помощи опросника «Многомерная шкала восприятия социальной поддержки» был определен общий уровень воспринимаемой социальной поддержки. Так, среднее арифметическое по шкале (M) составил 66,72, при стандартном отклонении S=12,23.

В ходе исследования было установлено следующие уровни социальной поддержки: 10 % воспринимают социальную поддержку на низком уровне, 45 % на среднем уровне, 45 % воспринимают на высоком уровне.

При исследовании симптоматика «вторичной» травматизаций была выявлена у 5 % опрошенных. Среднее арифметическое данных по шкале

вторичной травматизации M=20,48 со стандартным отклонением S=12,07. У 95 % железнодорожников не выявило симптоматику вторичной психической травматизации. Из 5 % с симптоматикой вторичной психической травматизации 2 % имеют тяжелую степень.

Далее для определения уровня влияния травматического события, необходимо провести анализ полученных данных по общему критерию и по показателям субшкал «вторжение», «избегание», «возбудимость», «Шкала оценки влияния травматического события». При помощи методики были выявлены следующие уровни первичной травматизации. Средний уровень травматизации (M) составил 14,45, со стандартным отклонением (S) 15,40. Среднее арифметическое по шкале «вторжение» составил M= 14, 97, со стандартным отклонением S=8,30, по субшкале «избегание» M=18,33, со стандартным отклонением S=9,1, «возбудимость» M=18,6, со стандартным отклонением S=8,7. Согласно пороговым критериям у 73 % опрошенных работников железной дороги был выявлен низкий уровень, у 17 % опрошенных работников железной дороги, был выявлен пониженный уровень, далее, было выявлено, что у 8 % работников выявлен средний уровень, и у оставшихся 2 % повышенный уровень.

Для выявления взаимосвязи между двумя изучаемыми параметрами был проведен корреляционный анализ по методу Спирмена. Были получены следующие данные по изучению взаимосвязи «социальной поддержки» и уровнями проявления «первичной» и «вторичной» травмы:

Взаимосвязь между уровнями вторичной психологической травмой и общего уровня социальной поддержки: r=-0,095, при p=0,468, что говорит о недостоверности результатов.

Далее был рассчитан коэффициент корреляции по Спирмену между параметрами «общий уровень первичной травматизации» и «общим уровнем социальной поддержки». Так, r=0,027, при p=0,839, что указывает на недостоверность результатов.

Для более точного анализа данных был рассчитан коэффициент корреляции по Спирмену между субшкалами ПТСР и общим уровнем восприятия социальной поддержки, так взаимосвязь между субшкалами «вторжение» и социальной поддержки r=-0, 243, при p=0,061, что указывает на тенденцию взаимосвязи между параметрами.

Далее уровень корреляции общего уровня восприятия социальной поддержки и субшкалой «избегание» составил r=-0,127, при p=0,334, что указывает на недостоверность результатов.

Исследование показало, что этот контингент (работники железной дороги) не часто сталкивается с жертвами чрезвычайных ситуаций на железной дороге. Тем не менее, у 5 % была выявлена вторичная психическая травматизация, а у 10 % был выявлен средний и повышенные уровни первичной травмы, что говорит о том, что испытуемые в своей жизни сталкиваются с травмирующими событиями.

Корреляционный анализ не выявил взаимосвязи между общим уровнем первичной психической травматизации, вторичной психической травматизации и социальной поддержкой. Однако, в отношении симптоматики «вторжение» установлена тенденция к взаимосвязи.

Список использованных источников

1 Н.В. Тарабрина. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – СПб, 2001. – С. 272 – 277.

2 Теоретико-эмпирическое исследование посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28, № 4. – С. 5 – 12.

3 Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние и проблемы / Тарабрина Н. В., Лазебная Е.О. // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 2. – С. 14 – 29.

4 Пушкарев, А.Л. Посттравматическое стрессовое расстройство: диагностика, психофармакотерапия, психотерапия / А.Л. Пушкарев, В.А. Доморацкий, Е.Г. Гордеева. – М., 2000. – С. 128 – 136.

5 Динамика посттравматического стрессового расстройства / В.Я. Семке, Е. М. Епачинцева, М. М. Аксенов // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2006. – № 41. – С. 251 – 253.

УДК 331.548-057.51:66

Я. С. Лихоманова
Научный руководитель: О. В. Маркевич, старший преподаватель
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ РАБОТНИКОВ ПИЩЕВОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Статья посвящена изучению профессиональной мотивации работников пищевой промышленности. Рассмотрены наиболее действенные мотивы труда работников: внутренние, внешние отрицательные и внешние положительные. В статье представлены результаты эмпирического исследования профессиональной мотивации работников пищевой промышленности.

Ключевые слова: мотивация, труд, профессиональная мотивация, внутренние мотивы, внешние положительные мотивы, внешние отрицательные мотивы, работники.

Изучение профессиональной мотивации тесно связывается сегодня с проблемой повышения эффективности трудовой деятельности, предполагающей не только увеличение продуктивности, но и увеличение удовлетворённости человека выполняемой работой.

Исследованиями профессиональной мотивации в России занимались такие ученые, как: В.Г. Асеев, И.А. Васильева, М.Ш. Магомед-Эминов, В.К. Вилюнас, И.А. Джидарьян, Б.И. Додонова, В.А. Иванникова,

Е.П. Ильина, Д.А. Кикнадзе, Л.П. Кичатинова, В.И. Ковалева, А.Н. Леонтьева, В.С. Магуна, В.С. Мерлин, С.Г. Москивечева, Л.И. Симонова, А.А. Файзулаева, П.М. Якобсон. За рубежом проблемой профессиональной мотивацией занимались Х. Хекхаузен, Д. Аткинсон, Д. Халл, А. Маслоу.

Профессиональная мотивация – совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека к трудовой деятельности и придающих этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей.

Мотивация работников является основой и конечной мерой успеха как предприятия в целом, так и системы качества. Система мотивации труда представляет собой совокупность инструментов и методов, нацеленных на мотивирование и стимулирование работников для организации положительного бизнес-процесса и достижения целей предприятия.

Отношение работника пищевой промышленности к трудовым процессам определяется многими мотивами, такими как внутренние мотивы, определяемые предрасположенностью личности к труду; внешние положительные мотивы, вызывающие положительную реакцию и побуждающие к труду; внешние отрицательные мотивы, вызывающие отрицательную реакцию и как бы принуждающие к труду.

Наиболее действенными мотивами труда работников пищевой промышленности могут быть следующие:

Внутренние мотивы:

- общественная полезность труда;
- удовлетворение от хорошо выполненной работы;
- соответствие специальности призванию;
- творческое участие в развитии производства;
- социальная справедливость.

Внешние положительные мотивы:

- уровень оплаты труда;
- размер пакета акций, которым владеет работник предприятия;
- дивиденды на акцию;
- прибыль на акцию;
- социальные блага, предоставляемые предприятием работнику;
- социальная защищенность;
- возможность профессионального роста.

Внешние отрицательные мотивы:

- опасение банкротства предприятия;
- опасение увольнения и безработицы;
- санкции за нарушения трудовой дисциплины;
- боязнь не справиться с производственным заданием;
- критика со стороны руководителей и товарищей по работе.

Г.К. Уайт выделяет следующие основные подходы к повышению мотивации труда:

- проектирование внешней трудовой мотивации. Требования к заданиям должны быть значимыми, понятными, обеспечивать обратную связь с руководителем. Организация труда должна способствовать

достижению цели, обеспечивать соответствующую поддержку и контакты, создавать возможности обучения и получения необходимой информации.

- проектирование внутренней мотивации работника предполагает: ответственность самого работника, свободу его действий, участие работника в планировании.

- концепция «оптимальности» при формировании мотивов труда предполагает, что у каждого человека существует индивидуальный «порог», за которым наступает слишком большое (чрезмерное) разнообразие, ответственность и т.п., что приводит к стрессам и конфликтам.

- оплата должна соответствовать ожиданиям работников. Соответственно сами эти ожидания должны исследоваться, специально формироваться [1, с.14].

С целью изучения профессиональной мотивации работников пищевой промышленности было проведено психодиагностическое исследование на базе Добрушского филиала ОАО «Милкавита». Выборку исследования составили 100 человек (50 мужчин и 50 женщин). Для психодиагностики использовалась методика «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана).

Анализ результатов по методики «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана), показал, что мотивация работников пищевой промышленности распределилась следующим образом, таблица 1.

Таблица 1 – Количественные показатели по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана)

Мотивация	Количество человек (n=100)
Внутренняя мотивация	33
Внешняя положительная	42
Внешняя отрицательная	25

Результаты, полученные в ходе обработки количественных данных, можно представить графически (рисунок 1).

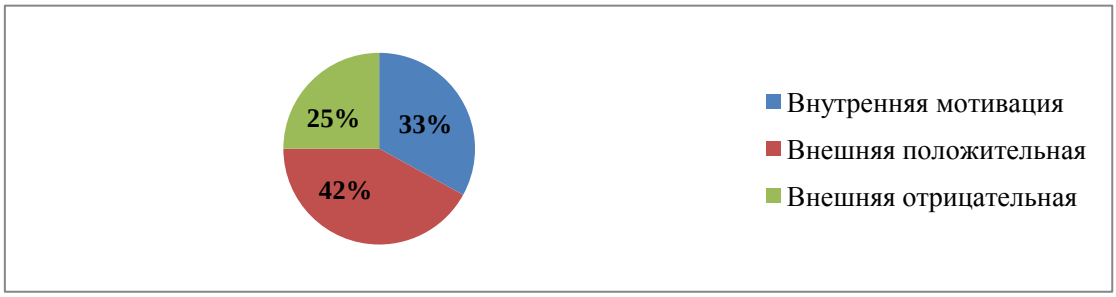


Рисунок 1 – Выраженность мотивации по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана) (в %0)

Согласно рисунку 1 можно сказать, что у большинства опрошенных работников предприятия (42 %) присутствует внешняя положительная мотивация. Внутренняя мотивация преобладает

у 33 % опрошенных работников. Внешняя отрицательная мотивация выявлена у 25 % опрошенных.

Внутренняя мотивация порождается ориентацию работников на процесс труда, процесс деятельности и удовлетворением потребностей в признании. Внутренняя мотивация сотрудников является действительно силой, которая помогает компании развиваться и функционировать наилучшим образом, однако большой недостаток этого явления состоит в том, что менеджеры в данной ситуации могут лишь косвенно повлиять на поведение сотрудников.

Внешняя положительная мотивация работников, следующая по степени положительного влияния на эффективность и производительность труда за внутренней мотивацией, порождается их ориентацией на зарабатывание денег. Также она в гораздо большей степени подвержена контролю со стороны руководства. Внешняя мотивация удачно применима в случаях, когда работнику нужно выполнить работу в определенный срок. Тогда сотрудник, понимая, что в конце проекта он получит заслуженное вознаграждение, будет стараться выполнить все вовремя и качественно.

Традиционно в психологии, наибольшее внимание уделяется внешней положительной мотивации, так как с точки зрения удовлетворенности трудом, роста производительности наиболее эффективные внутренние и внешние положительные мотивы. Оптимальной считается следующая взаимозависимость между данными группами мотивов: внутренняя мотивация должна быть высокой, внешняя положительная мотивация ниже, но относительно высокой, а внешняя отрицательная – достаточно низкой, стремящийся к единице.

Список использованных источников

1 Мишина, Н.С Управление персоналом организации / Под ред. Н.С Мишина – М.: Инфра – М, 2003. – 32 с.

УДК 159.9.019.43:316.622:616–051:616.89–008.48

И. А. Сыч
Научный руководитель: И. В. Сильченко, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

НЕКОНСТРУКТИВНОЕ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ КАК КОРРЕЛЯТ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Статья посвящена изучению характеру связи неконструктивных копинг-стратегий и эмоционального выгорания у медицинских работников. Установлено, что использование неконструктивных копинг-стратегий (бегство-избегание,

дистанцирование, самоконтроль) связано с высоким уровнем эмоционального выгорания и такими его компонентами, как резистенция и истощение.

Ключевые слова: совладающее поведение, эмоциональное выгорание, резистенция, истощение конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, бегство-избегание.

Работа медицинских работников характеризуется ежедневным интенсивным и эмоционально напряженным взаимодействием с пациентами, неизбежной необходимостью вовлечения в проблемы других людей, с одной стороны, а с другой – давлением определенных социальных норм, предписывающих врачу жесткие стереотипы эмоционального реагирования (быть сдержанным, терпеливым, понимающим, сочувствующим). И в силу специфики своей повседневной практики медицинские работники наиболее предрасположены к воздействию профессиональных стрессоров, которые с большой вероятностью могут привести к возникновению у персонала медицинского учреждения синдрома эмоционального выгорания как одной из форм профессиональной деформации [1, с. 5]. В исследовании, проведенном М.М.Скугаревской, среди врачей психиатров, психиатров-наркологов, психотерапевтов Республики Беларусь показано, что почти 80 % представителей данных профессий имеют различной степени выраженности признаки синдрома эмоционального выгорания, 7,8 % имеют резко выраженный синдром эмоционального выгорания, ведущий к психосоматическим и психовегетативным нарушениям [2, с. 3].

Вопросы поиска путей снижения выраженности синдрома эмоционального выгорания, его профилактики и психологической помощи «выгорающим», а также повышения работоспособности и стрессоустойчивости медицинских работников являются актуальной проблемой практической психологии. Сохранение или повышение стрессоустойчивости личности связано с поиском, сохранением и адекватным использованием ресурсов, помогающих ей в преодолении негативных последствий стрессовых ситуаций. В настоящее время насчитывается довольно ограниченное число работ, которые посвящены изучению способов преодоления медицинскими работниками эмоциональных стрессов и технологий сохранения средовых и личностных ресурсов для успешного совладания. Знание особенностей копинг-стратегий, лежащих в основе формирования стрессоустойчивости медицинских работников, поможет строить более целенаправленные программы для профилактики выгорания и выработки медицинскими работниками продуктивных копинг-стратегий, направленных на повышение адаптационного потенциала и сохранение копинг - ресурсов личности.

С целью выявления характера связи неконструктивных копинг-стратегий и эмоционального выгорания у медицинских работников нами было проведено исследование на базе Гомельской областной специализированной клинической больницы. В нем приняли

участие 80 медицинских работников, из них 57 медицинских сестер и 23 врача отделений интенсивной терапии и реанимации, и анестезиологии.

Для определения копинг-стратегий был использован опросник способов совладания Р. Лазаруса, С. Фолкман. Диагностики уровня эмоционального выгорания осуществлялась с помощью методики В.В. Бойко. Математическая обработка результатов проводилась с помощью метода ранговой корреляции Ч. Спирмена.

В ходе корреляционного анализа нами были выявлены следующие виды взаимосвязей между эмоциональным выгоранием и непродуктивными копинг-стратегиями медицинского персонала:

– прямая сильная взаимосвязь между копинг-стратегией – «бегство-избегание» и уровнем эмоционального выгорания (при $r = 0{,}754$, $\rho \leq 0{,}01$). Наличие данной взаимосвязи показывает, что чем чаще испытуемые используют стратегию «бегство-избегание», тем выше у них уровень эмоционального выгорания, и наоборот, чем реже они прибегают к данной копинг-стратегии, тем ниже у них уровень эмоционального выгорания;

– положительная взаимосвязь между «дистанцированием» и «резистенцией» (при $r = 0{,}543$, $\rho \leq 0{,}01$). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем выше степень использования стратегии «дистанцирование», тем больше выражена у работников здравоохранения стадия «резистенции» и, наоборот, чем реже используется копинг-стратегия «дистанцирование», чем слабее выражена стадия «резистенции». На стадии «резистенции» медицинские работники стремятся к психологическому комфорту и поэтому стараются снизить давление внешних обстоятельств, используя при этом как одну из стратегий – стратегию дистанцирования. Медицинские работники стараются преодолеть негативные переживания проблемных ситуаций на работе за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее, что является неэффективным и еще больше усугубляет ситуацию;

– положительная взаимосвязь между «самоконтролем» и «резистенцией» (при $r = 0{,}602$, $\rho \leq 0{,}01$). Это свидетельствует о том, что чем выше степень использования стратегии «самоконтроль», тем более выражена у медицинских работников стадия «резистенции» и наоборот, чем реже используется копинг-стратегия «самоконтроль», тем менее выражена стадия «резистенция». На стадии «резистенции» медицинские работники стремятся преодолеть негативные переживания в связи с проблемой за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию;

– положительная взаимосвязь между стратегией «резистенция» и стратегией «бегство-избегание» (при $r = 0{,}682$, $\rho \leq 0{,}01$). Наличие данной взаимосвязи показывает, что чем выше степень использования стратегии «бегство-избегание», тем более выражена у медицинских работников стадия «резистенция» и наоборот, чем реже используется копинг-стратегия

«бегство-избегание», тем слабее выражена стадия «резистенция». На стадии «резистенции» медицинские работники стремятся преодолеть негативные переживания, связанные с профессиональной деятельностью за счет использования неконструктивных форм поведения в стрессовых ситуациях: отрицания либо полное игнорирование проблемы, уклонение от ответственности и действий по разрешению возникших трудностей, пассивность, нетерпение, вспышки раздражения, погружение в фантазии, переедание, употребление алкоголя и т.п.;

– положительная взаимосвязь между стратегией «принятие ответственности» и «истощением» (при $r = 0{,}614$, $\rho \leq 0{,}01$). Наличие данной взаимосвязи указывает на то, что выраженное использование стратегии «принятие ответственности» в поведении медицинских работников приводит к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой, что в последующем и приводит к развитию эмоционального выгорания;

– положительная взаимосвязь средней силы между стратегией «бегство-избегание» и «истощением» (при $r = 0{,}784$, $\rho \leq 0{,}01$). Наличие данной взаимосвязи показывает, что чем выше степень использования стратегии «бегство-избегание», тем более выражена у работников здравоохранения стадия «истощения», и наоборот, чем ниже степень использования копинг-стратегии «бегство-избегание», тем слабее выражена у работников здравоохранения стадия «истощения». На стадии «истощения» у человека, видимо, не остается ресурсов для борьбы, и он «бежит» от решения проблем.

Отрицательная взаимосвязь обнаружена между уровнем эмоционального выгорания и конструктивными копинг-стратегиями «поиск социальной поддержки» ($r = -0{,}862$, $\rho \leq 0{,}01$), «планирование решения проблемы» ($r = -0{,}824$, $\rho \leq 0{,}01$) и «положительная переоценка» ($r = -0{,}642$, $\rho \leq 0{,}01$).

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что высокий уровень эмоционального выгорания связан с использованием медицинскими работниками таких неконструктивных копинг-стратегий, как бегство-избегание, дистанцирование, самоконтроль. Использование конструктивных стратегий (поиск социальной поддержки, положительная переоценка, планирование решения проблемы) коррелирует с низким уровнем эмоционального выгорания. Выявленные в исследовании закономерности согласуются с исследованиями Е.С. Старченковой [3], И.А. Васильевой, М.С. Хамаза, Н.З. Кайгоровой о том, что врачи с синдромом эмоционального выгорания используют неадаптивные копинг-стратегии, что и делает проблемным их нахождение в сложившейся профессиональной ситуации [4, с. 8].

Таким образом, выгорание связано с определенными рабочими ситуациями, которые воспринимаются как стрессовые, что, в свою очередь, стимулирует человека к преодолению их определенным способом.

Использование непродуктивных способов стрессосовладающего поведения, приводит к эмоциональному выгоранию. Для того, чтобы исправить сложившееся положение, необходимо психологическое сопровождение субъекта деятельности на пути его профессионализации. Например, на этапе профессионального обучения необходимо формировать реалистические ожидания от будущей профессиональной деятельности. На этапе профессиональной адаптации медицинские работники должны получать знания о психологическом стрессе и способах совладания с ним, о признаках и последствиях неконструктивного копинг-поведения. Для лиц с высоким уровнем выгорания необходимо использовать более глубинные личностно ориентированные методы психологической помощи.

Необходимо включить психологическое сопровождение работников здравоохранения на всех этапах профессионализации, а также обучение их адаптивным копинг-стратегиям.

Список использованных источников

1 Винокур, В.А. Профессиональный стресс у медицинских работников / В.А. Винокур // Вестник МАПО. – 2002. – № 2. – С. 4–8.

2 Скугаревская, М.М. Синдром эмоционального выгорания / М.М. Скугаревская // Медицинские новости. – 2002. – № 7. – С. 3–9.

3 Старченкова, Е.С. Роль конструктивного совладающего поведения в развитии синдрома выгорания / Е.С. Старченкова // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий: коллективная монография / под ред. В.В. Лукьянова, Н.Е. Водопьяновой, В.Е. Орла, С.А. Подсадного, Л.Н. Юрьевой, С.А. Игумнова. – Курск, 2008. – 336 с.

4 Васильева, И.А. Синдром эмоционального выгорания в контексте преобладающей копинг-стратегии и выраженности алекситимии на примере онкологического центра «Надежда» / И.А. Васильева, М.С. Хамаза, Н.З. Кайгородова // Вестник факультета психологии и педагогики. – 2016. – № 1. – С. 5–9.

УДК 159.944.4:616.89-008.48-057.86:614.84

М. С. Чуешков
Научный руководитель: А. Н. Певнева, канд. психол. наук
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПОЖАРНЫХ-СПАСАТЕЛЕЙ

Статья посвящена исследованию проблемы стрессоустойчивости и ее взаимосвязи с эмоциональным выгоранием пожарных-спасателей. Проводится анализ результатов исследования стрессоустойчивости, которая способствует пожарным-спасателям эффективно справляться со стрессом, уверенно и хладнокровно применять усвоенные навыки, принимать адекватные решения в обстановке дефицита времени в

чрезвычайных ситуациях. Анализируются данные их эмоционального выгорания и их корреляция с стрессоустойчивостью.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, пожарные-спасатели, эмоциональное выгорание.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения уровня стрессоустойчивости и своевременного выявления синдрома эмоционального выгорания с последующей психологической коррекцией, что позволит обеспечить дальнейшее развитие личности в сфере профессиональной деятельности. Практическая значимость проблемы стрессоустойчивости и эмоционального выгорания личности обусловлена тем, что в зону чрезвычайной ситуации первыми, после людей, попавших в чрезвычайную ситуацию, прибывают пожарные-спасатели. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема научного поиска эффективных способов повышения устойчивости личности пожарных-спасателей к деструктивному влиянию стресс-факторов, возникающих в профессиональной деятельности, вследствие повышения уровня стрессоустойчивости, снизится риск возникновения у них синдрома эмоционального выгорания.

Цель исследования заключалась в эмпирическом выявлении взаимосвязи эмоционального выгорания и стрессоустойчивости пожарных-спасателей. Объект исследования: стрессоустойчивость и эмоциональное выгорание личности. Предмет: взаимосвязь эмоционального выгорания и стрессоустойчивости пожарных-спасателей. В качестве респондентов выступили 36 пожарных-спасателей, Гомельской области, мужчины, со стажем работы более пяти лет, в возрасте от 25 до 37 лет. В качестве психодиагностического инструментария выступили методика В.В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания», «Тест самооценки стрессоустойчивости» С. Коухена и Г. Виллиансона.

Методика В.В. Бойко [1] позволяет оценить фазу эмоционального выгорания и выраженность тех или иных симптомов в каждой фазе и дает подробную картину эмоционального выгорания.

Анализ данных, полученных по тесту «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко, показал, что у 36 % сотрудников сформированы отдельные фазы выгорания. Фаза резистенции занимает лидирующее положение (24 %) по сформированности симптомокомплексов. На втором месте находится фаза истощения, отметим, что 8 % опрошенных находятся в стадии формирования данной фазы. Наименьшие показатели выраженности у пожарных-спасателей имеет фаза «напряжения» (4 %). Результаты представлены в таблице 1. Исходя из результатов исследования можно отметить, что у пожарных-спасателей сформированы отдельные фазы эмоционального выгорания. Фаза резистенции занимает лидирующее положение (m=52) по сформированности симптомокомплексов. В этой фазе на первом месте неадекватное избирательное реагирование (m=22,5), на

втором редукция профессиональных обязанностей (m=14), на третьем эмоционально нравственная дезориентация (m=10,5). Фаза истощение занимает второе место (m=48,5) по выраженности среди спасателей-пожарных, является завершающей стадией эмоционального выгорания, эмоциональный дефицит (m=20) оказался основным симптомом фазы истощения спасателей-пожарных, эмоциональный дефицит (m=10) и личностная отстраненность (m=10) занимают равную позицию, психосоматические и психовегетативные нарушения (m=7) занимают последнюю позицию. Фаза напряжения (m=33,5), имеет наименьший показатель выраженности среди спасателей-пожарных, но является «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания. Основным ее симптомом у пожарных-спасателей является тревога и депрессия (m=12,5), симптом «загнанность в клетку» (m=11), а переживание психотравмирующих обстоятельств (m=8,5). Неудовлетворенность собой (m=7) на последнем в фазе напряжения.

Таблица 1 – Показатели распределения данных по тесту «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В. В. Бойко

Шкалы	**m**	**Размах распределения**	
		min	**max**
Напряжение	33,5	31	61
1. Переживание психотравмирующих обстоятельств	8,5	2,0	20
2. Неудовлетворенность собой	7,0	5,0	11
3. Загнанность в клетку	11,0	2,0	18
4. Тревога и депрессия	12,5	10	13
Резистенция	52,0	34	63
1. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	22,5	10	25
2. Эмоционально-нравственная дезориентация	10,5	5,0	15
3. Расширение сферы экономии эмоций	3,5	2,0	10
4. Редукция профессиональных обязанностей	14,0	10	23
Истощение	48,5	35	62
1. Эмоциональный дефицит	20,0	12	27
2. Эмоциональная отстраненность	10,0	6,0	20
3. Личностная отстраненность (деперсонализация)	10,0	5,0	13
4. Психосоматические и психовегетативные нарушения	7,0	5,0	12

Стрессоустойчивость позволяет более эффективно справляться со стрессом, уверенно и хладнокровно применять усвоенные навыки, принимать адекватные решения в обстановке дефицита времени. На основе интерпретации данных полученных по тесту самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена Г. Виллиансона), можно выделить пять групп испытуемых: отличный уровень стрессоустойчивости 1 человек или (2,8 %); хороший уровень – 8 человек или (22,2 %);

удовлетворительный – 14 человек или (38,9 %); плохой – 11 человек или (30,6 %); очень плохой – 3 человека или (8,3 %) - уровень стрессоустойчивости. При этом 61,1 % респондентов имеет хороший или несколько заниженный уровень стрессоустойчивости. Можно предположить, что 25 % испытуемых имеют высокий уровень стрессоустойчивости, у них практически нет риска дезадаптации в стрессе, 39,9 % пожарных-спасателей обладают средними показателями, следовательно, у них выше риск дезадаптации в условиях стресса, 38,9 % – обладают нервно-психической неустойчивостью, у них высокий риск дезадаптации в стрессе

Описательная статистика данных исследования стрессоустойчивости представлены в таблице 2. Наиболее высокий показатель уровня стрессоустойчивости имеют пожарные-спасатели по шкале «Отлично» (6), самый низкий по шкале «очень плохой» (35).

Таблица 2 – Показатели распределения данных по уровню теста самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена Г. Виллиансона)

Уровень	Среднее (m)	Размах распределения	
		max	min
Отлично	6	6	6
Хорошо	11,5	14	9
Удовлетворительно	19,6	24	15
Плохо	30	34	24
Очень плохо	35	35	35

Стресс тесно связан с эмоциональными реакциями человека и оказывает сильное влияние на синдром эмоционального выгорания, отмечает в своих исследованиях В.В. Бойко. Он развивается поэтапно и каждому этапу характерны определенные признаки, которые вызываются определенными факторами. Возможность противостояния стрессогенным факторам в большой мере зависит от стрессоустойчивости личности (адаптационных возможностей его организма и психики) и эмоциональной устойчивости (как способность самоконтроля и адекватного реагирования на стресс) [1].

Анализ результатов взаимосвязи стрессоустойчивости и эмоционального выгорания спасателей пожарных представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Взаимосвязь стрессоустойчивости и эмоционального выгорания спасателей-пожарных

Эмоциональное выгорание	Стрессоустойчивость				
	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Плохо	Очень плохо
Напряжение	0,41	0,45	0,51	0,42	0,33
Резистенция	0,32	0,42	0,47	0,40	0,38
Истощение	0,30	0,40	0,48	0,55	0,62

Исследование взаимосвязи уровня стрессоустойчивости и уровня эмоционального выгорания спасателей-пожарных: обнаружена средняя взаимосвязь фазы напряжения и отличного уровня стрессоустойчивости ($r = 0,41$ при $p \leq 0,01$), слабо выражена связь между отличным уровнем стрессоустойчивости и фазой истощения ($r = 0,30$ при $p \leq 0,01$) и отличным уровнем стрессоустойчивости и фазой резистенции ($r = 0,32$ при $p \leq 0,01$). Между удовлетворительным уровнем стрессоустойчивости и фазой напряжения сильная зависимость ($r = 0,51$ при $p \leq 0,01$), так же выявлена средняя зависимость удовлетворительного уровня и фазой истощения ($r = 0,48$ при $p \leq 0,01$) и средняя зависимость выявлена между удовлетворительным уровнем и фазой резистенции ($r = 0,47$ при $p \leq 0,01$).

На основании представленных данных обнаружено, что выраженность положительно взаимосвязанных показателей уровня стрессоустойчивости и фазой эмоционального выгорания на значимом уровне. Мы выявили сильную взаимосвязь фазы истощения и очень плохим уровнем стрессоустойчивости ($r = 0,62$ при $p \leq 0,01$), что может говорит о непосредственной зависимости стрессоустойчивости и эмоционального выгорания. Слабо выражена связь между очень плохим уровнем стрессоустойчивости и фазой напряжения ($r = 0,33$ при $p \leq 0,01$) и также слабо выражена зависимость между очень плохим уровнем стрессоустойчивости и фазой резистенции ($r = 0,38$ при $p \leq 0,01$), что может свидетельствовать о незначительной связи между величинами.

Профессиональное выгорание пожарных-спасателей вызвано рядом особенностей экстремальных профессий, таких как деятельность в постоянных условиях нервно-психической напряженности и опасной для здоровья среде, повышенная ответственность за жизнь людей, ограниченность времени, отрицательные психоэмоциональными воздействия, условиями, требующие постоянной интенсивности и концентрации внимания, и является неизбежной реакцией организма на работу в условиях постоянного стресса [2]. В свою очередь пожарные-спасатели показали достаточно высокий уровень сформированности симптомов эмоционального выгорания, при этом более выраженными можно считать показатели фазы резистенции и фазы истощение.

Таким образом, выраженность положительно взаимосвязанных показателей уровня стрессоустойчивости и фазы эмоционального выгорания находится на значимом уровне. У пожарных-спасателей с плохим и очень плохим уровнем стрессоустойчивости есть непосредственная взаимосвязь стрессоустойчивости с фазой эмоционального выгорания. Выявлена не значительная взаимосвязь, отличного уровня стрессоустойчивости и эмоционального выгорания. При любой выраженности эмоционального выгорания, может быть, как отличный, так и удовлетворительный уровень стрессоустойчивости, что требует дополнительных исследований. Эмоциональное выгорание пожарных-спасателей вызвано рядом особенностей профессиональной деятельности в постоянных условиях психической напряженности и опасной для здоровья среде, повышенная

ответственность за жизнь людей, ограниченность времени, отрицательные психоэмоциональными воздействия, условиями, требующие постоянной интенсивности и концентрации внимания, и является неизбежной реакцией организма на работу в условиях постоянного стресса.

Список использованных источников

1 Бойко, В.В. Психоэнергетика / В.В.Бойко, – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.

2 Щербатых, Ю.В. Психология стресса и методы коррекции: учеб. пособие / Ю.В. Щербатых – 2-е изд., перераб. СПб.: Питер, 2012. – 256с.

УДК 159.928.234:796.011.3

В. С. Чуешкова
Научный руководитель: Е. А. Лупекина, канд. психол. наук, доцент
УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,
г. Гомель, Беларусь

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В докладе определены понятия психологической подготовки и эмоционального интеллекта в спортивной деятельности. Прослежено влияние эмоциональных состояний спортсменов на успешность состязаний. Отмечена взаимосвязь эмоционального отношения к явлениям действительности с выполняемой деятельностью спортсмена.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, спортивная деятельность, психологическая подготовка, эмоциональные состояния.

В основе развития спортивной психологии лежит постоянно усиливающийся интерес к природе человеческого бытия, условиям его формирования и развития в человеческом обществе, особенностям взаимодействия с другими людьми. Спортивная деятельность представляет собой один из немногих путей, где человек может проявить свое совершенство, используя физические возможности для достижения определенных результатов.

Психологическая подготовка включает в себя использование научных достижений психологии, а также реализацию ее методов и средств для повышения эффективности спортивной деятельности.

Состояние психологической подготовленности спортсменов играет особую роль, являясь решающим фактором в соревнованиях. Спортсмен, не умеющий совладать с чрезмерным возбуждением, неуверенный в своих силах, не сможет быстро мобилизоваться и разумно действовать. Подготовка спортсменов осуществляется по различным направлениям, но порой

недостаток воли или неумение управлять своими эмоциями может свести к нулю результаты многолетних тренировок [1, с. 42].

Спортивная деятельность отличается сильными и яркими эмоциональными переживаниями, которые в свою очередь представляют собой комплексные, интегральные психофизиологические явления, при которых кроме реакций секреторного и двигательного характера возникают многообразные изменения в протекании процессов, управляемых корой мозга (ощущения, восприятия, представления, мышление, воображение, внимание, память) [2, с. 73].

По результатам многих исследований, прямое влияние на работоспособность спортсмена, оказывают эмоциональные состояния. Эмоциональная мотивация деятельности и поступков особенно активизирующее значение имеет при преодолении трудностей и препятствий во время спортивных состязаний. Максимальные усилия, направленные на достижение поставленной цели, спортсмен может проявить только при определенном эмоциональном отношении к стоящим перед ним целям и задачам. В зависимости от характера эмоционального отношения человека к определенному явлению у него возникают соответствующие эмоциональные реакции и эмоциональные состояния. Они, как относительно более простые компоненты сложных человеческих чувств, подчинены эмоциональным отношениям человека. Таким образом, ведущими компонентами воздействия эмоций на выполняемую человеком деятельность являются не эмоциональные реакции и состояния, а эмоциональные отношения к явлениям действительности.

В спорте большую роль играет вопрос о сознательном управлении человеком своими эмоциональными переживаниями. Одной из главных задач при психологической подготовке спортсменов является обучение навыкам самообладания. Сильные эмоциональные переживания оказывают существенное влияние на спортивную деятельность, в связи с этим спортсмену необходимо уметь понимать и контролировать свое эмоциональное состояние [1, с. 59].

Эмоциональный интеллект лежит в основе эмоциональной саморегуляции спортсменов и понимается как единый комплекс способностей к опознанию, пониманию и управлению эмоциями.

Для спортсменов, постоянно находящихся в стрессовых условиях, связанных с соревновательной деятельностью, особенно актуально понимание и умение управлять собственными эмоциями, а также понимание эмоций других людей, что в свою очередь является одним из важных залогов успешности соревновательной деятельности [3].

Применительно к спортивной деятельности развитие эмоционального интеллекта может способствовать повышению уровня эмоциональной устойчивости и эмоционально-волевой регуляции спортсменов, профилактике у них эмоционального выгорания. Развитие эмоционального интеллекта благоприятно сказывается на повышении уровня

психологической подготовленности спортсменов, их успешной адаптации к соревновательным условиям [4, с. 348].

Эмоционально интеллектуальный спортсмен более эффективно справляется с состоянием эмоциональной нестабильности. Эмоциональный интеллект как компонент психологической подготовки спортсменов способствует решению проблем, связанных с эмоциональными переживаниями, формированием Я-концепции и определением Я-позиции, повышением стрессоустойчивости и способности к саморегуляции эмоционального состояния.

Список использованных источников

1 Курашвили, В.А. Психологическая подготовка спортсменов. Инновационные технологии: методическое пособие / В.А. Курашвили. – М.: Издательство «МедиаЛабПроект», 2008. – 114 с.

2 Волкова, И.П. Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / сост. и общ. ред. И.П. Волкова. – СПб.: Питер, 2002. – 384 с.

3 Илясова, Н.В., Агавелян, Р.О. Особенности эмоционального интеллекта спортсменов индивидуальных и командных видов спорта [Электронный ресурс]: Проблемы Науки. 2014. №11. – С. 29. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-intellekta-sportsmenov-individualnyh-i-komandnyh-vidov-sporta. –
Дата доступа:19.06.2019

4 Кузьменко, Г.А. Развитие интеллектуальных способностей подростков в условиях спортивной деятельности: теоретико-методологические и организационные предпосылки. Монография / Г.А. Кузьменко. – М.: Прометей, 2013. – 640 с.

СЕКЦИЯ 12. ПСИХОЛОГИЯ МЕНЕДЖМЕНТА И КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 316.44:159.923:005.551

Е. В. Костюченко, д-р психол. наук, доцент
Киевский национальный университет культуры и искусств,
г. Киев, Украина

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В ОСНОВЕ УСПЕШНОСТИ КРЕАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Внимание сосредоточено на корпоративной культуре, корпоративности как мощном стратегическом инструменте максимизации эффективности, оптимизации функционирования креативного менеджмента и качественном совершенствовании системы управления деятельностью и человеческими ресурсами в организации, что проявляется: в ориентации всех подразделений организации и отдельных лиц на общие цели, инициативу и творческий подход к решению задач; в мобилизации инициативы сотрудников; улучшении процесса коммуникации, поведения.

Ключевые слова: корпоративная культура, корпоративность, управление организацией эффективность управления, факторы эффективности управления, креативный менеджмент, успешность креативного менеджмента, факторы успешности креативного менеджмента

Динамичность процессов развития креативного менеджмента в условиях общей социальной напряженности и нестабильной экономики в обществе, потери положительных ценностных ориентаций требует оригинальных новых решений, направленных на выбор лучшего варианта будущих действий для достижения основной цели, конструирования модели социокультурной системы, определяет ее социальные характеристики. Однако, следует отметить, что каждое успешное решение управленческих проблем основывается на глубоком осознании моральной ответственности за выполнение профессиональных обязанностей каждого участника креативного менеджмента.

Структура креативного менеджмента как творчески действующей системы состоит из следующих компонентов: мотивационно-ориентационной, отражающей направленность на цель и ее достижение; когнитивного – индивидуальные перцептивные, мнемические, мыслительные стратегии и тактики решения актуальных задач; эмоционально-волевого – эмоционально-образное переживание, волевая регуляция творческого поиска, ощущение себя «центром активности» при решении творческих задач; коммуникативного – специфику межличностного общения, способность личности к продуктивному взаимодействию при коллективного решения творческих задач; рефлексивного – оценка личностью собственных

возможностей, осознание процесса и результатов деятельности. Целесообразно дополнение этой структуры этическим компонентом.

Вопросам креативного менеджмента посвящены труды таких современных теоретиков и практиков, как В. Василенко, А. Вартанова, В. Журавлева, В. Лазарева, А. Макаренко, И. Шестера и др. Однако, анализ последних исследований и публикаций по избранной проблематике свидетельствует о необходимости рассмотрения средств, ресурсов и стратегий реализации креативного менеджмента на этической основе, в частности с учетом специфических, морально-профессиональных норм, принципов, заповедей господствующей в обществе морали, которые трансформированы в особенности реализации креативного менеджмента, регулирующие поведение профессионалов при выполнении ими функциональных обязанностей, санкционированных общественным мнением и личными убеждениями профессионалов.

Успешность креативного менеджмента зависит от различных субъективных факторов (В. Зазыкин, А. Чернышев), среди которых в контексте нашего исследования выделяем следующие: владение системным, целостным подходом к решению любых проблем; умение управлять людьми, а именно принимать главные решения, мотивировать и поощрять к плодотворной работе сотрудников, решать конфликты внутри команды; взаимодействие как система связей и взаимодействий между индивидами, социальными группами, совокупность всех социальных отношений непосредственных или косвенных, пассивных или активных, постоянных или ситуативных; эмоциональный интеллект – способность к пониманию и управления эмоциями, намерениями и мотивацией других людей и собственными; умение проводить переговоры важно для современного делового человека, сталкиваясь с новыми партнерами, коллегами и знакомыми, является посредником в достижении определенной цели, от чего зависит успех компании в целом.

Одним из влиятельных факторов успешности креативного менеджмента является корпоративная культура организации, проблематика которой является многогранной (находясь на «пересечении» менеджмента, психологии, культурологии, педагогики, социологии, философии и др.). В рамках теории менеджмента корпоративная культура рассматривается как мощный стратегический инструмент, позволяющий ориентировать все подразделения организации и отдельных лиц на общие цели; мобилизовать инициативу сотрудников, воспитывать преданность организации, улучшать процесс коммуникации, поведения. Корпоративная культура всесторонне рассматривается как одна из эффективных современных форм управления М. Армстронгом, А. Бетиной, П. Вейлом, М. Грачевым, Г. Даулингом, Д. Элдриджем, К. Камероном, Е. Капитоновым, А. Кромби, Р. Кричевским, Т. Питерсом, В. Спиваком, Р. Уотерменом, Е. Уткиным, В. Шепель и др., а условия ее формирования и совершенствования М. Альбертом,

Р. Блейком, Я. Джонсом, В. Леонардом, М. Месконом, М. Поллит, А. Стриклендом, А. Томпсон и др.

Существенной составляющей корпоративной культуры является профессиональная этика, основными категориями которой являются: профессиональная нравственность в качестве критериев оценки событий и явлений, смысл целенаправленной деятельности, регулятор общественных взаимодействий; профессиональные ценности, которые формируются в ходе профессионального образования и практической деятельности и являются производными таких групповых и организационных ценностей, как общечеловеческие, национальные, личные. Сказанное позволяет определить корпоративную культуру как совокупность моральных норм и ценностей, которыми участники креативного менеджмента руководствуются при выполнении своих обязанностей. Значимую роль играют ответственное отношение к делу, нравственное чувство товарищества, поддержки и взаимопомощи, лояльное отношение к коллегам. К характеристикам креативного менеджмента, свойственных этической ответственности, отнесем такие: отстаивание интересов профессии, защита ее достоинства и целостности, совершенствования этических правил, любовь к своей профессии, добросовестное отношение к делу, в контексте нашего исследования выделим выявления творчества в исполнении профессиональных задач, а также создание соответствующей символики, профессиональных ритуалов; самореализация, самоутверждение и самосовершенствования личности специалиста, достижения высокой квалификации в профессиональной деятельности.

Особенностями корпоративной культуры является то, что она: представляет собой организационно-психологическую среду жизнедеятельности организационной структуры; проявляется на уровне отдельной личности, группы и организации в целом в структуре мотивации и в стандартах поведения, в стиле управления, организационных управленческих процедурах; влияет на эффективность деятельности сотрудников и организации в целом, на доминирующие отношения сотрудников к организации, результатами деятельности и коллегам, а также уровень развития групповых отношений. На уровне личности происходит формирование ценностей, норм, паттернов организационного поведения, единых или подобных для всех сотрудников организации; происходит изменение структуры мотивации сотрудников организации.

К основным функциям корпоративной культуры относятся: охранная, которая заключается в создании защитного барьера проекта от нежелательных внешних воздействий; интегральная – формирует чувство принадлежности к проект-организации, гордость за нее, стремление других личностей быть включенными в нее; регулирующая - поддерживает необходимые правила и нормы поведения членов организации, их взаимоотношений, контактов с внешней средой, что является гарантией ее стабильности, уменьшает возможность нежелательных конфликтов;

познавательная – познание и освоение корпоративной культуры, осуществляемые на стадии адаптации сотрудника, способствуют его привлечению к коллективной проектной деятельности, определяет его успешность; ориентировочная – улучшает взаимное приспособление людей друг к другу и к особенностям проекта, реализуется через общие нормы поведения, ритуалы, обряды, с помощью которых осуществляется также воспитание сотрудников; мотивирующая – создает необходимые стимулы для эффективной реализации проекта; формирующая – формирует образ организации в глазах окружающих.

Формирование корпоративной культуры, ее влияние на кадровый потенциал всего коллектива и отдельных работников, сейчас рассматривается в качестве важнейших составляющих системы управления персоналом. Так, И. Смирнова считает, что управленческая деятельность по совершенствованию отношений в организации соответствует идеологии корпоративности, феномен которой в деятельности организации и управления ими имеет глубокую психологическую и акмеологическую основу. Корпоративность призвана обеспечить уникальность, саморазвитие и самосохранения организации через участие каждой личности в жизни организации. Она важна для любой организации, поскольку влияет на: мотивацию сотрудников; привлекательность организации как работодателя, что отражается на текучести кадров; нравственность каждого сотрудника, его деловую репутацию; производительность и эффективность трудовой деятельности; качество работы сотрудников; характер личностных и производственных отношений в организации; творческий потенциал каждого члена коллектива; формирование положительного имиджа организации.

Следовательно, формирование корпоративной культуры обеспечивает повышение качества управленческой деятельности посредством совершенствования управления человеческими ресурсами для обеспечения лояльности сотрудников к руководству и принимаемых им решений, воспитания у работников отношения к организационной системы как к собственному делу, что приводит к максимизации эффективности, к качественному совершенствованию системы управления.

Корпоративная культура и корпоративность является мощным стратегическим инструментом, обеспечивающим повышение качества управленческой деятельности посредством совершенствования управления человеческими ресурсами, ориентирует все подразделения организации и отдельных лиц на общие цели, мобилизует инициативу сотрудников, улучшает процесс коммуникации, поведения, влияет на эффективность деятельности сотрудников и организации в целом; нацеленность всех членов организации на конечный результат, инициативу и творческий подход к решению задач. В современных рыночных отношениях, где предоставляется свобода выбора, но вместе с тем увеличивается количество вариантов решений, в реализации креативного менеджмента существует комплекс моральных дилемм, в решении которых следует основываться

рекомендациями профессиональной этики как важнейшей составляющей корпоративной культуры по координации, гармонизации интересов делового общения, морально этического климата при взаимодействии ради морально оправданных целей.

Перспективным является исследование условий благоприятной среды, в которой происходит формирование максимально адаптивных корпоративных культур, способствующих максимизации эффективности, усовершенствованию системы управления, стимулируют творческий подход, инновационную деятельность, повышение заинтересованности работников в воплощении новых инициатив.

Список использованных источников

1 Василенко, В.А. Сущность и значение креативного менеджмента / В.А. Василенко // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. – Серия «Экономика и управление». – Т. 23 (62). – 2010. – № 3. – С. 64-71.

2 Гасюк, Л.М. До проблеми визначення сутності поняття «професійна етика» / Л.М. Гасюк // Теоретичні питання освіти та виховання. – 2001. – Вип. 14. – С. 100–102.

3 Кибанов, А.Я. Этика деловых отношений / А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров, В.Г. Коновалова. – 2-е изд., перераб. – М.: Инфра-М, 2013. – 382 с.

4 Козлов, В.Д. Корпоративная культура: «костюм» успешного бизнеса / В.Д. Козлов, А.А Козлова // Управление персоналом. – 2000. – №1(53). – С. 35–38.

5 Коммуникационный менеджмент. Этика и культура управления / Т.Ю. Анопченко [и др.]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 382 с.

6 Корпоративная культура: аспекты управления / под общ. ред. Г.Л. Хаета. – Донецк: Донбасс, 2003. – 400 с.

7 Костюченко, О.В. Складові ефективного управління проектною діяльністю в соціокультурних індустріях / О.В. Костюченко, Л.П. Дихнич // Креативні технології, підприємництво і менеджмент в організації соціокультурної сфери XXI століття. – Київ: вид. КНУКіМ, 2017. – С. 48–52.

8 Костюченко, О.В. Соціально-психологічні фактори успішного управління проект-командою / О.В. Костюченко // Сучасний рух науки: тези доп. I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 29-30.03.18. – Дніпро, 2018. – С.62-67.

9 Костюченко, О.В. Творчі складові прийняття управлінських рішень у системі креативного менеджменту / О.В. Костюченко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України – К: Фенікс, 2018. – Т.XII. Психологія творчості. – Вип. 24. – С. 110-119.

10 Продіус, О.І. Креативний менеджмент як запорука сучасного ефективного управління [Електронний ресурс] / О. І. Продіус // Економіка: реалії часу. Науковий журнал. – 2012. – №2(3). – С. 67-72. – Режим доступу до журн.:http://economics.opu.ua/files/archive/2012/n4-5.html.

11 Смирнова И.А. Корпоративная культура как акмеологический феномен // Мир психологии. – 2010. – № 4. – С. 252–265.

12 Социальная ответственность менеджмента / под ред. В.Я. Горфинкеля, А.И. Базилевич. – Москва: ЮНИТИ, 2013. – 287 с.

13 John, P. Kotter, James L. Hessket, Corporate Culture and Performance. – New York, 1992. – P. 68.

УДК 159.923.3-057.177.2

Т. Л. Маркова, старший преподаватель
ГУО «Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь

РУКОВОДИТЕЛЬ – ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕНЕДЖЕР

В статье рассматриваются весомость планирования, как управленческой функции, современные подходы к планированию деятельности учреждения образования, выделены принципы планирования и условия, которые необходимо учитывать при планировании. Тема является актуальной в наше время, так как планирование - закономерный результат поиска наиболее рациональных и эффективных инструментов, способов и средств.

Ключевые слова: компетентность руководителя, управление, управленческая деятельность, прогнозирование, планирование.

Для современного учреждения дошкольного образования требуется не просто заведующий – ответственный за события в нем, а менеджер – свободно мыслящий, способный воплощать передовые идеи и технологии обучения и воспитания. Удовлетворение потребностей современного общества требует от руководителя учреждением образования высокой культуры, сформированной системы ценностей, его заинтересованности в развитии творческого потенциала своих педагогов, способного к инновационной деятельности, самосовершенствованию и профессиональной активности. Грамотное управление персоналом в Республике Беларусь признаётся сегодня важнейшим фактором конкурентоспособности учреждений образования в условиях их эффективного функционирования и устойчивого развития.

Профессиональный характер управления учреждением образования в современных условиях зависит от управленческой компетентности ее руководителя, сегодня у руководителя учреждением дошкольного образования три основные позиции: – идейный лидер педагогического коллектива, менеджер, организатор образовательного процесса.

Требования к подготовке руководителя учреждения образования: современный руководитель должен обладать уникальным набором профессиональных компетенций в области:

- образования;
- менеджмента;
- экономики;
- психологии управления;
- государственной политики в сфере образования.

Заведующий учреждением дошкольного образования – это творческая личность, способная преодолевать стереотипы и находить нетрадиционные

пути решения стоящих перед учреждением образования задач, создавать и использовать инновационные управленческие технологии. Без постоянной работы над собой невозможно продвижение прогрессивных идей и инноваций. Необходимо видеть перспективу развития учреждения образования на несколько лет вперед, исходя из имеющихся социальных условий и ресурсов, вырабатывать новые подходы к решению проблем.

Современному руководителю учреждения образования сегодня необходимо:

– быть доступным для каждого работника;

– быть противником кабинетного стиля управления, отдавать предпочтение обсуждению проблемы на местах, уметь слышать и слушать;

– быть решительным и настойчивым;

– терпимо относится к выражению открытого несогласия, умело делегировать полномочия исполнителям, строить отношения на доверии;

– не искать виновного, а искать причину сбоев и отклонений;

– не распоряжается и приказывать, а убеждать;

– трудиться над созданием единой команды единомышленников;

– быть открытым для новых идей, создавать атмосферу, в которой свободное высказывание идей становится нормой;

– с готовностью, публично признавать заслуги сотрудников;

– не имитировать перемены, а на деле стремится осуществить позитивные изменения.

Важным является умение выделять главное, осмысливать управленческие и психолого-педагогические ситуации. На любом этапе деятельности необходимо вскрывать причины недостатков и уметь находить наиболее рациональные пути и способы их устранения [1].

Системный подход к управлению заключается в грамотном четком, распределении функциональных обязанностей между всеми членами педагогического коллектива. Определение обязанностей и прав работников должно быть четким, определенным.

Каждый руководитель должен иметь достаточный объём информации о людях, которыми руководит, о взаимоотношениях и связях, о состоянии развития процессов, звеньев, участков работы учреждения образования, за которые отвечает сотрудник и на которые оказываются управленческие воздействия. Взаимное уважение между руководителем и подчиненными является необходимым условием их служебных взаимоотношений.

Управление учреждением образования состоит в изменении существующих условий, процессов, для достижения поставленных целей – новых результатов. Основные функции управления: планирование (постановка стратегических целей, разработка программы развития, плана реализации), организация (распределение полномочий, закрепление функций совместной деятельности, мотивация персонала) и контроль[2].

Вопросы планирования деятельности учреждения дошкольного образования являются весьма актуальными в наше время. Планирование как функция управления направлено на снижение эффекта неопределённости деятельности учреждения дошкольного образования, а также на обозначение путей достижения поставленных целей. «Если вы умеете проектировать работу коллектива, организовывать выполнение намеченного, стимулировать людей на творческую, добросовестную работу, контролировать процесс и анализировать результаты – значит, Вы владеете умением управлять» М. Поташник, действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки.

Цель планирования заключается в определении механизма согласования действий субъектов управления, содержания и сроков их деятельности, обеспечивающих реализацию организационных задач.

Применительно к управлению учреждением дошкольного образования планирование и прогнозирование заключается в определении зон ближайшего и перспективного развития учреждения дошкольного образования в конкретных условиях. Это деятельность участников образовательного процесса по оптимальному выбору реальных целей, путей их достижения посредством совокупности способов, средств и воздействий, направленных на переход учреждения образования в новое качественное состояние [3].

Подготовка плана работы учреждения образования предполагает не только процесс составления плана, но и мыслительную деятельность руководителя по обоснованию того, что предстоит сделать для достижения поставленных целей.

Планирование должно отвечать целому ряду принципиальных требований:

– нацеленность на конечный результат;

– единство стратегического, тактического и оперативного планирования;

– обеспечение комплексного характера прогнозирования и планирования;

– стабильность и гибкость;

– точность;

– прогностичность;

– обеспеченность комплексного характера планирования;

– прогнозирование и планирование промежуточной работы, а также предвидение промежуточных и конечных результатов;

– опора на каждого сотрудника.

Планирование будет эффективным, если соблюдаются три главных условия:

– объективная оценка уровня работы учреждения образования на момент планирования;

– четкое представление результатов;

– выбор оптимальных путей, средств, методов, которые помогут добиться поставленных целей, а значит, получить планируемый результат.

При планировании необходимо учитывать: ресурсные возможности, перспективы развития учреждения. Планирование – это сложный процесс, требующий затрат времени, координацию усилий всех специалистов, но построенный на реальной основе, с комплексным подходом в решении важнейших задач, что в значительной степени определяет действенность и результативность деятельности учреждения дошкольного образования.

В заключение следует отметить, что в образовательном процессе Государственного учреждения образования «Академия последипломного образования» в рамках реализации образовательных программ повышения квалификации для заведующих учреждений дошкольного образования и заместителей заведующих учреждений дошкольного образования по основной деятельности создаются условия для формирования умений планирования и прогнозирования деятельности учреждения по обеспечению качества дошкольного образования.

Список использованных источников

1 Глинский, А.А. Управление профессиональным ростом педагогов / А.А. Глинский // Кіраванне ў адукацыі. – 2007. – № 11.– С. 3–12.

2 Курулев, А.П. Основы менеджмента: курс лекций / А.П. Курулев. – Минск: ИСЗ, 2001. – 432 с.

3 Езопова, С.А. Менеджмент в дошкольном образовании: Учеб. пособие / С.А. Езопова. – М.: Академия, 2003. – 320 с.

Научное электронное издание

ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГИИ-2019

Международная научно-практическая конференция

(Гомель, 27 июня 2019 года)

Сборник материалов

Подписано к использованию 29.12.2019

Объем издания 2,94 МБ

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Франциска Скорины».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017.
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013.
Ул. Советская, 104, 246019, Гомель.

http://conference.gsu.by