

СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Гомель
2025

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Ф. Скорины»

**СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ
НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

Сборник научных статей

Научное электронное издание

Гомель
ГГУ им. Ф. Скорины
2025

ISBN 978-985-32-0148-2

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Ф. Скорины», 2025

Сопровождение личности на разных уровнях социализации [Электронный ресурс] : сборник научных статей / Гомельский гос. ун-т им. Ф. Скорины ; редкол. : Т. Г. Шатюк (гл. ред.) [и др.]. – Электрон. текст. дан. (8,12 МБ). – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2025. – Систем. требования: IE от 11 версии и выше или любой актуальный браузер, скорость доступа от 56 кбит. – Режим доступа: <http://conference.gsu.by>. – Заглавие с экрана.

В сборник включены научные статьи, в которых рассматриваются проблемы психолого-педагогического сопровождения личности на разных уровнях социализации. Психолого-педагогическая поддержка – это деятельность психолога и педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи в решении психологических и социально-педагогических проблем в среде жизнедеятельности личности на разных этапах ее развития.

Материалы сборника рассматривают три направления: «Психолого-педагогическое сопровождение личности», «Психология здоровья и здорового образа жизни» и «Междисциплинарные исследования». В целом эти направления охватывают широкий круг проблем, решение которых является своевременным оказанием помощи через систему профилактических и коррекционных мероприятий на основе постоянного отслеживания изменений в развитии и формировании личности. Научные статьи относятся к областям педагогической, медицинской, семейной психологии, психологии безопасности, личности, зависимостей, педагогики сотрудничества, безопасности, дидактики, повышения квалификации специалистов и др.

Адресуется научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам, специалистам социально-психолого-педагогической службы.

Сборник издается в соответствии с оригиналом-макетом, подготовленным редакционной коллегией при участии редакционно-издательского отдела ГГУ имени Ф. Скорины.

Редакционная коллегия:

Т. Г. Шатюк (главный редактор),
А. С. Ярошевич (заместитель главного редактора),
Е. В. Дробышевская, О. В. Маркевич, А. А. Смык, А. Н. Редюк, О. А. Короткевич

Рецензенты:

кандидат психологических наук Е. А. Лупекина,
кандидат психологических наук Н. В. Гапанович-Кайдалов

ГГУ им. Ф. Скорины
246028, Гомель, ул. Советская, 104
Тел. : 50-49-03, 57-94-79
<http://conference.gsu.by>

© Учреждение образования
«Гомельский государственный университет
имени Ф. Скорины», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Гапанович-Кайдалова Е. В. Этническая толерантность и принятие других слушателями переподготовки специальности «педагогическая деятельность на английском языке»	7
Журавлева А. Е., Ботвинко В. С. Взаимосвязь и особенности лидерских способностей и эмоционального интеллекта у юношей и девушек	11
Касперович В. В. Психолого-педагогическое сотрудничество в современном образовательном пространстве	16
Крылова М. А. Особенности киберсоциализации современной молодежи	21
Синькевич В. Н. Развитие прогностических способностей у обучающихся по инженерному профилю	25
Суханова И. В., Грибанова А. А. Формирование представлений о половом поведении у детей старшего дошкольного возраста	31
Sanduleac Sergiu. Psychological security and anxiety in contemporary adolescents	36

Доклады аспирантов, магистрантов и студентов

Ахремчик К. А. Социальная фрустрированность студентов во взаимосвязи с субъективным ощущением одиночества	45
Брыкина К. А. Развитие памяти детей дошкольного возраста посредством ТРИЗ-технологии	49
Горovenko В. С. Психологические особенности эмоционального интеллекта учащихся медицинского колледжа с разным уровнем просоциальных тенденций и норм	54
Громыко О. В. Специфика склонности к отклоняющемуся поведению у юношей и девушек с различными ценностями и коммуникативными качествами	59
Евдокимова А. Д. Возрастные различия проявлений неадаптивной вины, психологических защит и копинг-стратегий в ранней и средней зрелости	64
Евтушкова В. С. Психологические особенности социально-психологической адаптации учащихся с разным типом темперамента к средней школе	70
Клемантович В. О. Отношение к психологам в зависимости от уровня эмоционального интеллекта у студентов технических и гуманитарных специальностей	76
Коваленок П. Л., Миронченко Д. А. Речевая агрессия педагога (на примере рассказа Л. Д. Каминского «В кабинете директора»)	81
Концевая А. С. Взаимосвязь патриотического поведения с ценностными и смысловыми ориентациями у студентов первого курса инженерно-строительного факультета	86
Крюкова В. Ю. Психологические особенности депрессии, самооценки и тревожности в подростковом возрасте	91
Кунаховец Ю. В. Взаимосвязь коммуникативной толерантности и стрессоустойчивости у социально активных студентов Белорусского государственного университета	96
Лаптева А. В. Взаимосвязь счастья, удовлетворённости жизнью, субъективного социального и психологического благополучия с социальными нормами просоциального поведения (на примере юности)	102

Лисинецкая Е. Г. Межличностные конфликты в подростковом возрасте и пути их урегулирования	108
Марцих Е. О. Теоретический анализ психологической установки личности...	113
Мельникова М. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и коммуникативной толерантности у специалистов социомических профессий	119
Миронова М. А. Опыт применения феноменологического интервью в изучении адаптированности к обучению в вузе студенческой молодежи	124
Павловская Я. В. Взаимосвязь жизнестойкости и личностных ценностей подростков и молодёжи	129
Парфененко Д. А. Психологические особенности антивитальности и жизнестойкости в подростковом возрасте	134
Процко Л. А. Гендерные предпочтения при выборе мобильных игр у обучающихся	139
Руденко Ю. Г. Особенности коммуникативной толерантности студентов разных специальностей.....	145
Станкевич В. В. Особенности использования библиотерапии при работе психолога с младшими школьниками	152
Степаненко Д. С. Особенности сепарации от родителей подростков с различной сиблинговой позицией.....	161
Судникова Е. П. Особенности проявления эмпатии у детей младшего школьного возраста	165
Сычева А. А. Взаимосвязь детско-родительских отношений и я-концепции у детей старшего дошкольного возраста.....	171
Тихонова Е. В. Показатели креативности студентов как одна из проблем организации учебной работы	175
Трашкова В. В. Влияние пола и активности в общественной деятельности на показатели ответственности у студентов	180
Филипенко В. А. Особенности психологических защит и склонности к манипулированию в юношеском возрасте.....	186
Цагельник М. В. Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовательных отношениях: развитие и проявления селфхарма у студентов.....	192
Цурикова А. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития креативности детей старшего дошкольного возраста.....	198
Ярошевич А. С. Взаимосвязь уровня психологической резильентности с показателями психологического капитала у студентов	203

СЕКЦИЯ 2

ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Авин А. И. Правополушарная доминантность и полезависимость как предпосылки нервно-психической дезадаптации.....	209
Васильева Л. П. Социально-психологические аспекты реабилитации детей с онкологическими заболеваниями	213
Гребень Н. Ф. Соотношение завистливости личности с ее самооценкой и социальной фрустрированностью в зрелом возрасте	219
Latyshev O. Yu. Emotional burnout of teachers amid transition to distance learning.....	225

Доклады аспирантов, магистрантов и студентов

Ахраменко О. И. Психологические особенности качества жизни пациентов отделения дневного пребывания с разным типом отношения к болезни и приверженностью к лечению	232

Березовская Ю. Е. Особенности взаимосвязи эмоционального выгорания и уровня конфликтности медицинских работников	238
Глюза К. С. Психологические особенности совладающего поведения личности с хроническими заболеваниями и инвалидностью и его развитие	244
Давыдовская А. А. Индивидуально-личностные особенности подростков, склонных к интернет-зависимому поведению	249
Заседателева А. В. Взаимосвязь аддиктивного поведения и склонности к делинквентному поведению у юношей и девушек	255
Казаченко М. В. Копинг-поведение и эмоциональное выгорание у военнослужащих	260
Карасева Т. Л. Социальный интеллект личности среднего возраста с алкогольной зависимостью	264
Ковалева О. В. Особенности склонности к зависимому поведению у созависимых женщин	270
Лукашевич М. П. Восприятие счастья как результат позитивного мышления	275
Мядель Я. В. Взаимосвязь между временем, проводимым за компьютерными играми, и личностными особенностями подростков	281
Носков П. П. Локус контроля и копинг-стратегии у лиц с химической зависимостью: особенности взаимосвязи	287
Попыванов Д. А. Обсессивный невроз в работах Зигмунда Фрейда	293
Редюк А. Н. Селфхарм как аутонасилие и адаптивный способ самопомощи и саморегуляции	297
Слесарева А. С. Специфика проявления депрессивных симптомов у молодых специалистов во время пандемии COVID-19	303
Терешкова А. Н. Развитие креативности как профилактика проявлений депрессивных состояний у лиц юношеского возраста	308

СЕКЦИЯ 3 МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Кадол Ф. В. Векторы психологии, теории и методики нравственного развития личности в педагогическом наследии К Д. Ушинского.....	314
Журавлева А. Е., Иванцова Я. И. Особенности я-концепции у подростков со склонностью к девиантному поведению	319
Зотова О. Ю., Мостиков С. В. Кросс-культурные особенности концепций М. Боуэна для представителей китайской диаспоры.....	326
Крылова М. А. Типы использования средств визуальной коммуникации студентами вуза как маркеры сформированности у них содержательных обобщений.....	330
Редюк А. Н. Фазы осознания пострадавшим нахождения в состоянии домашнего насилия	338
Shatiuk T. G. Theoretical foundations for studying the sense of humor in different personality types	344

Доклады аспирантов, магистрантов и студентов

Волкова А. А. Взаимосвязь самооценки внешности с экзистенциальной исполненностью и переменными самоактуализации у студенток	349
Воробьёва С. Г. Психосоматические расстройства как объект изучения медицинской психологии	353
Горенкова Д. С. Взаимосвязь ценностных ориентаций и социального интеллекта студентов дневной и заочной форм обучения	357

Гулевич А. И. Особенности выражения индивидуально-психологических свойств личности у студентов.....	362
Дальчанина А. В. Образ будущего брачного партнера и самоотношение у студентов.....	368
Заседателява А. В. Взаимосвязь делинквентного поведения и принятия женской социальной роли у девушек.....	373
Клинг Д. В. Виды и компоненты самоконтроля.....	378
Козыренко Н. Е. Психологические особенности развития посттравматического стрессового расстройства среди медицинских работников с разным уровнем жизнестойкости в период пандемии COVID-19.....	384
Лучина А. П. Личностные особенности студентов – владельцев домашних животных.....	390
Петрова Ю. А. Алкогольно-зависимая личность, ее особенности и тип отношения к болезни.....	396
Покрова Л. А. Особенности социально-психологических установок у работников железнодорожного транспорта.....	402
Ровнейко М. А. Психология поведения потребителя как важный источник маркетингового исследования женского купального костюма.....	407
Слесарева А. С. Специфика отношения к болезни у пациентов ранней и поздней зрелости.....	413
Смык А. А. Взаимосвязь профессионального самосознания и профессиональной самореализации личности педагогов-психологов на этапе реализации профессионала.....	417
Тарнопольский В. О. Социально-демографические характеристики пациентов с тревожными расстройствами, наблюдающихся в центре пограничных состояний Гомельской областной клинической психиатрической больницы.....	427
Фоменко А. А. Взаимосвязь склонности к прокрастинации и волевых качеств личности у студентов.....	432
Щербакова Ж. А. Специфика агрессивности и конфликтности у педагогов с эмоциональным выгоранием.....	439
Юрченко А. С. Профилактика интернет-зависимости у студентов.....	445
Feng Xiaoyin. The development trends of digital music education in China and Belarus in the modern educational environment.....	449
Sun Xiang. Diagnosis of lower grade students performance in the process of music and aesthetic education.....	454
Tang Xingzhi. Specifics of the psychological well-being and happiness in love of college students.....	458
Zhang Yan. The role of ethno-cultural education in achieving continuity of ethnic culture and ethno-identity of students.....	463

СЕКЦИЯ 1 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Е. В. Гапанович-Кайдалова, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ЭТНИЧЕСКАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ И ПРИНЯТИЕ ДРУГИХ СЛУШАТЕЛЯМИ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ»

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы этнической толерантности педагогов, выделены и охарактеризованы структурные компоненты этнической толерантности, являющейся важной составляющей общей культуры личности, представлены результаты эмпирического исследования этнической толерантности и принятия других слушателями переподготовки ФПК и П УО «Гомельский государственный медицинский университет» специальности «Педагогическая деятельность на английском языке».

Ключевые слова: толерантность, этническая толерантность, принятие других, доброжелательность, конфликтоустойчивость, слушатели переподготовки.

E. V. Gapanovich-Kaidalova, PhD. in Psychology, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

ETHNIC TOLERANCE AND ACCEPTANCE OF OTHERS BY THE STUDENTS OF RETRAINING IN THE SPECIALTY “PEDAGOGICAL ACTIVITY IN ENGLISH”

The article examines the theoretical aspects of the problem of ethnic tolerance of teachers, identifies and characterizes the structural components of ethnic tolerance, which is an important component of the general culture of the individual, presents the results of an empirical study of ethnic tolerance and acceptance of others by students of the retraining of the FPC and the Gomel State Medical University of the specialty “Pedagogical activity in English”.

Keywords: tolerance, ethnic tolerance, acceptance of others, benevolence, conflict tolerance, retraining students.

Современный этап развития общества и системы образования с необходимостью предполагает опору на гуманистический подход, ценностное отношение к любому человеку, признание его индивидуальности, права на самореализацию, творчество, свободу волеизъявления. Эффективность педагогического взаимодействия с обучающимися во многом зависит от наличия у преподавателя толерантности, конфликтоустойчивости, принятия им себя и других (С. Л. Братченко, Е. О. Галицких, В. Г. Гуров, Е. В. Донгаузер, Е. Ю. Клепцова, И. А. Степанова, В. С. Чернявская и др.).

В психологии толерантность традиционно трактуется как отношение к другим людям, социальная установка. Так, согласно Д.А. Леонтьеву, толерантность представляет собой форму отношения человека к иному, отличающемуся, разнообразному, несовпадающему с его индивидуальными особенностями и привычными ему формами культуры [1].

Толерантность рассматривается как профессиональное свойство личности педагога (Е. В. Донгаузер, Т. А. Исакова, И. А. Степанова и др.), проявление зрелости

личности (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.), способности к принятию, доверию (С. Л. Братченко, Т. П. Скрипкина, Л. В. Трубицина, О. Ю. Харламова, В. В. Хитрюк и др.).

С точки зрения представителей гуманистической психологии, зрелость личности предполагает принятие себя и других, признание безусловной ценности каждого человека, уважение его своеобразия и права самовыражения, доверие. В частности, А. Маслоу утверждал, что самоактуализирующиеся люди без критики и упреков относятся к проявлениям особенностей человеческой природы в себе и окружающих, видят реальность более четко, такой как она есть [2, с. 194]. Такие люди склонны к проявлению толерантности к окружающим, доброжелательно относятся к ним. Сходные идеи высказывали представители рационально-эмоционально-когнитивного подхода (А. Эллис, Е. А. Ромек и др.). Согласно их мнению, эмоциональная зрелость подразумевает принятие человеком себя, других, жизни, объективное восприятие реальности.

Благодаря принятию, которое выступает в качестве психологического механизма толерантности, становится возможным включение другого в индивидуальное пространство личности. Принятие выражается «в проявлении педагогом понимания, эмпатии, ассертивности к себе, детям, их родителям, коллегам, руководству, общественности и др.» [3].

Кроме принятия, к механизмам толерантности относят также терпение, понимаемое как самообладание, самоконтроль, выдержка (Е. Ю. Клепцова), при этом исследователи подчеркивают важность для педагога наличия эмоциональной устойчивости и терпимого отношения к обучающимся (А. В. Зимбули, Л. М. Митина, А. Е. Олыпаникова и др.).

В последние годы миграции населения, возможность получать образование, стажироваться, участвовать в грантах и работать за границей приводят к повышению значимости этнической толерантности. Внимание исследователей привлекают вопросы формирования этнической толерантности педагогов и учащихся (Л. В. Байбородова, Р. В. Борисов, В. В. Глебкин, Е. Ю. Клепцова, М. А. Ковальчук, В. В. Никандрова, Б. Э. Рьердон, М. И. Рожков, Н. Э. Солянин, В. В. Шалин и др.), влияния этнической толерантности педагога на личностное развитие и поведение обучающихся, педагогическое взаимодействие (Г. В. Безюлева, Б. А. Вяткин, Е. Ю. Клепцова, В. Г. Маралов, В. А. Ситаров, В. Ю. Хотинец и др.), изучение факторов, способствующих развитию этнической толерантности (Н. М. Лебедева, О. В. Лунева, Т. Г. Стефаненко и др.) и др.

В справочной психологической литературе этническая толерантность определяется как способность человека проявлять терпимость к малознакомому образу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, чувствам, мнениям идеям, верованиям и т. д. [4].

В исследованиях последних лет подчеркивается, что этническая толерантность является качественной характеристикой личности педагога, частью его общей культуры (И. В. Абакумова, Р. В. Борисов, Л. Ц. Кагермазова, Л. В. Шейкина и др.).

На основании анализа исследований, посвященных структуре этнической толерантности (Н. К. Бахарева, Е. Ю. Клепцова, Ю. В. Кузнецова, В. А. Панин, М. А. Перепелицына, О. А. Спицына и др.), можно сделать вывод, что она включает мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент подразумевает понимание и принятие человеком гуманистических ценностей, стремление опираться на них при построении взаимодействия с окружающими людьми.

Когнитивный компонент предполагает принятие других и себя, наличие у педагога знаний о толерантности и способах ее появления, умений толерантного реагирования в различных ситуациях, знаний о культурных и этнических особенностях обучающихся, умений учитывать их в ходе педагогического взаимодействия.

Эмоционально-волевой компонент включает эмоциональную устойчивость, способность к саморегуляции, самоконтролю, эмпатии, терпения.

Поведенческий компонент содержит ассертивное поведение, умение конструктивно решать конфликтные ситуации, умение сотрудничать, находить общий язык, договариваться, отстаивать свою точку зрения, убеждать, проявлять терпимость.

Республика Беларусь является многонациональным государством, на обучение в которое приезжают люди из других стран. Так, в 2022-2023 учебном году количество иностранных граждан, обучающихся в учреждениях образования нашей страны, составило 21521 человек, они являются представителями 96 стран [5]. В связи с этим исследование этнической толерантности педагогов, работающих со студентами-иностранцами, является актуальной.

Цель исследования – выявить уровень этнической толерантности и принятия других слушателями переподготовки.

Выборку составили слушатели факультета повышения квалификации и переподготовки УО «Гомельский государственный медицинский университет» очной (вечерней) формы обучения специальности «Педагогическая деятельность на английском языке». Респонденты являются преподавателями и работают с иностранными студентами.

Методы исследования: тестирование, беседа.

Для диагностики этнической толерантности испытуемых был применен экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова). Для изучения принятия других была использована шкала У. Фейя. Кроме того, с помощью шкалы Д. Кэмпбелла были определены показатели доброжелательности испытуемых. Также был выявлен уровень конфликтоустойчивости испытуемых (методика Н. П. Фетискина «Определение уровня конфликтоустойчивости»). Результаты диагностики уточнялись в ходе беседы со слушателями.

Обсуждение результатов.

Полученные данные свидетельствуют, что у всех респондентов средний уровень толерантности. Сравнительный анализ показателей различных аспектов толерантности позволяет утверждать, что у респондентов примерно одинаково представлены этническая (31 %), социальная (35 %) толерантность и толерантность как черта личности (34 %).

Этническая толерантность как отношение к другим этническим группам и влияние этнических установок на взаимодействие с их членами находится у испытуемых на среднем уровне. Средний балл составил 25,8 из 42 возможных.

Влияние социальных установок, отношение к различным социальным группам и процессам, т. е. социальная толерантность, у слушателей также средне выражен. Средний балл составил 29,4 из 48 возможных.

Средний балл испытуемых по субшкале «Толерантность как черта личности» составил 28,6 из 42 возможных. Это свидетельствует, что у респондентов средний уровень развития личностных черт, установок и убеждений, влияющих на отношение человека к окружающему миру.

В ходе беседы респонденты отметили, что стараются учитывать культурные особенности студентов, преодолевать влияние этнических стереотипов при организации педагогического взаимодействия, опираются на принципы гуманистической педагогики, проявляют интерес к вопросам межкультурного общения.

Анализ результатов по шкале У. Фейя позволяет сделать вывод, что у большинства испытуемых (71 %) наблюдается средний показатель принятия других с тенденцией к высокому. Следовательно, можно сказать, что они являются приятными собеседниками, не испытывающими трудностей в установлении контактов, способными поддерживать разговор с любым человеком, получить необходимую информацию. Слушатели переподготовки открыты новому, но в то же время пустословие считают неприемлемым. У 23 % педагогов – высокий показатель принятия других, это позволяет утверждать, что у них присутствует искренний интерес к личности и жизни партнеров по общению, открытость и стремление к взаимодействию с окружающими в различных

ситуациях профессионального общения. Лишь у 6 % испытуемых выявлен средний показатель принятия других с тенденцией к низкому. Данная часть педагогов не всегда проявляет гибкость и терпимость по отношению к собеседнику, может не справиться с эмоциями в ситуациях профессионального взаимодействия, особенно если собеседник не идет на контакт, вызывает неприятные чувства, не обладает развитыми коммуникативными качествами.

Принятие других, на наш взгляд, предполагает открытость и доброжелательное отношение к окружающим людям, независимо от их этнической принадлежности, пола, возраста, статуса, уровня образования и т. п. В качестве подтверждения сказанному выступают близкие показатели испытуемых по шкалам У. Фейя и Д. Кэмпбелла.

По данным, полученным с помощью шкалы Д. Кэмпбелла, у большинства респондентов (65 %) отмечен средний показатель доброжелательности отношения к другим людям. Высокий показатель доброжелательности зафиксирован у 29 % слушателей-педагогов, а низкий – у 6 %.

По результатам диагностики у 65 % испытуемых средний уровень конфликтоустойчивости, это дает основания утверждать, что они стремятся избегать конфликта, находить компромиссные пути решения сложных педагогических ситуаций.

Высокий уровень конфликтоустойчивости выявлен у 18 % слушателей переподготовки, что свидетельствует о наличии у них умений выбирать и использовать оптимальные способы взаимодействия в предконфликтных и конфликтных педагогических ситуациях, проявлять самообладание и эмоциональную устойчивость при разрешении спорных вопросов, уходить и противостоять попыткам манипулирования со стороны партнера по общению, добиваться достижения конструктивного варианта завершения конфликта.

Выраженная конфликтность отмечена у 17 % респондентов, имеющих низкий уровень конфликтоустойчивости. Слушатели связывали такие результаты с состоянием переутомления, увеличением количества решаемых одновременно задач в ограниченные сроки, в частности, при необходимости совмещать врачебную и педагогическую деятельность.

Таким образом, на основании результатов исследования можно сделать следующие выводы:

- количественный и качественный анализ показал, что у слушателей переподготовки общая, этническая, социальная толерантность и толерантность как черта личности имеют средний уровень развития;
- у большинства испытуемых наблюдается средний с тенденцией к высокому (71 %) и высокий показатель (23 %) принятия других;
- у большинства респондентов отмечен средний (65 %) и высокий (29 %) показатель доброжелательности отношения к другим людям;
- у большинства респондентов отмечен средний (65 %) и высокий (18 %) уровень конфликтоустойчивости.

Проведенное исследование подтверждает важность привлечения внимания педагогов к проблемам межкультурной коммуникации, педагогической и этнической толерантности, получение слушателями переподготовки необходимых знаний об особенностях культур и вероисповедания иностранных студентов, развития умений доверительного и бесконфликтного общения, принятия представителей иных этнических групп, эффективного взаимодействия в поликультурной образовательной среде.

Список использованных источников

- 1 Леонтьев, Д. А. К операционализации понятия «толерантность» / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2009 – № 5 – С. 3–17.
- 2 Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2019. – 354 с.

3 Степанова, И. А. Толерантность как профессиональное свойство личности педагога / И. А. Степанова, Е. В. Донгаузер // Вестник ВУиТ. – 2012. – № 3. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-kak-professionalnoe-svoystvo-lichnosti-pedagoga>. Дата доступа: 19.06.2023.

4 Крысько, В. Г. Этнопсихологический словарь / В. Г. Крысько; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : МПСИ, 1999. – 343 с.

5 Белорусское образование в цифрах [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://studyinby.com/education-in-belarus/belarusian-education-in-figures/?ysclid=1j2kiua1q7184939090>. Дата доступа: 19.06.2023.

А. Е. Журавлева, В. С. Ботвинко

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ И ОСОБЕННОСТИ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Статья посвящена изучению взаимосвязи и особенностей лидерских способностей и эмоционального интеллекта у юношей и девушек, операционализированы понятия «лидерские способности» и «эмоциональный интеллект». Автором приводятся данные эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязи и особенностей лидерских способностей и эмоционального интеллекта у юношей и девушек.

Ключевые слова: лидерство, эмоциональный интеллект, юношеский возраст, взаимосвязь, особенности.

A. E. Zhuravleva, V. S. Botvinko

Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

THE RELATIONSHIP AND FEATURES OF LEADERSHIP ABILITIES AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN BOYS AND GIRLS

The article is devoted to the study of the relationship and features of leadership abilities and emotional intelligence in boys and girls, the concepts of “leadership abilities” and “emotional intelligence” are operationalized. The authors present the data of an empirical study aimed at studying the relationship and characteristics of leadership abilities and emotional intelligence in boys and girls

Keywords: leadership, emotional intelligence, adolescence, interrelation, features.

На современном этапе развития отечественного образования весьма актуальной для педагогов является задача содействия формированию у молодого поколения практико-ориентированных компетенций, в частности так называемых soft-skills. В первую пятерку таких качеств входят креативность, умение работать в команде, склонность к лидерству, умение организовывать людей и повышать их мотивацию достижения. Все эти качества относятся к вариантам практического интеллекта и являются весьма востребованными в современном обществе.

Проблема эмоционального интеллекта также сейчас находится в фокусе научного внимания как зарубежных, так и отечественных ученых: Р. БарОн, Д. Гоулман, Ю. Майер, П. Саловей, И. Н. Андреева, Д. В. Люсин, Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова.

Эмоциональный интеллект представляет собой способность личности интерпретировать свои собственные эмоции и эмоции других людей, на основе чего организовывать

эффективное взаимодействие в социуме [1]. Также эмоциональный интеллект можно определить как совокупность способностей человека к осознанию и управлению собственными эмоциями, а также осмысление и регулирование им эмоций окружающих людей [2].

Исследователи, изучающие феномен эмоционального интеллекта, предполагают, что он играет важнейшую роль в различных сферах жизни индивидуума. Современный человек выполняет множество социальных ролей, что требует постоянного процесса коммуникации с окружающими людьми. Человек действует намного эффективнее, используя эмоции, которые несут в себе разноуровневую информацию. Эмоциональный интеллект помогает добиваться своих целей во взаимодействии с окружающими людьми, что способствует становлению и развитию лидерских качеств. Д. Гоулман объясняет, что участком мозга, отвечающим за эмоции, является миндалевидное тело, которое возникло намного раньше, чем участок мозга, отвечающий за рациональный интеллект. Именно поэтому первыми влияют на восприятие человеком ситуации и его действия, связанные с ними эмоции, а уже затем рациональный ум. От того, насколько человек умеет понимать эмоции, зависит его успех во всех отраслях жизни [3, с. 65]

Некоторые исследователи считают эмоциональный интеллект более важным фактором профессионального успеха и лидерской эффективности по сравнению с общим интеллектом и специальными знаниями. Этот психологический феномен может рассматриваться как один из механизмов, влияющих на проявление лидерских способностей. В современных зарубежных исследованиях проблемы молодежного лидерства раскрываются достаточно широко с позиций как практического обучения молодых людей лидерству, так и моделирования его когнитивных, мотивационных, аффективных, поведенческих и этических аспектов [4]. Выделяются ключевые компоненты, необходимые для воспитания лидеров, – навыки (социальный и эмоциональный интеллект, способность сотрудничать с другими, формулировать свое видение, настойчивость и устремленность), факторы окружающей среды (реальные возможности, позволяющие молодежи практиковать и оттачивать свои лидерские навыки), приверженность действию (способность вдохновлять и мотивировать посредством высоких ожиданий и ролевого моделирования, прокладывать путь к созданию хорошей команды) [5, с. 12].

Ученые придерживаются различных теорий и концепций лидерства. Например, теория характерных черт лидера утверждает, что лидерами люди рождаются: «Существуют определенные врожденные свойства и характеристики личности, такие как: сила и подвижность нервных процессов, экстравертность, способность к эмпатии – сочувствию, ярко выраженные эвристические и интеллектуальные способности, которые дают ему возможность занимать ведущее положение в любой ситуации и брать на себя роль лидера» [6, с. 24].

По результатам исследований было выделено более семидесяти лидерских качеств, но сформировать такое количество качеств является невыполнимой задачей, следовательно, важно выбрать самые главные из них – те, которые будут оказывать влияние на становление лидера [5, с. 11]. Поэтому изучение эмоционального интеллекта и его связи с лидерскими способностями является важной теоретической и практической задачей, особенно у респондентов юношеского возраста, когда уровень развития лидерских способностей определяет будущее [7].

Как известно, наиболее интенсивно процессы развития идут в первые двадцать лет жизни человека. Это, безусловно, относится и к развитию структур мозга, в частности лобных отделов коры больших полушарий, префронтальной коры, которая выполняет регулирующую функцию по отношению к более древним отделам мозга (миндалине, гиппокампу), тесно связанным с возникновением и протеканием эмоций. Юношеский возраст в определенном смысле является критическим для развития психофизиологических функций, психологических и личностных характеристик, многие из которых находятся под влиянием развивающихся структур мозга. Также, именно юность – период формирования нравственного

сознания, выработки ценностных ориентаций и идеалов, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности. Наиболее важным и центральным новообразованием в юношеском возрасте характеризующееся активным процессом понимания самого себя, своего места и назначения в жизни. Разработке этой проблемы посвятили свои труды Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, И. С. Кон, М. И. Лисина, А. И. Липкина, В. В. Столин, Е. В. Шорохова, У. Джемс, Ч. Х. Кули, Дж. Г. Мид, Э. Х. Эриксон, К. Р. Роджерс [8].

В данной работе акцент сделан на изучении особенностей и взаимосвязи между лидерскими способностями и эмоциональным интеллектом в юношеском возрасте.

Эмпирическое исследование было проведено на базе учреждения образования «Гомельский государственный университет им. Франциска Скорины». В качестве психодиагностического инструментария были выбраны: тест «Диагностика лидерских способностей» (Е. С. Жариков, Е. Д. Крушельницкий), опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» Д. В. Люсина. Выборочную совокупность составили 100 респондентов в возрасте 17 – 22 лет, из них 58 девушек и 42 юноши факультета психологии и педагогики и геолого-географического факультета.

Для выявления общего уровня качеств лидера юношей и девушек была использована методика «Диагностика лидерских способностей» Е. С. Жарикова и Е. Д. Крушельницкого. Испытуемые отвечали на 50 высказываний выбирая ответы «да» или «нет». Обработка данных осуществлялась согласно ключу методики. Анализ данных, позволяет сделать выводы:

- очень высокий уровень лидерских способностей был выявлен у 7 % юношей и 3 % девушек, они характеризуются повышенным стремлением к доминации, желанием выделяться в группе при возникновении ситуаций требующих разрешений;

- высокий уровень лидерских способностей был выявлен у 14 % юношей и 17 % девушек, они готовы занимать лидирующую позицию в группе и отличаются наличием соответствующих качеств. Выражено умение устанавливать личные и неформальные контакты, что легко объясняется важностью данных качеств в молодёжной учебной среде, также зачастую могут выступать негласным лидером;

- средний уровень лидерских способностей был выявлен у 43 % юношей и 37 % девушек, у них имеются задатки и склонности к лидерству, но они не получают должного развития, но при отсутствии явного лидера, респондент со средним уровнем может постараться взять на себя обязанности лидера.

- низкий уровень лидерских способностей был выявлен у 36 % юношей и 43 % девушек, они характеризуются низким стремлением к лидерству, отсутствием желания занимать доминирующую позицию и предпочитают быть ведомыми, респондентам комфортно быть зависимыми от других, они полностью полагаются на чужое мнение. Стараются оставаться в тени и следуют указаниям руководителя без каких-либо возражений.

Таким образом, можно сделать вывод, что у респондентов преобладает средний и низкий уровень выраженности качеств лидера.

Далее, для оценки достоверных различий по средним показателям, был использован U-критерий Манна-Уитни. Рассмотрим результаты статистической обработки показателей в таблице 1.

Таблица 1 – Статистическое изучение особенностей при помощи U-критерия Манна-Уитни

Уровень	Средний ранг		Значение U-критерия Манна-Уитни
	юноши	девушки	
Высокий	11,67	10,14	$U_{эмн} = 22 > U_{кр.} = 11$ при $p \geq 0,01$
Средний	11,14	8,67	$U_{эмн} = 22 < U_{кр.} = 54$ при $p \geq 0,01$
Низкий	7,67	10,14	$U_{эмн} = 65 < U_{кр.} = 117$ при $p \geq 0,01$

По данным таблицы, можно сделать вывод, для юношей в большей степени характерен средний уровень выраженности лидерских способностей. В то время, как для выборки девушек преобладающим является низкий уровень лидерства, что позволяет утверждать об отсутствии желания занимать доминирующую позицию и предпочтение быть зависимыми от других.

Для изучения уровня эмоционального интеллекта был использован опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» Д. В. Люсина. Анализируя полученные данные, можно констатировать, что у юношей выявлены следующие результаты:

- по шкале «понимание чужих эмоций» юноши имеют высокие значения (34,5), в то время, как у девушек средние значения показателя. Чем выше значение по шкале у респондентов, тем лучше развита способность понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса) или интуитивно; чуткость к внутренним состояниям других людей;

- по шкале «управление чужими эмоциями» юноши имеют низкие показатели (19,225), а девушки – высокие (22,35). Девушки в большей степени, чем юноши, способны вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций, имеют склонность к манипулированию людьми;

- по шкале «понимание своих эмоций» юноши (11,45) имеют низкие способности к осознанию своих эмоций: их распознавание и идентификация, понимание причин их возникновения, способность к вербальному описанию, а у девушек выявлен высокий уровень данных способностей – 43,15;

- по шкале «управление своими эмоциями» юноши (24,575) и девушки (20,85) имеют средний уровень способностей и потребностей управлять своими эмоциями, вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные;

- по шкале «контроль экспрессии», которая отражает способность контролировать внешние проявления своих эмоций, юноши (21,325, средний уровень) в большей степени способны сдерживать собственные эмоциональные проявления во взаимодействии с другими людьми, чем девушки (18,475, низкий уровень);

- по шкале «межличностный эмоциональный интеллект» у девушек выявлен высокий уровень способностей к пониманию эмоций других людей и управлению ими (43,65), а у юношей – низкий уровень (19,05), что проявляется в сложности понимать эмоциональные реакции окружающих и опираться на них при выстраивании взаимоотношений;

- по шкале «внутриличностный эмоциональный интеллект» респонденты показали средние значения (24,575 у юношей и 28,925 у девушек), что свидетельствует об определенной способности к пониманию своих эмоций и управлению ими;

- по шкале «понимание эмоций» у юношей выявлены средние показатели, у девушек – высокие (24,575 и 33,375 соответственно), из чего следует, девушки способны в большей степени различать свои эмоции и эмоции окружающих, чем юноши.

- по шкале «управление эмоциями» девушки показали низкие значения (17), юноши – высокие (28,925), на основании чего можно сделать вывод, респонденты мужского пола лучше контролируют свои эмоциональные реакции и управляют своими и чужими эмоциями;

- интегральный показатель «общий уровень эмоционального интеллекта» у всех респондентов имеет высокие значения 29,4 и 44,95 у юношей и девушек соответственно), что свидетельствует о том, что опрошенные могут определить эмоциональные реакции, идентифицировать их, понимают причины их возникновения, а также следствия, к которым они могут привести.

Далее, для оценки достоверных различий по средним показателям, был использован U-критерий Манна-Уитни. Результаты статистической обработки показателей в таблице 2.

По данным таблицы 2, можно сделать вывод, что были выявлены статистически значимые различия между исследуемыми выборками по таким показателям как: «понимание чужих эмоций», «понимание своих эмоций», «управление своими эмоциями», «межличностный эмоциональный интеллект», «управление эмоциями».

Таким образом, юноши в меньшей степени способны различать свои эмоции (ВП), управлять чужими эмоциями (МУ), что может свидетельствовать о меньшей точности в распознавании собственных эмоциональных состояний и эмоциональных состояний других людей, в непонимании причин их возникновения, в сложности управления своими эмоциями низкой способности понимать эмоциональное состояние человека на основе внешних проявлений эмоций. Преобладает способность различать и понимать собственные эмоции.

Для девушек характерным является относительно низкая способность испытуемых, к контролю собственных экспрессивных вспышек, а также более высокий уровень выраженности интегрального показателя, что свидетельствует о более развитом эмоциональном интеллекте.

Таблица 2 – Статистическое изучение особенностей при помощи U-критерия Манна-Уитни

Компонент	Средний ранг		Значение U-критерия Манна-Уитни
	юноши	девушки	
понимание чужих эмоций	34,5	28,75	$U_{\text{эмп}} = 122 < U_{\text{кр.}} = 884$ при $p \geq 0,01$
управление чужими эмоциями	19,225	22,35	$U_{\text{эмп}} = 932 > U_{\text{кр.}} = 884$ при $p \geq 0,01$
понимание своих эмоций	43,15	11,45	$U_{\text{эмп}} = 422 < U_{\text{кр.}} = 884$ при $p \geq 0,01$
управление своими эмоциями	24,575	20,85	$U_{\text{эмп}} = 232 < U_{\text{кр.}} = 884$ при $p \geq 0,01$
контроль экспрессии	21,325	18,475	$U_{\text{эмп}} = 932 > U_{\text{кр.}} = 884$ при $p \geq 0,01$
межличностный эмоциональный интеллект	19,05	43,65	$U_{\text{эмп}} = 145 < U_{\text{кр.}} = 884$ при $p \geq 0,01$
внутриличностный эмоциональный интеллект	24,575	28,925	$U_{\text{эмп}} = 995 > U_{\text{кр.}} = 884$ при $p \geq 0,01$
понимание эмоций	20,275	33,375	$U_{\text{эмп}} = 991 > U_{\text{кр.}} = 884$ при $p \geq 0,01$
управление эмоциями	17	28,675	$U_{\text{эмп}} = 422 < U_{\text{кр.}} = 884$ при $p \geq 0,01$
общий уровень эмоционального интеллекта	29,4	44,95	$U_{\text{эмп}} = 992 > U_{\text{кр.}} = 884$ при $p \geq 0,01$

Далее проведём статистический анализ, с целью поиска взаимосвязи между лидерством и эмоциональным интеллектом, таблица 3.

Таблица 3 – Статистическая обработка результатов

Шкала	Значение r_s – критерия Спирмена
Лидерские способности	
понимание чужих эмоций	$r_{s\text{эмп.}} = 0.44 > r_{s\text{кр.}} = 0.35$ при $p \geq 0,01$
управление чужими эмоциями	$r_{s\text{эмп.}} = 0.13 < r_{s\text{кр.}} = 0.35$ при $p \geq 0,01$
понимание своих эмоций	$r_{s\text{эмп.}} = 0.67 > r_{s\text{кр.}} = 0.35$ при $p \geq 0,01$
управление своими эмоциями	$r_{s\text{эмп.}} = 0.65 > r_{s\text{кр.}} = 0.35$ при $p \geq 0,01$
контроль экспрессии	$r_{s\text{эмп.}} = 0.12 < r_{s\text{кр.}} = 0.35$ при $p \geq 0,01$
межличностный эмоциональный интеллект	$r_{s\text{эмп.}} = 0.43 > r_{s\text{кр.}} = 0.35$ при $p \geq 0,01$
внутриличностный эмоциональный интеллект	$r_{s\text{эмп.}} = 0.97 > r_{s\text{кр.}} = 0.35$ при $p \geq 0,01$
понимание эмоций	$r_{s\text{эмп.}} = 0.69 > r_{s\text{кр.}} = 0.35$ при $p \geq 0,01$
управление эмоциями	$r_{s\text{эмп.}} = 0.57 > r_{s\text{кр.}} = 0.35$ при $p \geq 0,01$
общий уровень эмоционального интеллекта	$r_{s\text{эмп.}} = 0.72 > r_{s\text{кр.}} = 0.35$ при $p \geq 0,01$

По данным таблицы 3, можно сделать вывод, что были выявлены статистически значимая корреляционная связь между лидерскими способностями и такими шкалами эмоционального интеллекта как: «понимание чужих эмоций», «понимание своих эмоций», «управление своими эмоциями», «понимание чужих эмоций», «межличностный эмоциональный интеллект», «внутриличностный эмоциональный интеллект», «понимание эмоций», «общий уровень эмоционального интеллекта».

Таким образом, было выявлено, что эмоциональный интеллект коррелирует с параметром лидерства респондентов юношеского возраста: повышение уровня эмоционального интеллекта будет способствовать умению налаживать контакты с окружающими людьми, располагать их к себе, установлению эффективного взаимодействия с другими людьми. Соответственно, эффективный лидер имеет развитый эмоциональный интеллект, который возможно формировать и совершенствовать в течение всей жизни. Такой человек способен ставить чёткие цели и считается с чужим мнением, уверен в себе, умеет признавать свои недостатки и ошибки.

Результаты исследования могут стать основой для создания психологических программ развития лидерских способностей и эмоционального интеллекта у девушек и юношей. Полученные в ходе исследования данные могут быть полезны и для самих молодых лидеров в работе над улучшением собственных лидерских качеств и способностей, укреплением доверия со стороны молодых людей, с которыми они взаимодействуют.

Список использованных источников

- 1 Ялом, И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом. – Москва: Класс, 1999. – 608 с.
- 2 Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б. Г. Ананьев. – Москва: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 134 с.
- 3 Манойлова, М. А. Эмоциональный интеллект и православные ценности: самодиагностика и саморазвитие: монография // М. А. Манойлова. – Санкт-Петербург: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2021. – 154 с.
- 4 Гоулман, Д. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки; пер. с англ. – Москва: Альпина Бизнес Букс, 2023. – 301 с.
- 5 Давыдова, Ю. В. Эмоциональный интеллект: сущностные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: автореферат дисс. ... канд. психол. наук / Ю. В. Давыдова. – М., 2019. – 22 с.
- 6 Стернберг, Р. Практический интеллект / Р. Стернберг. – СПб: ЗАО «Изд-во» Питер, 2022. – 46 с.
- 7 Выготский, Л. С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва.: Смысл, 2005. – 1136 с.
- 8 Вышинская, Е. Г. Особенности адаптации личности юношеского возраста / Е. Г. Вышинская // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2023. – № 11. – С. 69 – 72.

В. В. Касперович

Академия образования,
г. Минск, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В статье рассматриваются современные взгляды на психолого – педагогическое сотрудничество в процессе воспитания и формирования личности в образовательном

процессе. Выдвигаются методологические концепции взаимосвязи системы образования с системой психологического сопровождения, в результате которого происходит выявление и закрепление личностного смысла воспитанников в реализации их собственных ведущих мотивов, проявляющихся в последующей деятельности. В статье заложен глубинный анализ роли взаимодействия педагога и психолога в формировании продуктивного сознания воспитанников с целью адаптации их в обществе.

Ключевые слова: образовательный процесс, психологическое сопровождение, сотрудничество, система, самоактуализация, формирование личностных характеристик, формирование ценностных ориентиров.

V. V. Kasperovich

Academy of Education,
Minsk, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL COOPERATION IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

The article considers modern views on psychological and pedagogical cooperation in the process of upbringing and formation of personality in the educational process. The methodological concepts of interrelation of the educational system with the system of psychological support are put forward, as a result of which the personal meaning of pupils in the realization of their own leading motives, manifested in the subsequent activity, is revealed and fixed. The article provides an in-depth analysis of the role of interaction between teacher and psychologist in the formation of productive consciousness of students in order to adapt them in society.

Keywords: educational process, psychological support, cooperation, system, self-actualization, formation of personal characteristics, formation of value orientations.

«Все течет, все меняется» (Гераклит из Эфеса, 554-483 до н.э.). Меняется не только физическая конструкция человека, но и, как бы в пару с ней, его психическая деятельность. Приобретаются новые знания, формируется более высокого уровня психическая способность осмысления и усвоения информации из окружающего мира с переработкой и последующей адаптацией в современном обучаемом пространстве. Точная постановка выбранных целевых направлений с критериями предпочтительности открывает пути реализации и раскрытия себя, с успешным воплощением не только в формировании своего развития, но и коммуникативного взаимодействия с окружением. Человек принимает решение оценить и освоить свои возможности, в какой направленности и каким видом деятельности он будет заниматься, анализируя пути своего становления в процессе приобретения новых знаний, в которых будут отображены основные ступени личностного становления и формирования. При реализации задуманных целей происходит, в первую очередь, перестройка личного понимания себя и окружения, принимаются разрешенные в обществе формы поведения, взаимодействия, формируется предметная деятельность, направленная, в первую очередь, на раскрытие собственного потенциала и сознания. Чем более высокого уровня достигается раскрытие способностей человека, тем больше интересен он обществу. Анализ его деятельности подчеркивает внутреннюю потребность и характеризует уровень накопленных качественных характеристик. Все эти показатели закрепляются в конкретной практической деятельности человека, как субъекта общественных отношений с индивидуальной ценностью и значимостью.

Вместе с тем общество диктует свои законы и правила, сформированные коллективным сознанием на основе прожитого опыта, свое видение и понимание

происходящих процессов, при этом выдвигает сценарийные требования соответствия ему. Благодаря этому создается модель успешной и принятой коллективом системы взаимосвязи и безопасности.

Значимую роль в разработке и обозначении целей в умственном воспитании принимают на себя педагоги. Их прозорливый и опытный взгляд способствует подбору правильного и направленного вектора необходимых комплексных методов в способах реализации задуманных идей. Продуманная попытка участия педагога в формировании достойного члена коллектива подкрепляется анализом «основ здорового умственного и нравственного развития, воспитания личностных свойств и качеств» [3].

Ценностным аспектом образовательной программы является процесс становления и развития целостной системы представления о мире, об окружении, о среде, что открывает возможность адаптации в окружающем социуме со всеми процессами жизнедеятельности. Педагогу дана возможность регуляции сложного взаимодействия развивающейся личности с учетом заложенных базовых культурных ценностей, знаний и умений в выбранном уровне системных знаний. Педагог участвует в создании педагогических условий для целенаправленного накопления необходимых знаний и умений с последующей трансформацией в профессиональной деятельности. Педагог учит путем вовлечения в эмоциональные переживания, возникающие в процессе обучения эмоции красоты, гармонии отношений, величие природных явлений окружающего мира. Роль педагога велика в обеспечении максимального проявления заинтересованности обучающихся в своем развитии. Педагог участвует в базовом формировании необходимой потребности личностного развития обучающихся с правом заявления о себе в социуме.

Обязательным в работе педагога является ориентир на самоактуализацию своих воспитанников с признаками самовыражения, с раскрытием заложенного потенциала, выражаемого через самостоятельность и признаки личностного роста. Педагог открывает в воспитанниках возможность признания ценности и особенности других людей с выработкой социальной адаптации среди «себе подобных», развивает стремление делиться знаниями, опытом с закреплением чувства значимости себя для других людей, взаимообогащая новыми формами взаимодействия. Особая роль в оценке жизненной позиции отводится ответственности на основе понимания общественной важности и смысла своей деятельности, что проявляется в положительном отношении к людям, к обществу, к труду, к самому себе.

Одним из важнейших аспектов педагогической деятельности является формирование у воспитанников ценностных ориентаций, помощь в осознании, принятии и реализации их в деятельности, общении и поведении, становление и раскрытие неповторимой индивидуальности каждого воспитанника через его самообразование и самореализацию.

Педагог обязан научиться погружению в ценностную среду, которая должна моделироваться в условиях данного времени с анализом жизненных задач, с адаптацией протекающих условий быта, событийного ряда, образовательного процесса и всех форм общения и взаимодействия на различных уровнях жизни.

Работа педагога должна быть составлена методически грамотно, внедрена и выполнена. В обязанность педагога входит формирование своих собственных, положительных ориентаций, так как от сформированных ценностей будет зависеть стиль общения с окружающими, его поступки и поведенческие реакции. Сформированные ориентированные позиции определяют его взаимоотношения с воспитанниками, что сыграет важную роль в становлении полноценного члена общества.

По словам В. А. Караковского, педагог – это «пограничник на рубеже Современного и Вечного. Ему не только необходимо соответствовать постоянно растущим ожиданиям,...но и всегда соотносить свою деятельность с логикой развития истории и культуры...» [4].

Помощь в реализации задуманного отводится психологу с его наработанной профессиональной компетенцией в процессах этапности созревания психических процессов, свойственных каждому возрастному промежутку, проживаемому каждым человеком. Психолог выявляет взаимосвязь между различными проявлениями, поступками, мотивами его деятельности, сформированными потребностями и влечениями, раскрывает заложенные способности и уровни одаренности, описывает черты характера, стиль общения и формы поведения, уровень эмоциональной зрелости, идеалы мировоззрения, нравственный облик, наработанные установки, группы ценностных ориентаций, заявленные в поступках, навыках и умениях, уровень сформированного самосознания, критической самооценки, образ собственного «я».

Значимая роль в разработке обучающих программ принадлежит психологу, с профессиональным описанием возможных особенностей формирования психики с учетом направленности выбранных типов деятельности. С умением чувственно анализировать внутреннюю структурную наполненность и форму мышления каждого воспитанника, свойства его темпераментных реакций, богатство наследуемых особенностей с правильным подбором методов реализации их. При грамотном и профессиональном подходе к анализу мотивации проявляется возможность раскрытия ресурсов внутреннего мира и применение их в практической деятельности. Реализуется возможность предпочтительного выбора направленности развития с обретением своего места в обществе.

Психолог должен уметь распознать в ребенке феномен «запрограммированного сознания», психологической уязвимости, помочь ему освободиться от этого, создать благоприятную почву для гармоничного созревания будущей личности. Тем самым он поможет раскрыть педагогу путь к формированию правильной жизненной позиции воспитанника с успешной адаптацией в окружающем мире. Психолог обязан развить в себе способность применять индивидуальный подход к каждому воспитаннику и принимать активное участие в составлении обучающих программ в тесном взаимодействии с педагогом.

Союз педагога и психолога, объединенный одной задачей в бережном отношении к потенциальным биологическим ресурсам, отвечающим и участвующим в развитии личности, находит отклик в главных направлениях образовательных схем и отражается в системногенетическом подходе общего развития человечества. Выдвигается методологическая концепция о взаимосвязи системы образования с психологическим сопровождением, с объяснением процессов развития и соответствующих манер поведения. Суметь правильно и вовремя распознать наполненность ресурсов дает возможность выстроить схемы раскрытия их с успешной реализацией в жизни. Наблюдая за поведенческими реакциями, предугадывается возможная деятельная направленность. Помощь в формировании субъективной позиции воспитанников закладывается не только в полученных знаниях, но и в обретенных осмысленных ценностных ориентирах. Это дает им возможность заявить о своем индивидуальном стиле, читаемом в отношениях к возникающим проблемам и возможным способам проживания ситуаций, в уважительном отношении не только к себе, но и к своему окружению, с благодарным пониманием за приобретенный опыт.

Развивая логическое понимание причинно – следственной связи событий активизируется способность анализировать и оценивать результаты совершенствования своего внутреннего мира, с последующим формированием зрелой позиции собственного «Я», с умением воспроизведения опыта пережитых событий и передачи приобретенных умений и навыков. Тем самым зарождается базисное ядро будущей жизненной деятельности индивида с формами отстаивания ее.

Любой воспитанник важен и интересен. В природе нет одинаковых. В каждом, благодаря пройденным этапам обучения, происходит присоединение выбранных и осмысленных им знаний, раскрываются характерные особенности, подчеркивающие его индивидуальность и наполненность.

Основной задачей, как педагога, так и психолога, на протяжении всего этапа обучения становится закрепление личностного смысла воспитанников в реализации их собственных ведущих мотивов, проявляющихся в деятельности. Важно помочь этот личностный смысл раскрыть и дать ему возможность реализоваться в той форме, которая проявит все способности человека и будет способствовать успешной реализации выбранной направленности в жизни. От правильной постановки задач зависит характер направленности, где заявленная цель является доминантным началом в личностном росте, закреплённая волевым решением самого воспитанника.

Благодаря багажу приобретенных знаний меняются и личностные качества. На смену неуверенности приходит глубинное и разностороннее чувство внутреннего достоинства. Мотивационная заинтересованность в обучении становится не только необходимостью, она зарождает внутреннюю потребность к самообразованию, что раскрывает истинную потребность в совершенствовании заложенных способностей как физического, так и психологического аспектов. При профессиональном анализе выдвигаемых целей воспитанников, включая их запросы и мотивацию, проявляется планируемый ими социальный статус, возможные группы участников и формы групповых отношений, уровни эмоций и чувств, раскрытие личностных характеристик с признаками рефлексии, отражающие умственные и психомоторные способности в выбираемом виде своей жизненной реализации на будущем профессиональном поприще.

От зрелости и заинтересованности педагога в развитии своих воспитанников, как полноценных граждан своей страны, выстраиваются схемы, программы, комплексы, подбираются индивидуальные планы проведения занятий с совместными предметными действиями.

В совместной деятельности педагога и психолога зарождается формирование учебного мышления, закладываются основы анализа и логического умозаключения процессов, раскрывается и наполняется внутренний мир, закладывается переход с начального житейского уровня к будущему профессиональному, принимается система качеств, взглядов, стойких убеждений. Воспитанникам необходимо помочь обрести и освоить систему межличностных отношений, сформировать способы желательного поведения в коллективе с воспитанием нравственных начал. «Учить нужно тому, что пригодится в жизни»: – Я. А. Коменский [3]. Из этого определения вытекает направленность обучения на жизнь в мире себе подобных. Надо быть интересным, грамотным, всесторонне развитым человеком.

Благодаря совместному труду педагога и психолога появляется возможность одновременного развития нескольких видов способностей, что является продуктивным и значимым в комплексном развивающемся процессе обучения и становления. Учитывая возможности взаимодействия двух профессионалов, формируется объединенный системный взгляд на составление продуктивных программ обучения, в которых постоянным является обновляющийся информационный поток знаний, дающий возможность идти в ногу с развитием мира, общественным сознанием, событиями, с обязательным учетом психофизиологических возможностей поколения. Благодаря раскрытию способностей запускается механизм реализации себя в выбранном виде деятельности, что является залогом успешной жизненной позиции, с успешными показателями в выбранном виде деятельности и в жизни в целом.

Список использованных источников

- 1 Авраменко А. И., Пекарский Ф. В. и др. Человек. Общество. Государство. – Минск, 2003. – 351 с.
- 2 Алексеев В. Г. Ценностные ориентации личности и проблема их формирования. – Москва, 1979. – 158 с.

3 Коменский Я. А. Великая дидактика / Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.

4 Караковский В. А. Воспитание для всех. М. : НИИ школьных технологий, 2008. С. 228–229.

5 Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1976. – 416 с.

М. А. Крылова, канд. психол. наук, доцент
Тверской государственной университет,
г. Тверь, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматриваются особенности киберсоциализации современной молодежи. Представлены сравнительные выводы о четырех составляющих киберсоциализации восьмиклассников (93 человека) и студентов (146 человек): 1) ориентация в киберпространстве (широта осведомленности о ресурсах, умение находить нужный ресурс или его аналог, умение выбрать наиболее отвечающий поставленным задачам); 2) культура и кибергигиена (умения распознавать признаки мошеннических сайтов и приложений, сохранять личные данные, умение не поддаваться на провокации, вести себя достойно и вежливо в сети); 3) эмоциональная регуляция и устойчивость к зависимости от использования сотовой связи и гаджетов (умение распределить время между жизнью в реальности и киберпространстве, умение не зависеть от контента киберпространства); 4) наличие или отсутствие представлений о превосходстве киберпространства над реальной жизнью (вера в цифровые ресурсы, искусственный интеллект и нейросети, способные со временем полностью заменить живого человека в подавляющем большинстве сфер жизни).

Ключевые слова: киберсоциализация, подростки, киберпространство, кибергигиена.

M. A. Krylova, PhD in Psychol, Ass. Professor
Tver State University,
Tver, Russian Federation

THE FEATURES OF CYBERSOCIALIZATION OF MODERN YOUTH

The article discusses the features of cybersocialization of modern youth. Comparative conclusions are presented about the four components of cybersocialization of eighth-graders (93 people) and students (146 people): 1) orientation in cyberspace (the breadth of awareness about resources, the ability to find the right resource or its analogue, the ability to choose the one that best suits the tasks); 2) culture and cyber hygiene (the ability to recognize signs of fraudulent sites and applications, save personal data, the ability not to succumb to provocations, to behave decently and politely online); 3) emotional regulation and resistance to dependence on the use of cellular communications and gadgets (the ability to allocate time between life in reality and cyberspace, the ability not to depend on the content of cyberspace); 4) the presence or absence of ideas about the superiority of cyberspace over real life (belief in digital resources, artificial intelligence and neural networks that can eventually completely replace a living person in the vast majority of areas of life).

Keywords: cybersocialization, teenagers, cyberspace, cyberhygiene.

Сегодня тесно переплелись внешкольная цифровая жизнь обучающихся, где по большей мере происходит киберсоциализация, и их жизнь в школе. А. еще 10 лет назад

отмечал, что «социализация человека в киберпространстве может быть рассмотрена как «социально-педагогический полигон» для многочисленного и относительно безопасного апробирования разных и выработки оптимальных моделей жизнедеятельности человека, так и имеющий квазисоциализирующий эффект процесс» [3]. Р. М. Айсина и А. А. Нестерова [1] указывают, что в свое время С. В. Бондаренко под социализацией в киберпространстве понимал «процесс интеграции пользователя в электронную социокультурную среду посредством освоения технологий коммуникации, информационной культуры, социальной навигации, электронной грамотности, а также социальных норм, ценностей и ролевых требований».

Киберсоциализация – часть социализации, изучению которой в настоящее время уделено недостаточно внимания со стороны авторов в рамках психолог-педагогических исследований. Большая часть исследований имеющихся носит публицистический характер. Вместе с тем, сбор конкретных фактов, касающихся данного явления, чрезвычайно важен для разработки технологий воспитания и обучения в условиях проникновения киберпространства во все стороны повседневной жизни. Кроме того, взрослые: родители, учителя, – часто очень полярно относятся к проведению времени детей и обучающихся в киберпространстве: приложениях, играх, любой виртуальной и интернет среде. Часть взрослых видят только вредные последствия киберсоциализации и стремятся минимизировать нахождение детей киберпространстве. Часть рассматривает его как уникальное место для развития, а следствия киберсоциализации как самые перспективные, уникальные и ничем не восполняемые для выживания в современном мире.

В 2022–2023 учебном году нами было проведено исследование специфики киберсоциализации разных возрастных групп: 1) подростки, ученики восьмых классов общеобразовательных школ города Твери (93 человека), 2) студенты педагогических направлений подготовки вторых – пятых курсов Тверского государственного университета (146 человек) с помощью анкетирования.

Анкета включала вопросы, касающиеся четырех составляющих киберсоциализации, отмечаемых подавляющим большинством исследователей этого явления (С. Ю. Буренина, С. Б. Калинина [2], М. С. Чванова, М. С. Анурьева, И. А. Киселева [4]):

1) ориентация в киберпространстве (широта осведомленности о ресурсах, умение находить нужный ресурс или его аналог, умение выбрать наиболее отвечающий поставленным задачам);

2) культура и кибергигиена (умения распознавать признаки мошеннических сайтов и приложений, сохранять личные данные, умение не поддаваться на провокации, вести себя достойно и вежливо в сети);

3) эмоциональная регуляция и устойчивость к зависимости от использования социальной связи и гаджетов (умение распределить время между жизнью в реальности и киберпространстве, умение не зависеть от контента киберпространства);

4) наличие или отсутствие представлений о превосходстве киберпространства над реальной жизнью (вера в цифровые ресурсы, искусственный интеллект и нейросети, способные со временем полностью заменить живого человека в подавляющем большинстве сфер жизни).

Интересны различия в указанных четырех составляющих киберсоциализации школьников и студентов, тем более, что разница в их возрасте всего 5-8 лет.

В плане **ориентации** опрошенных **в киберпространстве** выявлены следующие особенности:

1) ежедневно используемыми в равной мере приложениями среди студентов являются: Вконтакте, Telegram, WhatsApp, Discord, среди восьмиклассников – Вконтакте, WhatsApp, Тик-Ток. При этом интернет на смартфоне включен всегда, в том числе и ночью;

2) восьмиклассники в два раза чаще, чем студенты, используют «умные вещи» (умные часы, фитнес-браслеты), при этом у подавляющего числа восьмиклассников,

использующих данные гаджеты, основная их функция – отслеживать состояние организма, здоровья, сопровождать диеты, выпить лекарства, повод показать свою взрослость. Студенты значительно реже используют указанные гаджеты, наряду с этим в их анкетах появляются умные вещи, нужные в хозяйстве (роботы-пылесосы, GPS-розетки). Кроме того студентов возрастает число приложений быстрого голосового поиска (Алиса, Маруся), планировщики событий и задач (гугл-календарь, уборка дома);

3) ожидаемо студенты знают и используют больше разнообразных платформ и цифровых сред для обучения (цифровая среда вуза (MS Teams, lms), Quizzlet, Литрес, Интернет-школы (Умная школа, Foxford, Open Education)), отдыха (IVI, Кинопоиск, Ютуб, Инстаграм), общения (Вконтакте, Telegram, Discord), творчества (Ютуб, Инстаграм, Фикбук) и покупок (Озон, Вайлдберис, авито, Алиэкспресс).

У большинства школьников платформы и среды для обучения либо не указаны, в том числе не указан официальный Сетевой город, либо указан Ютуб. В качестве платформ для отдыха и общения у школьников лидирует Тик-ток, Ютуб, Вконтакте. Ресурсы для творчества чаще всего не указаны или назван Тик-ток. Платформы для покупок аналогичны тем, что указывают студенты;

4) треть студентов ведет свой блог или канал, среди восьмиклассников таких 50 %.

В плане **культуры и кибергигиены** среди опрошенных выявлены следующие тенденции:

1) студенты в два раза чаще указывают, что в случае если в интернете в знакомой или незнакомой группе кто-то начинает провоцировать их на конфликт, они прекратят диалог и выйдут из группы или беседы. У восьмиклассников преобладает желание доказать собеседнику, что он не прав или взаимно унизить его, вероятно это связано с возрастными особенностями в подростковом возрасте, как более эмоционально заражаемом и огромном стремлении доказать свою правоту;

2) примерно половина из опрошенных как студентов, так и восьмиклассников одинаково часто выкладывают свои личные данные в сети (фото, реальные имена, место проживания, учебы, имена родных, сведения об интересах), другая половина намерено и целенаправленно сохраняет анонимность;

3) восьмиклассники в отличие от студентов почти в 2,5 раза чаще указывают, в интернете больше мошенников, чем в реальности, и надо быть осторожнее. Скорее всего, это связано с постоянными разговорами в семье и школе о случаях обмана в интернете. При этом почти треть всех опрошенных студентов выбирают эмоциональный ответ, что «только глупцы попадают на удочку мошенников, надо просто уметь думать головой», среди школьников выбор такого ответа единичен;

4) в полтора больше студентов, чем восьмиклассников указывают, что в интернете больше, чем в реальной жизни, стремятся контролировать свои высказывания. Школьники указывают, что в интернете ведут себя более раскрепощенно, где «можно пошло пошутить и нецензурно высказаться и написать с ошибками»;

5) две трети студентов стремятся отличить в интернете истинную информацию от ложной. Среди восьмиклассников преобладает ответ «скорее нет, мне это не нужно». Это скорее всего связано со спецификой обучения в школе и вузе. В школе как правило, обучающему не требуется искать дополнительную к учебнику информацию, приложения к учебнику приводят на нужные ресурсы, либо учителя сами и по просьбе родителей дают наводку, какие сайты и приложения рекомендованы. В вузе студент сталкивается с многополярностью мнений по самым простым вопросам, поэтому вынужден проверять найденную информацию на истинность;

6) почти все школьники указывают, что не всегда и со всеми должны быть на связи, что у каждого должно быть свое личное время. В то время как большинство студентов указывает, что на связи должны быть всегда с родителями и близкими людьми.

В плане эмоциональной регуляции и устойчивости к зависимости от использования сотовой связи и гаджетов среди опрошенных выявлены следующие тенденции:

1) две трети восьмиклассников и студентов не страдают, если отсутствует интернет, выбирая вариант ответа, что «это досадно, но можно обойтись»;

2) треть опрошенных и среди восьмиклассников, и студентов отмечает «приступы» почти 24-часовой вовлеченности в игры, фан-сообщества на выходных и каникулах.

В плане наличия или отсутствия представлений о превосходстве киберпространства над реальной жизнью среди опрошенных выявлены следующие тенденции: восьмиклассники в 2 раза чаще студентов верят в создание в будущем нейросетей, чат-ботов, искусственного интеллекта, новых гаджетов и приложений, которые позволят разрешить вопросы и проблемы, ныне кажущиеся нерешаемыми (болезни, преступления, голод и войны). При этом у 6,5 % восьмиклассников (7 человек) встречается ответ, который не указан как вариант в анкете: «это вечные проблемы, они никогда не будут решены». Такой ответ встречается только у 2 % опрошенных студентов (1 человек).

Среди студентов мнение о том, что поможет в будущем разрешить указанные вопросы, разделились примерно так: «за счет подготовки специальных людей, которые будут отвечать за эти проблемы» – 31 % опрошенных студентов. «Люди сами станут умнее и внимательнее к окружающему миру, за счет развития способностей конкретных личностей» – 57 %.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы. Несмотря на то, что идея о появлении цифровой образовательной среды, цифровых образовательных платформ и тренажеров, которые могли бы школа более активно перенимать из сети Интернет, из виртуальной среды, из компьютерных игр то, что подросткам, привычно, любимо и легко, кажется здоровой, сами обучающиеся похоже не готовы к этому. Судя по проведенному опросу, жизнь учеников в цифровой среде вне школы существенно богаче, ярче и привлекательнее на эмоциональном уровне, чем то, что предлагается в даже самых разработанных цифровых средах и платформах. Потому что последние ориентированы не на досуг, а на учебную деятельность, которая требует большего времени на выполнение даже относительно простых действий, большего волевого усилия и достаточно отдаленный во времени результат, который скажет ученику о его успехе.

Несмотря на разнообразие цифровых платформ и сервисов, молодежь затрудняется указать узко-функциональные ресурсы, позволяющих создавать нечто уникальное в плане хобби – художественное, музыкальное, литературное творчество и прочее. Только один – два человека из группы всех опрошенных и восьмиклассников, и студентов смогли указать программный продукт, позволяющий создать творческий или иной продукт (Flipbook creator, 3d Max, Google forms). Подавляющее число опрошенных не знают и не умеют использовать цифровые ресурсы для самовыражения, при том, что в реальной жизни их хобби также малопродуктивно и сводится к просмотру фильмов, видео-роликов в социальных сетях, Интернет-серфингу. Поэтому наполнение цифровой образовательной среды разными возможностями для большинства обучающихся проходит мимо и нуждается в сопровождении процесса обучения со стороны умеющего увлечь данными инструментами педагога.

Цифровая среда вне школы, естественно, отличается по способу мировосприятия от цифровой образовательной среды. В первой преобладает стремление почерпнуть информацию быстро через просмотр клипов, общение через мемы, упрощение письменной речи через сленг, пиктограммы, эмодзи. Она не требует использования критического мышления. Поэтому школьники не стремятся отличать в интернете истинную информацию от ложной. Студентов сама многополярная картина научных школ подвигает к отличению истинной информации от ложной.

Цифровая внешкольная среда эксплуатирует приземленные мотивационно-ценностные установки школьников: главное – успеть сделать видео или фото события

без моральной оценки происходящего и выложить в сеть быстрее других или вступить в спор даже в незнакомой группе ради спора, разжигания конфликта и отрицательных эмоций, потроллить или побуллить эмоционально слабого собеседника. Под влиянием цифровой внешкольной среды и виртуальной реальности изменяется привычный ролевой функционал школьников: они теперь не просто дети чьих-то родителей, чьи-то друзья, зрители, читатели, ученики или покупатели и пассажиры – относительно пассивные и управляемые извне роли. В условиях киберсоциализации они становятся более активны, независимы, напористы и агрессивны, новые роли требуют проявления личности. Теперь школьники могут стать блогерами, стримерами, администраторами групп и каналов, нашедших свою аудиторию, могут стать авторами прозы и стихов, которые к тому же можно свободно опубликовать в виде электронной или бумажной книги или странички сайта, независимо от качества получившегося произведения. Теперь школьникам по плечу быть даже продавцами, например, своего контента или аккаунта. Теперь школьники – военачальники, ведущие в бой виртуальные танковые дивизии или свою команду к победе над боссами, в создании целой страны в игре виртуального мира. Теперь у них много самостоятельности, возможностей для проявления инициативы и умений.

Казалось бы, идея побуждения, раскрытия самостоятельности молодежи как инструмента развития их личности, в разные эпохи высказываемая как перспективная философия, педагогами, психологами, нашла реальное воплощение в киберпространстве. Однако эффект оказывается совсем не тот, который ожидался, и требует пошагового управления учащимися со стороны взрослых, разработки методик киберсоциализации личности в разных возрастных группах.

Список использованных источников

1 Айсина, Р. М. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски / Р. М. Айсина, А. А. Несетерова // Социальная психология и общество. – 2019. – Том 10. – № 4. – С. 42–57. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 10.17759/sps.2019100404. – Дата доступа: 23.05.2023.

2 Буренина, С. Ю. Киберсоциализация как фактор адаптации студентов вуза к условиям дистанционного обучения / С. Ю. Буренина, С. Б. Калинина // Самарский научный вестник. – 2022. – Т. 11. – № 1. – С. 281–287. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 10.55355/snvn2022111303. – Дата доступа: 20.05.2023.

3 Плешаков, В. А. Киберсоциализация как инновационный социально-педагогический феномен / В. А. Плешаков // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 3. – С. 32–39. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vapleshakov.livejournal.com/2423.html>. – Дата доступа: 21.05.2023.

4 Чванова, М. С. Влияние интернета на социализацию молодежи / М. С. Чванова, М. С. Анурьева, И. А. Киселева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – Т. 22. – № 5 (169). – С. 23–36. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [10.20310/1810-0201-2017-22-5\(169\)-23-36](https://10.20310/1810-0201-2017-22-5(169)-23-36). – Дата доступа: 20.05.2023.

В. Н. Синькевич

Белорусский национальный технический университет,
г. Минск, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ИНЖЕНЕРНОМУ ПРОФИЛЮ

В статье рассмотрены особенности развития способностей к прогнозированию у обучающихся по инженерному профилю. Представлена обобщенная характеристика

соответствующих качеств мышления и умений согласно методике Л. А. Регуш, показатели решения обучающимися прогностических задач. Приводятся рекомендации по разработке прогностических задач, направленных на развитие качеств мышления, входящих в структуру способности к прогнозированию.

Ключевые слова: прогностические способности, качества мышления, развитие, инженерный профиль обучения, прогностические умения.

V. N. Sinkevich

Belarusian National Technical University,
Minsk, Republic of Belarus

DEVELOPMENT PROGNOSTIC ABILITIES IN ENGINEERING STUDENTS

The article examines the features of the development of prognostic abilities in engineering students. A generalized characteristic of the corresponding qualities of thinking and skills according to the method of L.A. Regush, indicators of solving learning prognostic problems is presented. Recommendations for the development of prognostic tasks aimed at developing the qualities of thinking included in the structure of prognostic ability are given.

Keywords: prognostic abilities, qualities of thinking, development, engineering profile of education, prognostic skills.

Во многих областях профессиональной деятельности существует запрос на специалистов, обладающих способностью к прогнозированию. Это относится, в первую очередь, к отбору кадров, занимающихся вопросами управления, поскольку управленческое решение любого уровня основывается на прогнозе последствий. Один из конкретных примеров этого направления – управление бизнес-процессами промышленных предприятий. В современных условиях, которые характеризуются большой степенью неопределенности, способность прогнозирования профессионального будущего становится важным условием профессионального становления, ориентировки человека в окружающей его социальной действительности, ресурсом непрерывного профессионального роста и развития личности.

С этой целью определения уровня развития способности к прогнозированию у обучающихся в ноябре 2023 года было проведено анкетирование студентов I курса дневного отделения БНТУ. В анкетировании приняли участие 1 229 человек.

Уровень развития способности к прогнозированию у студентов I курса определялся в соответствии с методикой изучения способности к речемыслительному прогнозированию Л. А. Регуш [1, 2].

К прогностическим умениям, соответствующим выше обозначенным качествам мышления согласно методике Л. А. Регуш относятся следующие.

По показателю глубины мышления:

– уровень вербального обобщения следствий: абстрагироваться от несущественного, дифференцировать различную степень существенности признаков, отразить установленные причины в соответствующей словесной форме;

– существенность причинно-следственных связей: умение выделить существенное общее в установлении причинно-следственных связей.

По показателю аналитичности мышления:

– учет требований условия при выдвижении гипотез: умение анализировать условие задачи и осуществлять перенос выделенных при этом единиц информации для формулирования гипотез;

– полнота причинно-следственных связей: умение выделять максимальное число возможных причинно-следственных связей в заданной ситуации за счет достаточно полного анализа этих связей.

По показателю осознанности мышления:

- осознание этапов процесса прогнозирования: умение указать мыслительные операции, которые необходимо выполнить для установления причинно-следственных связей;
- осознание вероятностного характера следствий: умение перевести умственные операции из плоскости действия в плоскость языка, выразить их словами на основе осознания того, что выделенные следствия характеризуются определенной вероятностью.

По показателю гибкости мышления:

- гибкость гипотез: умение перестраивать гипотезы (изменить ранее сформулированные гипотезы или отказаться от них, если они оказались неверными, и высказать принципиально новые), реконструировать представления, преодолевать шаблоны в развитии гипотез и преобразовании представлений, изменять направления поиска, быстро переключаться с одного способа решения на другой;
- вариативность ассоциаций: умение формулировать различные варианты развития ассоциативных связей, разнонаправленность ассоциаций.

По показателю перспективности мышления:

- перспективность причинно-следственных связей: умение развивать прогностические суждения о событиях, все более удаленных во времени от настоящего, видеть перспективу развития и намечать тенденции развития объектов, явлений, процессов;
- перспективность поиска при выдвижении гипотез: умение развивать различную логику гипотетических суждений при выдвижении всех возможных гипотез в отношении тех или иных событий.

По показателю доказательности мышления:

- обоснованность выделенных следствий: умение обосновать выделенные следствия примерами, фактами, либо через установление закономерностей, выделение системы связей;
- логика построения следствий: умение развивать качественную структуру логических суждений, выдвигать несколько следствий, разрабатывать выдвинутые следствия многолинейно, переходить от рассмотрения изолированных, единичных отношений к раскрытию всеобщего взаимодействия явлений объективного мира [1].

В ходе обработки результатов анкетирования были определены следующие уровни развития способности к прогнозированию у обучающихся по инженерному профилю (на рисунке 1).

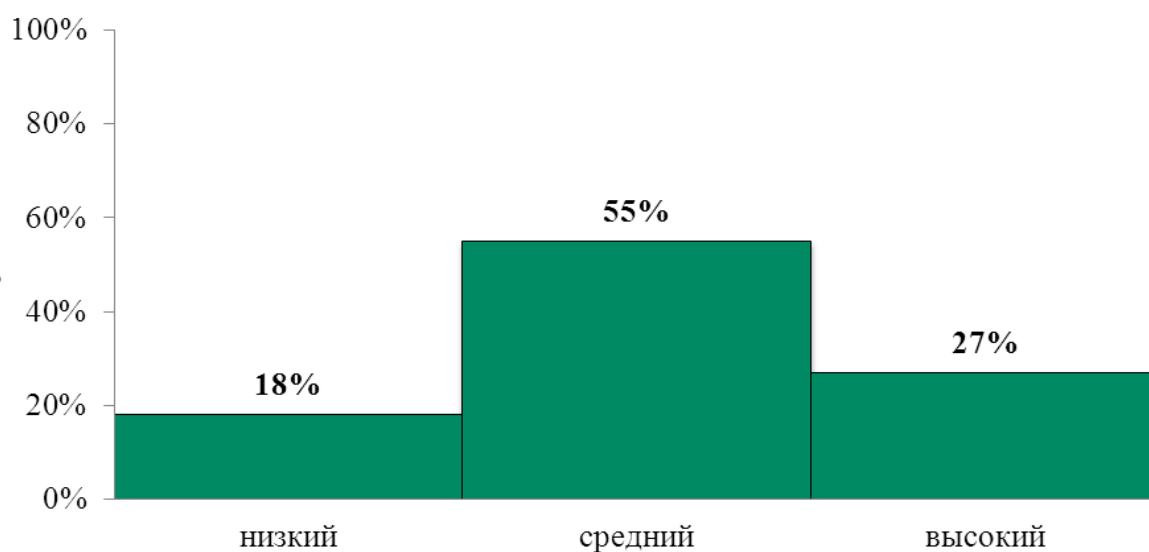


Рисунок 1 – Уровень развития способности к прогнозированию у студентов I курса

27 % опрошенных имеют высокий уровень проявления способности к прогнозированию, характеризующийся развитием большинства из качеств мышления, составляющих структуру способности к прогнозированию (таких как: аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность), обеспечивающих успешность осуществления прогностической деятельности.

Данный уровень развития способности к прогнозированию определяется качественным совершенствованием:

- мышления как опосредованного и обобщенного отражения действительности в ее существенных связях и отношениях;
- тех качеств познавательных процессов, которые являются специфичными для прогнозирования (перспективности, учета вероятностного характера будущего, доказательности прогноза);
- рефлексии на процесс прогнозирования, предполагающей осознание цели плана и этапов процесса прогнозирования, обобщенность вербального выражения прогноза [1];
- мотивационной сферы, что обусловлено ведущей ролью мотивов, связанных с жизненными планами и намерениями на будущее.

У 55 % обучающихся определяется средний уровень проявления способности к прогнозированию, которая выражается в развитии таких качеств мышления, как осознанность, перспективность, гибкость, обеспечивающих относительную успешность решения ряда прогностических задач. Высокие показатели решения прогностических задач обучающимися со средним уровнем развития способности к прогнозированию достигаются по следующим параметрам:

- перспективность причинно-следственных связей;
- осознание этапов процесса прогнозирования;
- осознание вероятностного характера следствий;
- существенность причинно-следственных связей;
- гибкость гипотез.

У 18 % опрошенных зафиксирован низкий уровень развития способности к прогнозированию, проявляющийся в развитии отдельных качеств мышления, входящих в структуру способности к прогнозированию, преимущественно осознанности. У обучающихся отмечается умение осознавать вероятностный характер выделенных следствий. Обучающиеся с низким уровнем развития способности к прогнозированию в недостаточной степени владеют следующими умениями:

- умением абстрагироваться от несущественного, дифференцировать различную степень существенности признаков;
- обосновать выделенные следствия примерами, фактами, через установление закономерностей, выделение системы связей;
- формулировать различные варианты развития ассоциативных связей.

На основании проведенной диагностики установлено следующее.

Наиболее сформированными у студентов I курса оказались такие качества мышления, как осознанность (у 83 % опрошенных), гибкость (у 70 %), перспективность (у 69 %). Студенты в подавляющем большинстве осознают вероятностный характер следствий, умеют выделить существенное в установлении причинно-следственных связей, видеть перспективу развития и намечать тенденции развития процессов и явлений.

Наименее развитыми у студентов-первокурсников оказались доказательность и глубина мышления. Около половины обучающихся не умеют обобщить выделенные следствия и их обосновать примерами, фактами, через установление закономерностей.

Процент сформированности у обучающихся качеств мышления, входящих в структуру способности к прогнозированию, показан на рисунке 2.

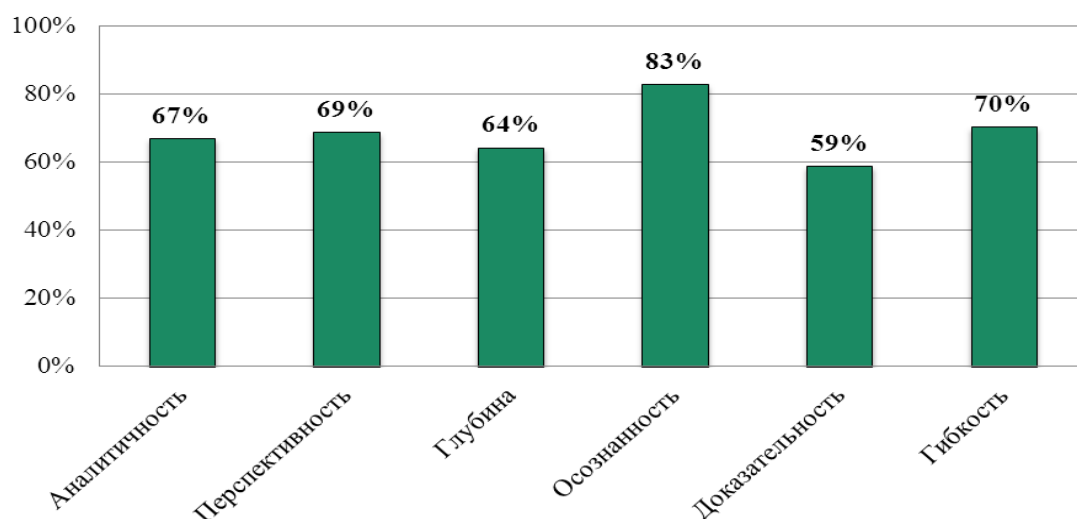


Рисунок 2 – Уровень развития качеств мышления, входящих в структуру способности к прогнозированию у студентов I курса

Показатели решения обучающимися прогностических задач приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Соответствие компонентов способностей профилям обучения

Показатели решения прогностических задач	Процент решения прогностических задач
Уровень вербального обобщения следствий	42
Существенность причинно-следственных связей	86
Учет требований условия при выдвижении гипотез	63
Полнота причинно-следственных связей	70
Осознание этапов процесса прогнозирования	76
Осознание вероятностного характера следствий	90
Гибкость гипотез	75
Вариативность ассоциаций	66
Перспективность причинно-следственных связей	81
Перспективность поиска при выдвижении гипотез	56
Обоснованность выделенных следствий	52
Логика построения следствий	66

Отбор заданий для развития общих умственных способностей, которые следует включать в диагностику, требует своих ограничений. Согласно Л. А. Регуш для целей диагностики используются в первую очередь прогностические задачи. Прогностические задачи имеют своим требованием построение прогноза, то есть установление причинно-следственных связей, моделирование будущего, выдвижение и анализ гипотез, планирование. Критерием отбора таких задач можно рассматривать актуализацию в ходе решения качеств мышления, составляющих «ядро» структуры способности прогнозирования: глубины, аналитичности, гибкости, доказательности, осознанности, перспективности мышления [1].

Л. А. Регуш выделила прогностические задачи в особый класс, указывая на следующие их особенности: 1) целью в таких задачах является построение знания о будущем; 2) в условии не содержится достаточных данных для получения прогноза; 3) отношения между данным и искомым носит вероятностный характер; 4) направление поиска в прогностических задачах не задано их условиями [1].

Решение серии прогностических задач можно рассматривать в качестве одной из эффективных рекомендаций развития прогностической способности. Подобные задачи могут быть основаны на проблемных ситуациях в будущей профессиональной деятельности.

При разработке дидактических материалов с целью развития прогностической способности у обучающихся целесообразно учитывать следующие особенности прогностических задач.

Прогностические задачи следует проектировать разнообразными по своему предметному содержанию. Разнообразие состоит в том, что для их решения должны быть использованы профессиональные (специальные) знания, которые могут выступать в качестве основания для прогноза. Необходимо создавать условия, при которых, прогнозируя, обучающийся стоял бы перед необходимостью практического использования прикладных знаний в конкретной области, причем объем, обобщённость, существенность знаний должны быть контролируемыми.

Контексты заданий ориентированы на возраст и интересы обучающихся. Контексты могут затрагивать проблемы глобального или личностного характера, апеллировать к различным областям человеческой деятельности и иметь внутри- и межпредметный характер содержания.

Необходимая информация, представленная в условии, задается в логике отнесения ее не к конкретному предмету (учебному или научной области), а к конкретной ситуации.

Задания представляют собой описание ситуации (кейс), взятые из реальной практики. Каждая ситуация требует осознанного выбора модели действий. Каждая ситуация требует осознанного выбора обучающимися модели действий. Контекст заданий должен раскрывать многообразие применения предметных знаний, обеспечить подлинные условия для использования предметных знаний в повседневной жизни, профессиональной деятельности и при изучении других учебных предметов.

Каждое задание охватывает определенную область изучения, является конструктивным и личностно значимым для обучающихся, представляет интерес с практической точки зрения, ясно обозначает задачу, которую испытуемые должны выполнить. Контексты заданий могут затрагивать проблемы прикладного характера, апеллировать к различным областям человеческой деятельности.

Содержание заданий представляется связанным, прежде всего, с приоритетными направлениями развития научной и профессиональной деятельности в Республике Беларусь: техникой, информационными технологиями, сельским хозяйством, медициной, экономикой, строительством [3].

Задание обращается к ключевой области изучения, является конструктивным и личностно значимым для обучающихся, ясно обозначает задачу, которую испытуемые должны выполнить. Оно не является следствием других заданий.

Задания должны предусматривать также оценку наличия разносторонних предметных знаний и опыта их применения, выраженных в компетенциях (показатели широты) или глубокой осведомленности, основанной на понимании специфических закономерностей явлений и процессов, соотносимых с конкретной предметной областью, профилем обучения (показатели глубины).

Для формирования готовности обучающихся к выбору профиля обучения предлагаются задания-ситуации выбора. В заданиях данного типа представлены ситуации, в которых нужно сделать выбор наиболее правильного, оптимального решения задачи из ряда предложенных (вариант А) или выбор между задачами из различных предметных областей и решить их (вариант Б). Ситуации выбора играют большую роль в самоопределении личности, поскольку выбор позволяет охватить широкий спектр потенциальных возможностей обучающегося, включая знания, умения, способности, интересы и ценностные ориентации. Применение данных ситуаций при соблюдении общих методологических требований положительно сказывается на учебной успешности и на

личностном развитии учащихся, обеспечивается его устойчивость. Ситуации выбора ставят обучающегося в позицию субъекта образовательного процесса, способствуют самоорганизации в учебной деятельности.

Приведенные выше рекомендации позволяют повысить уровень развития прогностической способности у обучающихся и в перспективе будут содействовать формированию компонентов профессионального и личностного самоопределения, в том числе профессионально важных качеств будущих специалистов.

Список использованных источников

1 Регуш, Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.

2 Регуш, Л. А. Стандартизированная методика «Прогностическая задача: профессиональный выбор» и возможности ее использования / Л. А. Регуш, Е. Е. Магалян // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2018. – № 9. – С. 2649.

3 Канашевич, Т. Н. Дидактические материалы для формирования личностных и метапредметных компетенций : Методические рекомендации по формированию у обучающихся личностных и метапредметных компетенций при изучении математики и во внеучебной деятельности / Т. Н. Канашевич, В. Н. Синькевич // Матэматыка і фізіка. – 2023. – № 4. – С. 26–32.

И. В. Суханова, канд. психол. наук, **А. А. Грибанова**

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Институт педагогического образования и социальных технологий,
г. Тверь, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПОЛОРОЛЕВОМ ПОВЕДЕНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается сущность полоролевого поведения и его особенности у детей дошкольного возраста, возможности формирования представлений о полоролевом поведении и роль игры в процессе формирования представлений о полоролевом поведении у детей старшего дошкольного возраста. Также в статье представлены результаты эмпирического исследования по формированию представлений о полоролевом поведении у детей в старшем дошкольном возрасте.

Ключевые слова: представления, полоролевое поведение, феминность – маскулинность, модель представлений о полоролевом поведении, обобщенно отражающая образы красоты внешней и внутренней, нормы поведения в семье и социуме.

I. V. Sukhanova, Candidate of Psychological Sciences, **A. A. Gribanova**

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Tver State University”,
Institute of Pedagogical Education and Social Technologies,
Tver, Russian Federation

FORMATION OF IDEAS ABOUT GENDER ROLE BEHAVIOR IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

The article examines the essence of gender-role behavior and its features in preschool children, the possibility of forming ideas about gender-role behavior and the role of play in

the process of forming ideas about gender-role behavior in older preschool children. The article also presents the results of an empirical study on the formation of ideas about gender-role behavior in children in older preschool age.

Keywords: representations, gender-role behavior, femininity – masculinity, model of representations of gender-role behavior, generically reflecting images

В настоящее время в современном социуме происходит переоценка нравственных и личностных ценностей, изменяется отношение к мужчинам и женщинам как представителями пола. Дефицит развитых качеств мужественности и женственности предопределяет сложности в отношениях полов в семье и обществе. Поэтому становится актуальным с дошкольного возраста формировать у детей устойчивые представления о полоролевом поведении.

Необходимые условия для формирования у детей представлений о полоролевом поведении возможно создать в дошкольных образовательных учреждениях. Однако, в данном ракурсе, недостаточно разработанной является проблема использования педагогических возможностей.

По мнению В. Е. Каган, полоролевое поведение – социальное поведение, которое реализует комплекс ожиданий, стереотипов, требований, предъявляемых обществом как представителям мужского, так и представителям женского пола [3, с. 21]. Пол – это своеобразная социальная роль человека, а не только биологическое явление. И. С. Кон в своих трудах описывает полоролевое поведение как поведение, реализующее социальные, нормативные ожидания, определяющие, чем должны или не должны заниматься мужчины и женщины [6, с. 47–57]. Пол, с педагогической точки зрения – биосоциальное свойство человека, обусловленное генами и его проявление в поведении человека [8, с. 79–90]. Пол – первая категория, в которой ребенок осмысливает себя как индивидуальность.

Личность от рождения в различной степени биологически бисексуальна, а психологически всегда нейтральна, то есть все младенцы появляются на свет с одинаковыми возможностями усвоить мужской или женский стиль поведения.

Дошкольный возраст – это период интенсивной полоролевой социализации, формирования представлений ребенка о половой принадлежности, социальных ролях и полоролевых ценностях. С раннего возраста дети начинают копировать особенности поведения родителей своего пола. Полоролевое поведение уже с раннего детства основывается на половой идентификации, обусловленной эталонами мужского и женского поведения. Дети подражают родителям, их поведению, становятся похожими на родителей. Половая идентификация – единство самосознания, мотивов поведения, поступков в обыденной жизни человека, причисляющего себя к определенному полу и принимающая на себя предписанную традициями соответствующую половую роль [5, с. 54–90]. У детей половая идентичность формируется посредством опыта взаимодействия со взрослыми в процессе общения и воспитания.

Научные исследования показывают, что старший дошкольный возраст является сенситивным периодом полоролевого развития, становления психологического пола ребенка, освоения гендерных моделей поведения. Представления о полоролевом поведении наиболее благоприятно формируются именно в старшем дошкольном возрасте.

Полоролевое поведение складывается на основе представлений детей об образах, характеристиках, нормах и правилах поведения по гендерной принадлежности. На основе представлений о себе как о представителе определенного пола, по мнению В. Е. Кагана, формируется адаптационный образ «Я», который складывается под влиянием существующих общественных стереотипов. Таким образом, полоролевое поведение – особая модель социального поведения, отражающая систему представлений о своем половом образе, проявляющихся в различных ситуациях и деятельности, которая обозначается ребенку родителями и другими взрослыми в процессе общения и воспитания. Модель идентификации основана на трех когнитивных процессах: 1) представление о том, что

существует два пола с разными характеристиками; 2) отнесение себя к одному из них; 3) руководство своим поведением. Основными характеристиками модели являются феминность девочек / женщин и маскулинность мальчиков / мужчин. У старших дошкольников сначала складывается модель поведения произвольно, а далее, если есть педагогическое воздействие, происходит сознательное воспроизведение полоролевого поведения на основе представлений.

Представление – это психический процесс, отображающий предметы или явления, которые в данный момент не воспринимаются человеком, а основываются на прошлом опыте. Продуктом представления являются образы-представления, или вторичные чувственно-наглядные образы предметов и явлений, сохраняемые и воспроизводимые в сознании без непосредственного воздействия самих предметов на органы чувств. В целях успешной социализации, сознательного воспроизведения конструктивного полоролевого поведения детям старшего дошкольного возраста необходимо иметь устойчивые представления, обобщенно отражающие образы красоты внешней и внутренней, норм поведения в семье и социуме людей разного пола [1, с. 83–85]. Согласно теории Е. В. Антоновой, Ю. С. Григорьевой и Л. В. Коломейченко, эта система представлений позволяет увидеть, какие полоролевые представления сформированы у детей старшего дошкольного возраста, что может выступать важным диагностическим критерием для оценки полоролевого развития старших дошкольников [4, с.12–25].

Представления возникают в процессе деятельности человека. При формировании представлений о полоролевом поведении наиболее важными для проявления произвольного или сознательного поведения являются регулирующая и настроечная функции. Регулирующая функция представляет собой отбор нужной информации о предмете или явлении, ранее воздействовавшем на органы чувств, и эта функция актуализирует именно те стороны, на основе которых с наибольшим успехом решается поставленная задача. Настроечная функция заключается в том, что она проявляется в ориентации деятельности человека в зависимости от характера воздействий окружающей среды.

Формирование представлений у старших дошкольников возможно в игре как ведущем виде деятельности. А. Н. Леонтьев рассматривал игру как особую форму практического проникновения ребенка в мир социальных отношений, в процессе которой увеличивается интерес к окружающему миру, формируются социальные мотивы поведения, вырабатываются субкультурные нормы и правила [7, с. 177–181]. Именно в игре происходит дифференциация интересов девочек и мальчиков, осуществляется ориентация на взрослых своего пола и происходит распределение игровых ролей. В игровой деятельности идентификация старшего дошкольника себя как представителя определенного пола является неотъемлемой частью полоролевой социализации [2, с. 269–270]. Мы предположили, что дидактические, сюжетно-ролевые, подвижные и компьютерные дидактические игры наиболее способствуют возникновению и закреплению образов представленности о красоте внешней и внутренней, о нормах поведения в семье и социуме. С этой целью было организовано исследование.

На основе анализа научной литературы был отобран диагностический инструментарий, методики, которые соответствуют целям исследования: «Методика исследования детского самосознания» Н. Л. Белопольской с целью выявления представлений о половозрастной идентификации; методика «Составление рассказа о представителе противоположного пола» А. М. Знаменской с целью выявления представлений детей о признаках противоположного пола, о феминных и маскулинных чертах внешнего образа и личности; их отношения к противоположному полу; стандартизированная беседа «Мальчики и девочки» Н. Е. Татаринцевой с целью выявления представлений об особенностях образа «Я», о нормах поведения в семье и социуме представителей в соответствии с гендерной принадлежностью.

На констатирующем этапе исследования получены следующие результаты. Результаты диагностики по методике «Методика исследования детского самосознания» показали,

что правильные представления о своей идентификации имеют 15 детей (50 %). Многие испытывали затруднение в представлениях об идентификации себя с образом «старость» – (47 %), это 14 дошкольников; 1 ребенок (3 %) не имеет представлений и не смог правильно установить последовательность идентификации от младенца до взрослого.

Результаты диагностики по методике «Составление рассказа о представителе противоположного пола» на констатирующем этапе исследования показали, что высокий уровень сформированности представлений о противоположном поле имеют 12 детей старшего дошкольного возраста (40 %). Эти дети имеют представления о признаках противоположного пола, о феминных и маскулинных чертах, об образе внешней и внутренней красоты пола и положительно относятся к противоположному полу. Средний уровень сформированности представлений о противоположном поле имеют 12 детей старшего дошкольного возраста (40 %). У них недостаточные, примитивные, представления о признаках противоположного пола; разрозненные представления о феминных и маскулинных чертах, об образе внешней и внутренней красоты пола, но при этом дети положительно относятся к представителям противоположного пола. Низкий уровень сформированности представлений о противоположном поле выявлен у 6 детей старшего дошкольного возраста (20 %). У этих детей представления о признаках противоположного пола не выражены, они не могут словесно описать феминные и маскулинные черты, образ внешней и внутренней красоты пола; не выражают отношения или относятся негативно к представителям противоположного пола.

Результаты диагностики сформированности представлений о полоролевом поведении у старших дошкольников по стандартизированной беседе «Мальчики и девочки» показали, что высокий уровень сформированности представлений о гендерной принадлежности имеют 11 детей старшего дошкольного возраста (37 %): это четкое представление детей об особенностях образа «Я», о нормах поведения в семье и социуме представителей в соответствии с гендерной принадлежностью. Средний уровень характерен для 12 дошкольников (40 %). У них разрозненные представления об особенностях образа «Я», о нормах поведения в семье и социуме представителей в соответствии с гендерной принадлежностью. Низкий уровень был выявлен у 7 дошкольников (23 %). У этих детей единичные или вовсе отсутствуют представления об особенностях образа «Я», о нормах поведения в семье и социуме представителей в соответствии с гендерной принадлежностью. Дети не выражают словесно представления о том, как правильно ведут себя мужчины или женщины в семье или в обществе.

На формирующем этапе исследования была подобрана и апробирована серия игр по формированию представлений о полоролевом поведении у детей старшего дошкольного возраста с использованием различных игр (дидактических, сюжетно-ролевых, компьютерных дидактических и подвижных) с ориентацией на модель, обобщенно отражающую образы красоты внешней и внутренней, норм поведения в семье и социуме (рисунок 1).

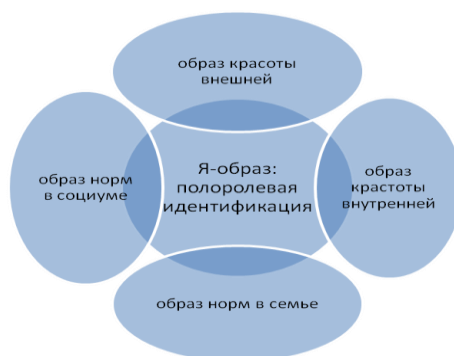


Рисунок 1 – Обобщенная модель формирования представлений о полоролевом поведении у старших дошкольников

Цель этапа эксперимента – способствовать благоприятному формированию представлений о полоролевом поведении мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста, о началах мужественности и женственности, эмоционально-положительному отношению к выполнению будущей социальной роли на основе половой принадлежности.

Сюжетно-ролевые игры проводились 1 раз в неделю, так как требовали большей подготовки, а дидактические, компьютерные дидактические и подвижные игры проводились 2 раза в неделю способом чередования, в зависимости от задачи. Проводились игры как в непосредственно-образовательной деятельности, так и в режимных моментах.

После апробации серии игр по формированию представлений о полоролевом поведении у детей старшего дошкольного возраста была проведена повторная диагностика для оценки эффективности – контрольный этап исследования.

Согласно данным, на контрольном этапе исследования детей, имеющих высокий уровень сформированности представлений об особенностях образа «Я», о нормах поведения в семье и социуме представителей пола в соответствии с гендерной принадлежностью стало на 30 % больше, чем на констатирующем. На 7 % снизилось число детей со средним уровнем и полностью исчезли показатели низкого уровня сформированности представлений о полоролевом поведении у старших дошкольников.

Проверочный статистический анализ на контрольном этапе исследования по t-критерию Спирмена показал существенные изменения показателей сформированности представлений о полоролевом поведении у детей старшего дошкольного возраста.

Можно сделать вывод, что у детей старшего дошкольного возраста при применении серии дидактических, сюжетно-ролевых, подвижных и компьютерных дидактических игр можно сформировать произвольные представления о полоролевом поведении с ориентацией на модель, обобщенно отражающей образы красоты внешней и внутренней, норм поведения в семье и социуме.

Список использованных источников

1 Акулова, О. В. Образовательная область «Социализация. Игра» [Текст]: как работать по программе «Детство»: уч.-метод. пособ. для студ. высш. уч. завед., обуч. по напр. 050100 «Педагогическое образование» / О. В. Акулова, О. В. Солнцева. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2012. – 172 с.

2 Детская психология: Хрестоматия / Сост. Н. Л. Белополюнская. 2-е изд., испр.. М. : «Когито-Центр», 2017. – 351 с.

3 Каган, В. Е. Половая идентичность у детей и подростков в норме и патологии: автореф. дисс. док. мед. наук: 19.00.04 / В.Е. Каган. Ленинград. – 2019. – 33 с.

4 Коломийченко, Л. В. Динамика и особенности полоролевой социализации мальчиков и девочек дошкольного возраста / Л. В. Коломийченко, О. Прокументик // Детский сад от А до Я. – 2016. – № 1. – С. 12–25.

5 Коломийченко, Л. В. Программа полового воспитания детей дошкольного возраста [Текст] / Л. В. Коломийченко // Детский сад от А до Я. – 2016. – № 1. – С. 54–90.

6 Кон, И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 47–57.

7 Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения: [сб.] / А. Н. Леонтьев; под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2019. – 422 с.

8 Прокументик, О. В. Интерсубъектный подход в становлении полового самосознания в старшем дошкольном возрасте / О. В. Прокументик // Совершенствование качества дошкольного образования в Пермской области. Пермь. – 2017. – С. 79–90.

Sanduleac Sergiu, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
“Ion Creanga” State Pedagogical University of Chisinau,
Chisinau, Republic of Moldova

PSYCHOLOGICAL SECURITY AND ANXIETY IN CONTEMPORARY ADOLESCENTS

This paper explores the intricate and often bidirectional relationship between psychological security and anxiety in adolescents. While seemingly disparate, these two constructs are interwoven, each profoundly influencing the other in a complex dance of vulnerability and resilience. The central argument posits that psychological security, encompassing a sense of belonging, autonomy, and meaning, serves as a potent buffer against anxiety. Conversely, diminished psychological security, characterized by feelings of isolation, lack of control, and a diminished sense of purpose, can heighten vulnerability to anxiety disorders. This intricate interplay unfolds through several potential mechanisms. One such mechanism is emotional regulation, where a secure base provides adolescents with the emotional scaffolding necessary to regulate their responses to stress and uncertainty. Feeling safe, accepted, and empowered equips them to navigate challenges without succumbing to overwhelming anxiety. Conversely, insecurity can lead to emotional dysregulation, magnifying anxieties and making it difficult to cope with stress effectively.

Another mechanism is cognitive appraisal, where psychological security shapes how adolescents perceive and interpret potential threats. A secure sense of self and strong support systems can foster a more balanced and realistic appraisal of challenges, reducing the likelihood of catastrophizing or assuming the worst. Conversely, insecurity can lead to distorted thinking patterns, magnifying threats and fueling anxiety. Lastly, behavioral responses play a significant role. Secure adolescents, confident in their abilities and supported by their social networks, are more likely to approach challenges proactively, seek help when needed, and engage in healthy coping mechanisms. In contrast, insecurity can lead to avoidance behaviors, social withdrawal, and unhealthy coping strategies, exacerbating anxiety and hindering the development of resilience. In author's opinion, by understanding the intricate interplay between psychological security and anxiety, we can develop more targeted and effective interventions to support adolescents' mental health and well-being. Fostering a sense of belonging, autonomy, and meaning in their lives can empower them to navigate the challenges of adolescence with greater resilience and emotional well-being.

Keywords: Psychological security, anxiety, adolescents, mental health, contemporary challenges, attachment, well-being.

С. А. Сандуляк, канд. пед. наук, доцент
Государственный педагогический университет «Ион Крянгэ»,
г. Кишинев, Республика Молдова

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И ТРЕВОЖНОСТЬ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье исследуется сложная и зачастую двунаправленная взаимосвязь между психологической безопасностью и тревожностью у подростков. Несмотря на кажущуюся несовместимость, эти два конструкта переплетены, каждый из них оказывает глубокое влияние на другой в сложном танце уязвимости и устойчивости. Главный аргумент заключается в том, что психологическая безопасность, включающая в себя чувство принадлежности, автономии и значимости, служит мощным буфером против тревоги. И наоборот, снижение психологической безопасности, характеризующееся чувством изоляции, отсутствием контроля и ослаблением чувства цели, может повысить уязвимость к тревожным расстройствам. Это сложное взаимодействие разворачивается через

несколько потенциальных механизмов. Одним из таких механизмов является эмоциональная регуляция, когда безопасная основа обеспечивает подростков эмоциональными опорами, необходимыми для регулирования их реакций на стресс и неопределенность. Ощущение безопасности, принятия и расширения прав и возможностей позволяет им справляться с трудностями, не поддаваясь чрезмерной тревоге. И наоборот, отсутствие безопасности может привести к эмоциональной дисрегуляции, усиливая тревогу и затрудняя эффективное преодоление стресса. Другой механизм – когнитивная оценка, когда психологическая безопасность формирует то, как подростки воспринимают и интерпретируют потенциальные угрозы. Уверенное чувство собственного достоинства и сильные системы поддержки могут способствовать более взвешенной и реалистичной оценке проблем, снижая вероятность катастрофизации или предположений о худшем. И наоборот, неуверенность в себе может привести к искаженным моделям мышления, увеличивая угрозы и усиливая тревогу. Наконец, важную роль играют поведенческие реакции. Уверенные в себе подростки, уверенные в своих силах и пользующиеся поддержкой социальных сетей, скорее всего, будут подходить к проблемам проактивно, обращаться за помощью, когда это необходимо, и использовать здоровые механизмы преодоления. Напротив, неуверенность в себе может привести к избегающему поведению, социальной замкнутости и нездоровым стратегиям преодоления трудностей, что усугубляет тревогу и препятствует развитию жизнестойкости. По мнению автора, понимая сложную взаимосвязь между психологической безопасностью и тревожностью, мы сможем разработать более целенаправленные и эффективные вмешательства для поддержания психического здоровья и благополучия подростков. Укрепление чувства принадлежности, автономии и смысла в их жизни может дать им возможность преодолевать трудности подросткового возраста с большей устойчивостью и эмоциональным благополучием.

Ключевые слова: психологическая безопасность, тревожность, подростки, психическое здоровье, современные вызовы, привязанность, благополучие.

Introduction

Unfortunately, adolescence is often a period marked by heightened vulnerability to anxiety. The hormonal changes, brain development, and social pressures inherent to this stage can create a perfect storm for feelings of insecurity and fear. When coupled with the uncertainties of the modern world – academic pressure, social media comparisons, and a rapidly changing global landscape – many adolescents struggle to maintain a sense of psychological security.

Adolescence, a period of immense physical, cognitive, and social-emotional development, is a time when individuals grapple with identity formation, increasing autonomy, and navigating complex social landscapes. Within this context, psychological security and anxiety emerge as two intertwined forces shaping adolescent well-being.

Psychological security, often rooted in early attachment experiences, refers to a sense of feeling safe, accepted, and supported within oneself and in relation to the world. It provides a stable base from which adolescents can explore their identities, take risks, and cope with challenges. This sense of security encompasses feelings of belonging, autonomy, and a belief in one's own worthiness.

Conversely, anxiety, a normal human emotion characterized by feelings of worry, fear, and apprehension, can become problematic when it is persistent, excessive, and interferes with daily functioning. For adolescents, navigating academic pressures, social expectations, and an uncertain future can trigger heightened anxiety. When anxiety becomes overwhelming, it can hinder their ability to engage fully in school, maintain healthy relationships, and reach their full potential.

The research problem lies in understanding the complex and often bidirectional interplay between psychological security and anxiety in the lives of contemporary

adolescents. While psychological security serves as a buffer against anxiety, fostering resilience and well-being, heightened anxiety can erode feelings of safety and stability, creating a vicious cycle.

This intricate relationship is further complicated by the unique pressures and influences shaping the lives of young people today. Rapid technological advancements, online environment, shifting social norms, and increasing academic pressures can all impact an adolescent's sense of security and contribute to heightened anxiety. This research intend to employ a comprehensive literature review, critically analyzing existing studies and theoretical frameworks related to psychological security, anxiety, and adolescent development. By synthesizing empirical findings and examining relevant psychological theories, this research aims to provide a nuanced understanding of the complex interplay between these constructs in the context of contemporary adolescence.

While the full scope of the research is yet to be completed, preliminary findings suggest a strong reciprocal relationship between psychological security and anxiety in adolescents. Early experiences within the family, particularly the quality of parent-child attachment, appear to lay the foundation for an adolescent's sense of security. Furthermore, supportive peer relationships and a sense of belonging within the school environment emerge as crucial protective factors against anxiety. These findings underscore the importance of fostering psychologically secure environments for adolescents, both at home and in school. Interventions aimed at strengthening parent-child relationships, promoting positive peer interactions, and creating inclusive school climates are likely to be beneficial in mitigating anxiety and promoting adolescent mental well-being.

Adolescence is a critical developmental period marked by significant physiological, cognitive, and social changes [4, 20, 21]. During this time, young individuals navigate the challenges of establishing a sense of identity, increasing autonomy, and forming meaningful relationships. This transition can be accompanied by heightened emotional sensitivity and vulnerability to various psychological challenges, including depression and anxiety [1, 21].

The impact of anxiety and depressive symptoms on academic performance in high school and university students is a growing concern [4]. Research has consistently demonstrated the negative impact of childhood and adolescent anxiety on a broad range of psychosocial variables, including academic performance and social functioning.

The contemporary adolescent experience is further complicated by the rapidly changing social, cultural, and technological landscape. Globalization, urbanization, and widespread access to information and technology have transformed the context in which young people come of age. Many families feel ill-equipped to support their children through these dynamic changes, leaving some adolescents vulnerable to suboptimal developmental trajectories [1].

Anxiety and depressive symptoms can significantly impact the academic performance and overall well-being of high school and university students [4]. The virtual environment, with its propagation of idealized physical standards, can serve as an additional stressor for this population. Factors such as culture, gender, socioeconomic status, and education level can further influence an individual's ability to cope with these external demands and maintain psychological security. When adolescents feel psychologically secure, they are more likely to engage in inclusive behaviors themselves. They are more likely to embrace diversity, challenge prejudice, and advocate for others, contributing to a more positive and supportive social climate.

Addressing the mental health needs of contemporary adolescents is a pressing concern, as research indicates rising rates of anxiety and depression among college students [3]. Interventions and prevention programs that target the specific developmental needs and contextual factors shaping the adolescent experience may be crucial in promoting positive mental health outcomes and academic success [21]. Parental factors associated with

depression and anxiety need to be considered in relation to particular phases of child development, and adolescence is of particular interest because the incidence of these disorders starts to increase during this period of transition from dependence on parents to increasing autonomy and independence.

Furthermore, the school setting provides an opportune environment for implementing mental health-focused programs, as most young people aged 12–18 years are in high school [21]. Developing a comprehensive understanding of the multifaceted challenges facing contemporary adolescents is essential for designing effective interventions and fostering psychological security during this crucial stage of life.

Parental factors associated with depression and anxiety need to be considered in relation to particular phases of child development, and adolescence is of particular interest because the incidence of these disorders starts to increase during this period of transition from dependence on parents to increasing autonomy and independence [11]. As adolescents navigate this significant shift, the parent-child relationship plays an important role in shaping their psychological well-being and ability to cope with the challenges they face. The quality of this relationship, as well as parental attitudes, communication styles, and support mechanisms, can either facilitate or hinder the development of adaptive coping strategies in adolescents [8].

Enhancing adolescent resilience through personal development programs in schools can be a valuable approach to addressing the diverse challenges faced by this population [16]. Such programs can target the development of self-awareness, emotion regulation, problem-solving skills, and positive relationships, all of which can contribute to improved psychological security and mental health outcomes [16].

1.1 Psychological Security and Anxiety in Adolescents

The classical perspective on security, emphasizes the absence of danger and fear, is reflected in traditional definitions. However, in the dynamic context of contemporary society and the specific challenges of adolescence, the concept of security takes on new meanings. It is no longer enough to simply be «free from danger,» but the individual's subjective perception of feeling protected, confident, and able to cope with difficulties is also essential [18].

This is where the concept of *psychological security* takes shape, defined as the state of emotional and mental well-being in which an individual feels protected from psychological threats, feels safe to express themselves freely and take risks, without fear of negative consequences [18]. This dimension of security is essential for the healthy development of adolescents, influencing self-esteem, the ability to form healthy relationships, and resilience in the face of life's challenges.

Psychological security, a multi-faceted construct crucial for healthy development across the lifespan, can be defined as a deep-seated sense of feeling safe, protected, and understood within oneself and in relation to the world. It provides a stable foundation from which individuals can explore, learn, and navigate life's challenges with resilience and confidence.

Attachment theory, pioneered by J. Bowlby and further developed by M. Ainsworth, offers a valuable lens through which to understand the origins and significance of psychological security. According to J. Bowlby, human beings are biologically predisposed to seek proximity to attachment figures, typically parents or caregivers, particularly during times of distress or threat. These early attachment relationships, characterized by emotional closeness, responsiveness, and consistent care, shape an individual's internal working models – mental representations of the self, others, and relationships. Secure attachment, forged through sensitive and responsive caregiving, fosters a positive self-image and the belief that others are available and trustworthy, laying the foundation for psychological security [13].

Psychological security provides a solid base from which teenagers can confidently explore their identities and take healthy risks, without being overwhelmed by fear or insecurity. This secure foundation fosters resilience, enabling them to better cope with stress, bounce back from setbacks, and adapt to change, ultimately contributing to long-term well-being.

Furthermore, psychological security is linked to positive socioemotional outcomes in adolescents. It is associated with higher self-esteem, stronger relationships, increased empathy, and more prosocial behavior – all essential elements of healthy development. Conversely, a lack of psychological security during this critical period can increase the risk of mental health challenges such as anxiety, depression, and social withdrawal.

Therefore, fostering psychological security during adolescence is paramount. It serves as a cornerstone for navigating the complexities of this developmental stage and establishes a foundation for lifelong well-being [12, 14].

Adolescents experience significant growth in abstract thinking, reasoning abilities, and moral development, leading to questioning established beliefs and exploring new perspectives. As they become more cognitively capable, adolescents often challenge authority figures and societal norms, seeking autonomy and independent decision-making [5, 6]. Peer relationships become increasingly important during adolescence, providing a sense of belonging, social support, and opportunities for identity exploration. The social landscape expands dramatically, with increasing importance placed on peer relationships, romantic interests, and navigating complex social hierarchies. Identity formation takes center stage as adolescents grapple with questions of self-discovery and finding their place in the world. This multifaceted transformation places immense demands on adolescents, making psychological security an important factor in their successful navigation of this pivotal stage of life. Adolescents with a strong sense of psychological security are better equipped to confront the challenges they face, engage in healthy exploration and risk-taking, and develop the necessary skills and resilience to thrive.

Anxiety, a normal human emotion characterized by feelings of worry, fear, and apprehension, becomes problematic when it is persistent, excessive, and interferes with daily functioning. For adolescents, navigating the multifaceted challenges of this developmental stage can trigger heightened anxiety.

Academic pressures, peer relationships, identity formation, and navigating an uncertain future are just some of the factors that can contribute to heightened anxiety in adolescents. Adolescence is a particularly vulnerable period, as young people undergo significant physical, emotional, and social changes, which can amplify feelings of insecurity and anxiety [16].

1.2 Psychological Security in Adolescents as a Protective Factor

These multifaceted changes, psychological security serves as an indispensable anchor, providing adolescents with a sense of stability, self-worth, and the confidence to navigate the challenges inherent in this developmental stage.

1 Fostering Healthy Identity Development

A secure base, characterized by loving and supportive relationships with parents, caregivers, and other significant adults, provides adolescents with the emotional safety net necessary to explore different aspects of their identity without fear of judgment or rejection. This secure foundation allows them to experiment with different roles, interests, and values, ultimately integrating these experiences into a cohesive and authentic sense of self [8].

2 Enhancing Emotional Regulation

Adolescence is often marked by heightened emotional reactivity and vulnerability. Securely attached adolescents, having internalized a sense of safety and trust in their relationships, are better equipped to regulate their emotions effectively. They are more likely to seek support when distressed, engage in healthy coping mechanisms, and develop resilience in the face of adversity [2].

3 Building Resilience

Resilience, the ability to bounce back from challenges and setbacks, is crucial for navigating the inevitable stressors of adolescence. Psychological security fosters resilience by providing adolescents with:

– **a sense of self-efficacy:** The belief in their ability to overcome obstacles and achieve their goals.

– **a positive self-concept:** A strong sense of self-worth and the confidence to face challenges head-on.

– **strong social support networks:** Trusted individuals they can turn to for guidance and support during difficult times [9].

1.3 The Interplay between Psychological Security and Anxiety

The relationship between psychological security and anxiety is complex and often bidirectional [7, 10]. Psychological security, characterized by a sense of belonging, autonomy, and self-worth, serves as a buffer against anxiety, promoting resilience and well-being. Conversely, heightened anxiety can erode feelings of safety and stability, creating a vicious cycle that undermines an individual's sense of security.

Understanding the interplay between these constructs is particularly important in the context of contemporary adolescence, as young people navigate a rapidly changing social and technological landscape. Factors such as family dynamics, peer relationships, and academic pressures can all shape an adolescent's sense of psychological security and susceptibility to anxiety [7, 19].

M. Ainsworth's groundbreaking research using the Strange Situation paradigm identified distinct attachment styles in infancy, which have been shown to have lasting implications for psychological security throughout life. Securely attached individuals, having experienced sensitive and responsive caregiving, tend to view themselves as worthy of love and support, and others as reliable and trustworthy. This secure base provides a sense of safety and confidence, allowing them to explore their environment, form healthy relationships, and cope effectively with stress [13].

Conversely, insecure attachment styles, often stemming from inconsistent, neglectful, or emotionally unavailable caregiving, can undermine psychological security. Individuals with insecure attachment may struggle with self-doubt, anxiety, and difficulty trusting others, impacting their ability to form secure bonds and navigate social situations with ease.

Building upon attachment theory, contemporary perspectives on **psychological security** emphasize its multi-dimensional nature, encompassing: *Sense of belonging and connection* (Feeling accepted, valued, and loved for who they are within their families, peer groups, and communities); *Sense of autonomy and control* (Having a sense of agency and the ability to make choices that align with their values and aspirations); *Sense of meaning and purpose* (Feeling a sense of direction in life, believing that their lives have value and contribute to something larger than themselves).

These dimensions, while distinct, work interdependently to foster a secure base from which individuals can thrive.

1 Sense of Belonging and Connection:

This dimension centers around the fundamental human need to feel connected to others and experience a sense of acceptance and belonging within social groups. For adolescents, this sense of belonging is primarily cultivated within the family, extending to peer groups, and the wider community.

– **family:** A secure family environment provides unconditional love, acceptance, and support, regardless of an adolescent's perceived flaws or mistakes. Open communication, empathy, and healthy conflict resolution strategies contribute to a sense of security and belonging within the family unit;

– **peers:** As adolescents navigate increasing independence from their families, peer relationships become increasingly important. Feeling accepted, valued, and included by their peers contributes significantly to their sense of belonging and social confidence;

– **community:** A sense of belonging extends beyond immediate social circles to encompass the wider community. Feeling connected to a larger group, sharing common values, and feeling a sense of purpose within the community fosters a sense of security and social responsibility.

2 Sense of Autonomy and Control:

While a sense of belonging is essential, psychological security also requires a balance with autonomy – the ability to exert control over one's life, make independent choices, and pursue individual goals and aspirations.

– **agency:** Feeling a sense of agency means believing that one's actions have an impact on their life outcomes. Adolescents who feel empowered to make decisions, set goals, and take ownership of their lives are more likely to feel secure and capable of navigating challenges;

– **self-Efficacy:** Closely related to agency, self-efficacy refers to an individual's belief in their own ability to succeed in specific situations. When adolescents feel confident in their skills and abilities, they are more likely to take risks, persevere through setbacks, and achieve their goals, further bolstering their sense of autonomy and control;

– **supportive Environments:** It's crucial to note that autonomy doesn't equate to complete independence. Supportive environments, both at home and in school, provide a framework within which adolescents can safely explore their independence, make mistakes, and learn from their experiences without feeling overwhelmed or abandoned.

3 Sense of Meaning and Purpose:

Beyond belonging and autonomy, psychological security is deeply intertwined with a sense of meaning and purpose – the belief that one's life has value and contributes to something larger than oneself.

– **values and Beliefs:** A sense of purpose often stems from aligning one's actions with deeply held values and beliefs. Adolescents who have a clear understanding of their values and are able to act in accordance with them are more likely to experience a sense of meaning and purpose in their lives;

– **goals and Aspirations:** Having goals and aspirations, whether academic, personal, or social, provides a sense of direction and motivation. Working towards meaningful goals, even amidst challenges, contributes to a sense of purpose and fulfillment;

– **contribution and Altruism:** Feeling a sense of purpose often involves recognizing one's ability to make a positive impact on the world. Engaging in acts of kindness, volunteering, or contributing to causes they care about can foster a sense of meaning and purpose in adolescents.

Therefore, *psychological security* is not merely the absence of threat or danger, but a positive state of feeling safe, supported, and empowered to navigate the complexities of life. It is a *fundamental human need*, essential for optimal development and well-being, particularly during the formative years of adolescence.

These multidimensional changes, coupled with the growing need for independence, can leave adolescents feeling overwhelmed, vulnerable, and in search of a sense of security and stability [1, 17].

During this period of profound transformation, psychological security becomes a pivotal factor in determining an adolescent's capacity to navigate these challenges and achieve healthy development [6, 12, 15].

Conclusions

The well-being of adolescents is significantly influenced by the complex relationship between psychological security and anxiety. Adolescence, a period characterized by heightened vulnerability due to biological and social transitions, often gives rise to feelings of insecurity and fear. These feelings are further exacerbated by contemporary stressors such as academic pressure and social comparison inherent in social media engagement.

Psychological security, often stemming from secure attachment experiences in early life, provides a sense of safety, acceptance, and support, which serves as a crucial foundation for adolescent development. This sense of security fosters emotional regulation, enabling adolescents to navigate stress and challenges without being overwhelmed by anxiety. Moreover, psychological security positively shapes cognitive appraisal, allowing for more realistic interpretations of potential threats and subsequently reducing anxiety levels. Secure adolescents, equipped with a belief in their abilities and bolstered by strong social support systems, are more likely to engage in proactive, healthy coping mechanisms.

Conversely, insecurity can disrupt emotional regulation, distort cognitive processes, and lead to maladaptive coping strategies, ultimately exacerbating anxiety. This reciprocal relationship between psychological security and anxiety underscores the critical need for fostering secure environments in both family and school settings. Interventions focused on strengthening parent-child bonds, promoting positive peer relationships, and cultivating inclusive climates in offline and online environments are essential for mitigating anxiety and bolstering resilience in adolescents. A nuanced understanding of this complex interplay, particularly in the context of modern challenges faced by adolescents, can inform more effective strategies to support their mental health and overall well-being.

List of sources used

1 Adolescence: Developmental stage and mental health morbidity. // SAGE Publishing – 2011. – № 57 (1_suppl) – pp. 13-19. [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.1177/0020764010396691> Access date: 13.03.2024.

2 Ainsworth, M.D.S., et. al. Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation (1st ed.). // Psychology Press. 1979. 416 p. [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.4324/9781315802428> Access date: 11.06.2024.

3 Badger, J. et. al. Relationship between Stress and Healthy Lifestyle Factors of College Students. // Paris Scholar Publishing Ltd. – 2019. – № 6 (1) – pp. 43-55. [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.14485/hbpr.6.1.4> Access date: 13.04.2024.

4 Bernal-Morales, B., et. al. Impact of Anxiety and Depression Symptoms on Scholar Performance in High School and University Students. 2015. [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.5772/60711> Access date: 15.03.2024.

5 Children, on, Board, Families, and, Youth. The Science of Adolescent Risk-Taking: Workshop Report. 25 Feb. 2011, [Electronic resource]. – Access mode: <https://www.amazon.com/Science-Adolescent-Risk-Taking-Workshop-Report/dp/0309158524>.

6 Feng, Q., Cui, M. Indulgent Parenting and the Psychological Well-Being of Adolescents and Their Parents. // Multidisciplinary Digital Publishing Institute. 25 Feb. 2023 – № 10(3) – pp. 451-451. [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.3390/children10030451> Access date: 19.03.2024.

7 Kerns, A.K., Brumariu, L.E. Is Insecure Parent–Child Attachment a Risk Factor for the Development of Anxiety in Childhood or Adolescence?. // Wiley-Blackwell. 8 Nov. 2013. – № 8 (1) – pp. 12-17. [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.1111/cdep.12054> Access date: 22.06.2024.

8 Kroger, J. Identity Development in Adolescence and Adulthood. Oxford Research Encyclopedia of Psychology. 27 Feb. 2017; Accessed 22 Jun. 2024. [Electronic resource]. – Access mode: <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-54> Access date: 11.06.2024.

9 Lee, T. Y., Cheung, C. K., & Kwong, W. M. Resilience as a positive youth development construct: A conceptual review. In D. T. L. Shek, R. C. F. Sun, & J. Merrick (Eds.), // Positive youth development: Theory, research and application. Nova Science Publishers. – 2013. – pp. 129–143. [Electronic resource]. – Access mode: <https://psycnet.apa.org/record/2013-16508-011> Access date: 11.06.2024.

10 Lucey, H., Diane Reay, D. Identities in Transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school. // Oxford Review of Education. Taylor & Francis. 1 Jun. 2000. – № 26 (2) – pp. 191-205. [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.1080/713688522> Access date: 15.05.2024.

11 McLean, K.C., Moin S. (eds), The Oxford Handbook of Identity Development, Oxford Library of Psychology. (online edn, Oxford Academic, 5 Dec. 2014), [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199936564.001.0001> Access date: 11.06.2024.

12 Muris, P., Ollendick, T.H. Contemporary Hermits: A Developmental Psychopathology Account of Extreme Social Withdrawal (Hikikomori) in Young People. // Springer Science+Business Media. 18 Jan. 2023, – № 26(2), – pp. 459-481. [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.1007/s10567-023-00425-8> Access date: 19.03.2024.

13 O'Connor, G., et al. Early caregiving predicts attachment representations in adolescence: findings from two longitudinal studies. // Wiley-Blackwell. 14 Jun. 2018. – № 60 (9) – pp. 944-952. [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12936> Access date: 13.06.2024

14 Petersen, C.A., Hamburg, B.A. Adolescence: A developmental approach to problems and psychopathology. // Elsevier BV. 1 Nov. 1986 – № 17(5), – pp. 480-499. [Electronic resource]. – Access mode: [https://doi.org/10.1016/s0005-7894\(86\)80090-9](https://doi.org/10.1016/s0005-7894(86)80090-9) Access date: 11.06.2024.

15 Rajendran, K., et al. Relationship Between Peer Attachment and Adolescent Positive Well-Being with Gender as the Moderating Factor in Malaysia. // European Journal of Social Science Education and Research. 29 Sep. 2023 – № 10(3), – pp. 104-120. [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.26417/165qsd20> Access date: 19.06.2024.

16 Raphael, Beverley. Adolescent resilience: The potential impact of personal development in schools. // Wiley-Blackwell. – 1993. – № 29 (s1). [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.1993.tb02258.x> Access date: 13.06.2024.

17 Ross, A., David, et al. Adolescent Well-Being: A Definition and Conceptual Framework. // Elsevier BV. 1 Oct. 2020. – № 67(4), – pp. 472-476. [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.042> Access date: 18.03.2024.

18 Sanduleac, S. Securizarea psihologică a elevilor prin exercitarea modelării versus formării gândirii științifice . In: Securitatea psihologică la copii în perioadă de criză, 22 iunie 2023, Chișinău. // CEP UPSC. – 2023. – pp. 109-113. [Electronic resource]. – Access mode: https://ibn.idsi.md/ro/vizualizare_articol/196302 Access date: 13.06.2024

19 Tambelli, R., et al. Late Adolescents' Attachment to Parents and Peers and Psychological Distress Resulting from COVID-19. A Study on the Mediation Role of Alexithymia. // Multidisciplinary Digital Publishing Institute. 11 Oct. 2021 – № 18(20), – p. 10649-10649. [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.3390/ijerph182010649> Access date: 13.03.2024.

20 Waite, P., Creswell, C. Children and adolescents referred for treatment of anxiety disorders: Differences in clinical characteristics // Elsevier BV – 2014. – № 167 – pp. 326-332. [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.06.028> Access date: 13.03.2024.

21 Yap, H., et. al. Parental factors associated with depression and anxiety in young people: A systematic review and meta-analysis. // Elsevier BV – 2014. – № 156 – pp. 8-23. [Electronic resource]. – Access mode: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.11.007> Access date: 14.03.2024.

К. А. Ахремчик

Научный руководитель: Е. А. Лупекина, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

СОЦИАЛЬНАЯ ФРУСТРИРОВАННОСТЬ СТУДЕНТОВ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С СУБЪЕКТИВНЫМ ОЩУЩЕНИЕМ ОДИНОЧЕСТВА

В статье представлены теоретические и эмпирические исследования социальной фрустрированности и одиночества студентов второго и третьего курса. С помощью корреляционного анализа зафиксирована значимая положительная связь между одиночеством и социальной фрустрированностью.

Ключевые слова: одиночество, вид субъективного ощущения одиночества, социальная фрустрированность, студенты, взаимосвязь фрустрации и одиночества.

K. A. Ahremchik

Scientific advisor: E.A. Lupekina, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

THE SOCIAL FRUSTRATION OF STUDENTS IN CONNECTION WITH SUBJECTIVE FEELING OF LONELINESS

This article presents theoretical and empirical studies of social frustration and loneliness of second and third year students. Using correlation analysis, a significant positive relationship between loneliness and social frustration was recorded.

Keywords: loneliness, a type of subjective feeling of loneliness, social frustration, students, the relationship between frustration and loneliness.

У большого числа представителей молодежи в современных реалиях этот жизненный этап связан с получением высшего образования, выбором будущей профессии, построением планов на будущее. После того как парни и девушки оканчивают школу входят во взрослую жизнь, изменяется их круг общения, социальное положение, межличностные и социальные связи подвергаются ряду некоторых изменений. В связи с этим, можно предположить, что одиночество и фрустрация является чрезвычайно актуальной и, вместе с тем, недостаточно исследуемой проблемой среди студентов.

Социальная фрустрированность представляет собой следствие действительной социальной ситуации, где выражена неспособность реализации актуальных социальных потребностей. Социальная фрустрированность характеризует стрессогенность социальных фрустраторов, например, таких как неудовлетворенность взаимоотношениями, образованием, социально-экономическим положением, статусом в обществе, физическим и психическим здоровьем, работоспособностью и другое [2].

Если мы обратимся к понятию, которое дал основоположник теории фрустрации С. Розенцвейг, то «фрустрация» обозначает психическое состояние, инициированное неспособностью удовлетворения некоторых своих важных потребностей. Другими словами, для фрустрации присуще осознание мнимого или действительного несоответствия желаемого и подлинного. В наиболее обширном понимании данное явление следует исследовать в контексте выносливости и реакции на сложные жизненные ситуации.

В рамках поведенческого направления (С. Розенцвейг, Д. Доллард) фрустрация рассматривается как следствие столкновения с внешними преградами, препятствующим удовлетворению потребности [3].

Исследователь А. И. Плотицер предполагает, что социальную фрустрацию необходимо характеризовать как психологический феномен, который описывает состояние индивида, а не организма, и разделял определение, предложенное Н. Д. Левитовым, согласно которому фрустрация представляет собой состояние личности, проявляющееся в характерных тонкостях эмоциональных волнений и поведения, вызываемое объективно непреодолимыми (либо субъективно так понимаемыми) сложностями, возникающими на пути к достижению цели либо решению какой-либо важной для субъекта задачи. Н. Д. Левитов в своем исследовании «Фрустрация как один из видов психических состояний» акцентирует внимание на то, что согласно определению о социальной фрустрации и ее переживании личностью, по существу, фрустрация представляет собой итог таких обстоятельств, при которых ожидаемая реакция либо предупреждается, либо замедляется [5].

Жизненные трудности и неудачи могут стремительно снижать либо блокировать стремление индивида к установлению желаемых отношений, мешают выстраивать коммуникацию, удовлетворять потребность в общении. Таким образом, у фрустрированных людей может в наибольшей степени преобладать тенденция к возникновению либо обострению переживания одиночества. В свою очередь, индивиды, испытывающие субъективное ощущение одиночества, могут быть склонны воспринимать трудные жизненные ситуации как нерешаемые либо трудно разрешимые.

Необходимо также прояснить понятие и некоторые характеристики одиночества.

Изучение феномена психологического одиночества становится наиболее актуальным. Д. Берис подчеркивает, что более 70 процентов подростков и молодых людей в возрасте 18–24 лет зачастую испытывают психологическое одиночество [1].

В свою очередь С. Г. Корчагина различает состояние одиночества, одиночество как ощущение, механизм и отношение. Под состоянием одиночества она рекомендует понимать «переживание индивидом утраты внутренней целостности и внешней гармонии с миром»; под ощущением одиночества – «осознание индивидом неспособности (на конкретном этапе) иметь близкие, приватные отношения с кем-либо, основанные на взаимном принятии, любви и понимании»; «одиночество как механизм есть постепенное уничтожение возможности личности воспринимать и воплощать имеющиеся в обществе нормы, принципы, ценности в конкретных жизненных ситуациях»; «одиночество как отношение – неспособность принятия мира как самоцели и самооценности» [4].

Может ли социальная фрустрированность быть связана с психологическим одиночеством? Для наибольшего количества студентов одиночество представляется как ситуация, вызывающая негативные переживания, что вызывает у них тенденцию его избежать. Наличие такого стремления свойственно для индивидов, не считающих себя одиночками, что может являться косвенным доказательством того, что часть из них не рационально оценивает свое состояние и на самом деле прибывает в ситуации одиночества. Наименьшее количество связывает с одиночеством положительные переживания и не выражает стремления изменить свою жизненную ситуацию, хотя и среди них имеются те, кто не адекватно считают себя одиночками.

В состоянии субъективного ощущения одиночества труднее обрести помощь и поддержку со стороны окружающих людей, в том числе и со стороны ближайшего окружения. Социальные связи и отношения индивида в этой ситуации располагаются в достаточно тяжелом, кризисном состоянии, заметна тенденция к их уничтожению. У личности снижаются возможности приобрести извне необходимые ресурсы для устранения проблем, быстрее наступает чувство бессилия, обреченности, и личность погружается во фрустрационное состояние. В свою очередь, фрустрация приводит к сокращению внутриличностных возможностей для совладания с проблемами в коммуникации. Круг

замыкается. Субъективное ощущение одиночества и уровень фрустрированности начинают усиливать друг друга. Разорвать этот пагубный круг бывает достаточно трудно: проблемы нарастают, а ресурсы снижаются.

Состояние фрустрации может вызывать широкий спектр негативных переживаний, а также способствовать дезорганизации деятельности. Теоретический анализ феноменов одиночества и фрустрации позволяет сделать предположение о том, что фрустрация может выступать одним из факторов, способствующих возникновению субъективного ощущения одиночества, в частности, у студентов.

Так как существует дефицит эмпирических данных по изучаемой проблеме, нами было проведено исследование социальной фрустрированности студентов и психологического одиночества у студентов. Мы предположили, что существует прямая корреляция между показателями социальной фрустрированности и субъективного ощущения одиночества у студентов. Исследование проводилось на базе Гомельского государственного университета Франциска Скорины. Выборку составили 60 студентов второго и третьего курса в возрасте от 18 до 20 лет (30 парней и 30 девушек).

Для проведения исследования были использованы следующие методики: опросник определения одиночества С. Г. Корчагиной и методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана (модификация В. В. Бойко).

Проанализировав полученные данные по методике диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана (модификация В. В. Бойко) можно сделать вывод, что у большинства студентов практически не чувствуют социальной фрустрированности, а это подразумевает, что их социальные потребности приближены к наибольшей степени удовлетворенности, уровень качества жизни и социального благополучия соответствует высокому. У студентов данной выборки удовлетворительное отношение индивида к позициям, которые они сумели занять в социуме на данный момент в своей жизни. Интеллект при этом отражает, с одной стороны, то, что в принципе может быть достигнуто в той или иной сфере, и что человек конкретно сам смог достичь – с другой стороны. Но также некоторые студенты этой выборки имеют умеренные и низкие показатели социальной фрустрированности и сталкиваются с социальным неблагополучием. Полученные данные об уровне социальной фрустрированности представлены на рисунке 1.

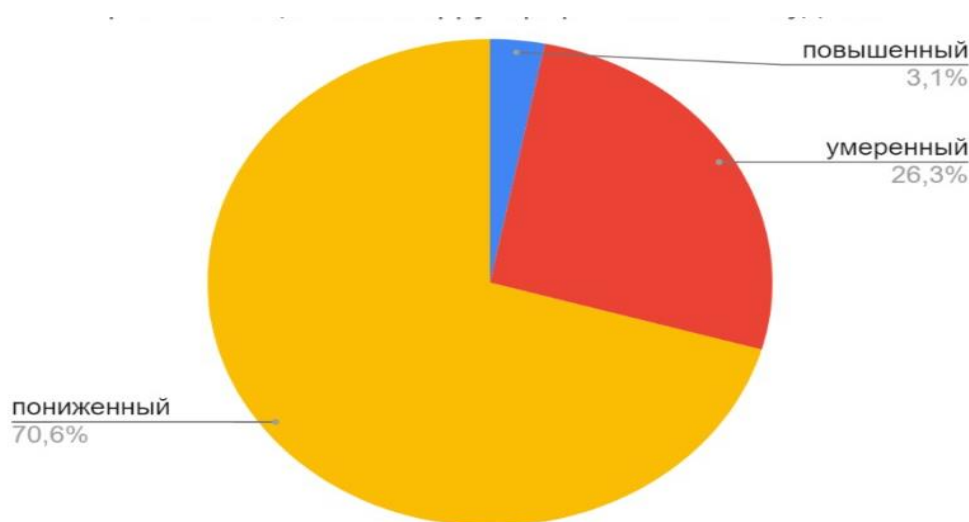


Рисунок 1 – Данные об уровне социальной фрустрированности

Далее будут представлены результаты исследования о видах одиночества.

Можно сделать вывод, что у большинства студентов преобладает пониженный уровень субъективного ощущения одиночества. Это подразумевает, что они достаточно

приспособлены к социальной среде, в которой находятся, могут устанавливать и поддерживать контакты, в целом удовлетворены качеством своих отношений. Но присутствуют небольшой процент студентов, переживающих одиночество периодически, когда сталкиваются с проблемами в отношениях и какой-то промежуток времени не знают, как их разрешить, но способы все же появляются. Полученные данные о видах одиночества представлены на рисунке 2.

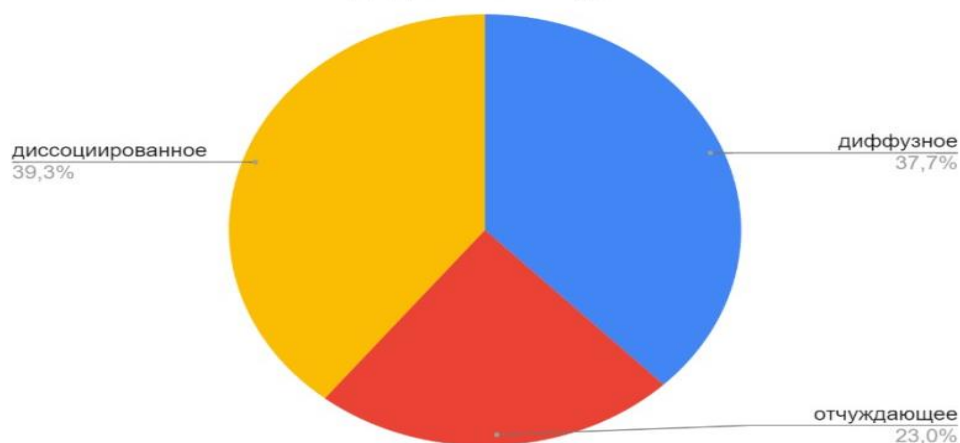


Рисунок 2 – Данные исследования о видах одиночества

В данной выборке студентов наиболее доминирует диссоциированное одиночество. Диссоциированное одиночество предполагает не только четко выраженное проявление механизмов идентификации и обособления, но и их стремительные изменения. Это весьма сложное состояние одиночества по возникновению и проявлениям. Доминирование данного вида в нашей выборке может быть обусловлено возрастом опрашиваемых. Для этого возраста свойственны поиски себя, попытки самоопределения, понимание своих желаний и стремлений, задумываться о планах на будущую жизнь как в общем, так и в контексте профессионального становления. Следующим преобладающим видом одиночества будет диффузное. Диффузное одиночество возникает при идентификации себя с другими индивидами, группами и тому подобное. Все начинается с неудовлетворенности собой, далее индивид начинает самосовершенствоваться или воспроизводить того, кто кажется ему авторитетным. При идентификации себя с другими он утрачивает свои личные черты, начинает существовать от объекта своей идентификации. Диффузное одиночество зачастую не осознается человеком, что затрудняет ситуацию. В обычной среде индивид стремится к другим людям. Субъект одиночества не может, не хочет идентифицироваться с индивидом, переживающим состояние психического спокойствия и уравновешенности, потому что это потребует истинной коммуникации и, следовательно, обращения к своему «Я», которое утрачено.

Для того, чтобы проверить нашу гипотезу о существовании связи между уровнем субъективного ощущения одиночества и уровнем фрустрированности проводился корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена. Была обнаружена положительная связь шкалы «Одиночество» со шкалой «Уровень социальной фрустрированности». Это объясняется тем, что полученный коэффициент $r = 0,346$ при $r = 0,25$ для $p < 0,05$ и $0,33$ для $p < 0,01$ попал в зону значимости.

Таким образом, наше предположение о присутствии достоверной связи между субъективным ощущением одиночества и уровнем фрустрации находит свое подтверждение в данной выборке.

Выводы. Жизненные трудности и неудачи могут стремительно снижать либо блокировать стремление индивида к установлению желаемых отношений, мешают

выстраивать коммуникацию, удовлетворять потребность в общении. Таким образом, у фрустрированных людей может в наибольшей степени преобладать тенденция к возникновению либо обострению переживания одиночества. В свою очередь, индивиды, испытывающие субъективное ощущение одиночества, могут быть склонны воспринимать трудные жизненные ситуации как нерешаемые либо трудно разрешимые. По результатам исследования выяснилось, что в ситуации субъективного ощущения одиночества сложнее получить психологическую и иную помощь, а также поддержку со стороны окружающих людей, и быстрее происходит вхождение во фрустрационное состояние. Большинство студентов второго и третьего курса практически не испытывают одиночества. Это подразумевает, что они достаточно приспособлены к социальной среде, в которой находятся, могут устанавливать и поддерживать контакты, в целом удовлетворены качеством своих отношений. Высокие показатели фрустрации для студентов нехарактерны. Средние показатели фрустрированности выявлены у небольшого процента опрошенных. Периодически у них возникают серьезные проблемы, но тем не менее нужные решения находятся, и фрустрация не достигает высокого уровня. Также обнаружена значимая положительная связь показателей переживания одиночества и социальной фрустрированности. Данные проблемные психологические состояния связаны друг с другом, они могут усиливать друг друга. Вместе с тем снижение уровня фрустрированности приводит к снижению рисков переживания одиночества. Если студент более успешно решает проблемы в коммуникации, у него меньше рисков пережить фрустрацию.

Список использованных источников

- 1 Берис Д. Терапия одиночества: как научиться общаться, дружить и любить. М.: ООО Альпина Паблишер, 2023. 328 с.
- 2 Вассерман Л.И. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и ее практическое применение: метод. Рекомендации. СПб., 2004. С. 14.
- 3 Dollard J. Frustration and aggression: Yale University Press, 1939. 209 p.
- 4 Корчагина, С. Г. Психология одиночества. М.: МПСИ, 2008. С. 11–12.
- 5 Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. 1967. № 6. С. 36–42.

К. А. Брыкина

Научный руководитель: Н. Г. Новак, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ

Статья посвящена изучению влияния ТРИЗ-технологии на развитие памяти у детей дошкольного возраста. ТРИЗ помогает развивать творческое и логическое мышление, что способствует укреплению различных видов памяти. Многочисленные исследования и практический опыт показывают высокую эффективность ТРИЗ-технологии в развитии памяти и когнитивных способностей дошкольников. Дети, обучавшиеся с использованием ТРИЗ-методов, демонстрируют лучшие результаты в запоминании и воспроизведении информации, развитии логического и творческого мышления.

Ключевые слова: дошкольный возраст, дошкольник, ТРИЗ-технология, когнитивная сфера, пам'ять, креативность, интеллектуальное развитие.

K. A. Brykina

Scientific Adviser: N. G. Novak, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

DEVELOPMENT OF THE MEMORY OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH TRIZ TECHNOLOGY

The article is devoted to the study of the influence of TRIZ technology on the development of memory in preschool children. TRIZ helps to develop creative and logical thinking, which helps to strengthen various types of memory. Numerous studies and practical experience show the high effectiveness of TRIZ technology in the development of memory and cognitive abilities of preschoolers. Children who studied using TRIZ methods demonstrate the best results in memorizing and reproducing information, developing logical and creative thinking.

Keywords: preschool age, preschooler, TRIZ technology, cognitive sphere, memory, creativity, intellectual development.

Память играет ключевую роль в развитии детей дошкольного возраста. В этот период происходит активное формирование когнитивных способностей, закладываются основы для дальнейшего обучения и жизненной деятельности. Одним из эффективных методов развития памяти является использование ТРИЗ-технологии. Этот инновационный подход позволяет не только развивать память, но и стимулировать творческое мышление, что способствует всестороннему развитию ребенка.

Память дошкольников отличается от памяти взрослых. Она характеризуется высокой пластичностью и подверженностью внешним воздействиям. В этом возрасте дети лучше запоминают визуальную и эмоционально насыщенную информацию. Важную роль играет мотивация и интерес к изучаемому материалу.

Существует несколько видов памяти, каждый из которых имеет свои особенности и способы развития:

- сенсорная память: кратковременное хранение сенсорной информации (зрительной, слуховой и т. д.);
- кратковременная память: удержание информации на короткий срок;
- долговременная память: длительное сохранение информации.

Память является основой для обучения и познания мира. Она помогает детям усваивать новую информацию, запоминать правила поведения, развивать навыки общения и самостоятельности. Развитие памяти способствует улучшению академической успеваемости и когнитивных способностей.

Развитие памяти детей дошкольного возраста посредством ТРИЗ-технологии представляет собой уникальный подход, который способствует не только улучшению памяти, но и общему интеллектуальному развитию. ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач) помогает детям учиться мыслить нестандартно, развивать творческое мышление и находить оригинальные решения задач.

Применение ТРИЗ в дошкольном образовании позволяет развивать у детей способность к прогнозированию, анализу и синтезу, что является основой для успешного обучения в будущем. Подобные занятия помогают детям более эффективно воспринимать новую информацию и закреплять её в памяти, создавая прочные знания, которые остаются с ними на долгое время.

Методы ТРИЗ включают использование различных задач, которые требуют от детей поиска нестандартных решений, стимулируя их аналитическое мышление. Это способствует не только запоминанию информации, но и укреплению ассоциативных связей. В процессе обучения дети учатся структурировать информацию, что помогает улучшать память.

Основная идея ТРИЗ заключается в систематическом подходе к решению проблем, что позволяет развивать у детей способность к анализу и синтезу информации. Дошкольный возраст является ключевым периодом для развития когнитивных навыков, включая память, и применение ТРИЗ может сыграть здесь важную роль.

Первое, что необходимо отметить, это развитие образного мышления. В ТРИЗ используется множество визуальных инструментов, таких как карты, схемы и модели, которые помогают детям лучше усваивать и запоминать информацию. В процессе игры и взаимодействия с такими материалами у дошкольников укрепляются нейронные связи, что способствует улучшению памяти.

Кроме того, упражнения по ТРИЗ учат детей устанавливать причинно-следственные связи и структурировать полученные данные. Это создает прочную основу для формирования долговременной памяти. Когда дети обучаются анализировать ситуации и находить решения, они невольно тренируют свои когнитивные процессы, что приводит к более эффективному запоминанию.

Использование алгоритмов и эвристик ТРИЗ в игровой форме помогает детям легче запоминать последовательности действий. Например, задачи на моделирование различных ситуаций развивают у детей способность удерживать в памяти несколько объектов и их взаимодействия. Это упражнение на развитие рабочей памяти, которая играет ключевую роль в обучении и адаптации.

Важным аспектом применения ТРИЗ является развитие мотивации и интереса к обучению. Занятия по методике ТРИЗ часто имеют игровую форму и содержат элементы соревнования, что способствует эмоциональному вовлечению детей. Когда ребенок эмоционально включен в процесс, его память работает более эффективно. Это связано с тем, что эмоциональная окраска информации усиливает запоминание.

Необходимо подчеркнуть, что ТРИЗ помогает в развитии не только индивидуальной, но и коллективной памяти. Работа в группах, обсуждение и совместный поиск решений способствует развитию навыков общения и запоминания информации через взаимодействие с другими детьми. Коллективное обсуждение позволяет каждому ребенку видеть проблему с разных ракурсов, что укрепляет память на основе различных точек зрения.

Кроме того, задачи ТРИЗ часто требуют от детей использования аналогий и метафор, что способствует развитию ассоциативного мышления. Ассоциации являются важным инструментом для запоминания, так как связывают новую информацию с уже имеющимися знаниями. Это облегчает процесс извлечения информации из памяти и способствует её долговременному хранению.

Практика применения ТРИЗ показывает, что дети, участвующие в таких занятиях, демонстрируют более высокий уровень креативности и когнитивной гибкости. Это важные факторы, которые положительно влияют на способность запоминать и воспроизводить информацию.

Кроме всего прочего, методика ТРИЗ помогает детям развивать уверенность в своих силах. Решая сложные задачи и сталкиваясь с вызовами, они учатся преодолевать трудности и находить нестандартные решения. Это способствует формированию положительного отношения к обучению и повышает их внутреннюю мотивацию, что, в свою очередь, положительно сказывается на способностях к запоминанию.

Важно отметить, что ТРИЗ может быть адаптирована для работы с детьми разного возраста и уровня развития. Это позволяет использовать её как универсальный инструмент в образовательной среде, способствующий комплексному развитию дошкольников.

Продолжая рассматривать потенциал использования ТРИЗ для развития памяти у дошкольников, стоит отметить, что методика также способствует формированию устойчивых навыков самоконтроля и саморегуляции. В процессе выполнения заданий дети учатся планировать свои действия, что укрепляет их способность удерживать информацию в памяти.

ТРИЗ-технология развивает креативное мышление через использование элементов игры и творчества, что способствует не только запоминанию фактов, но и улучшает общую когнитивную активность. Такая активность, в свою очередь, улучшает общий уровень готовности к обучению в школе, создавая прочную основу для дальнейшего академического успеха.

Основным принципом ТРИЗ является использование специальных инструментов и методов, которые направлены на выявление противоречий и их разрешение. Для детей дошкольного возраста это может быть адаптировано в форме игр, заданий и упражнений, которые стимулируют когнитивные процессы.

ТРИЗ-технология способствует развитию памяти за счет:

1 Решения творческих задач: дети учатся находить нестандартные решения, что укрепляет когнитивные связи.

2 Игрового подхода: через интересные задания и игры запоминание становится увлекательным.

3 Анализа и синтеза: упражнения на выявление закономерностей улучшают память.

4 Ассоциативного мышления: использование ассоциаций помогает лучше запоминать новую информацию.

5 Групповых взаимодействий: сотрудничество в коллективе развивает социальные и коммуникативные навыки, улучшая запоминание.

6 Мотивации и вовлеченности: креативные элементы повышают интерес к обучению, способствуя лучшему усвоению информации.

Одним из ключевых аспектов применения ТРИЗ в развитии памяти является игровой подход, который делает процесс обучения увлекательным и мотивирующим для детей. Через игры и интересные задания дети учатся фокусировать внимание, что является важным фактором для эффективного запоминания информации [1].

Для внедрения ТРИЗ-технологий в образовательный процесс можно использовать следующие методы:

1) сказкотерапия – использование сказок и историй для обучения детей решению проблемных ситуаций. Дети учатся запоминать последовательности событий и решения героев;

2) игры на развитие мышления – игровые упражнения, такие как «Найди лишний предмет» или «Составь историю», помогают детям развивать память и мышление в игровой форме;

3) творческие задания – рисование, создание поделок или выполнение задач на фантазию стимулируют детей к запоминанию новых концепций через практику.

ТРИЗ-технология – это мощный инструмент для развития памяти у детей дошкольного возраста. Она не только улучшает запоминание, но и развивает творческое и критическое мышление. Внедрение ТРИЗ в дошкольное образование открывает новые возможности для формирования устойчивых навыков, которые будут полезны в дальнейшем обучении и жизни.

Игры, основанные на принципах ТРИЗ, включают в себя задания на анализ и синтез информации, поиск аналогий и выявление закономерностей. Эти упражнения развивают память, так как требуют от детей запоминания и воспроизведения информации в новых контекстах. Например, игры, где нужно запомнить последовательность действий или объектов и затем воспроизвести их в правильном порядке, способствуют тренировке оперативной памяти.

Игровые технологии являются важным элементом ТРИЗ-технологии. Они включают:

- игры на запоминание и воспроизведение информации (например, «Мемори»);
- игры на развитие ассоциативного мышления (например, «Что было дальше?»);
- ролевые игры, стимулирующие творческое мышление и воображение.

Многочисленные исследования и практический опыт показывают высокую эффективность ТРИЗ-технологии в развитии памяти и когнитивных способностей дошкольников. Дети, обучавшиеся с использованием ТРИЗ-методов, демонстрируют лучшие результаты в запоминании и воспроизведении информации, развитии логического и творческого мышления.

Кроме того, ТРИЗ-технология способствует развитию долговременной памяти через использование ассоциативного мышления. Дети учатся связывать новые знания с уже имеющимися, что облегчает процесс запоминания. Например, при изучении новых понятий, их связывают с образами, известными ребенку, что укрепляет ассоциации и помогает лучше запоминать материал.

ТРИЗ также развивает у детей способность к прогнозированию и моделированию ситуаций, что требует хорошей памяти для удержания в уме различных факторов и условий задачи. Умение анализировать и представлять последствия тех или иных действий также формирует навыки системного мышления, что благоприятно сказывается на памяти.

ТРИЗ-технология в дошкольном образовании также фокусируется на развитии навыков сотрудничества и коммуникации. Через групповые игры и задачи дети учатся взаимодействовать, делиться идеями и решать проблемы совместно. Это не только развивает социальные навыки, но и способствует укреплению памяти, поскольку детям нужно запоминать информацию, обсуждаемую в коллективе [2].

Еще одним важным аспектом является мотивация. ТРИЗ-подход включает элементы неожиданности и креативности, что делает обучение более привлекательным для детей. В условиях увлекательных и познавательных игр дети более активно вовлекаются в процесс, что положительно сказывается на их памяти.

Отзывы родителей и педагогов подтверждают эффективность ТРИЗ-технологии в развитии памяти и когнитивных способностей дошкольников. Родители отмечают улучшение памяти, внимания и логического мышления у своих детей. Педагоги подчеркивают, что применение ТРИЗ-методов делает процесс обучения более интересным и увлекательным, способствует повышению мотивации и вовлеченности детей.

ТРИЗ-технология является эффективным инструментом для развития памяти у детей дошкольного возраста. Она позволяет создавать яркие образы и ассоциации, стимулирует интерес и мотивацию к обучению, развивает логическое и творческое мышление. Внедрение ТРИЗ-технологии в дошкольное образование требует подготовки педагогов, организации образовательного процесса и взаимодействия с родителями. Примеры успешных проектов подтверждают высокую эффективность этого подхода. Развитие памяти у дошкольников посредством ТРИЗ-технологии способствует всестороннему развитию ребенка и закладывает прочную основу для его дальнейшего обучения и жизненного успеха.

Таким образом, использование ТРИЗ-технологии в развитии памяти детей дошкольного возраста предлагает инновационные методы, которые способствуют не только запоминанию, но и всестороннему развитию когнитивных способностей. Это формирует у детей основы для дальнейшего успешного обучения и развития.

Список использованных источников

1 Садыкова Г. ТРИЗ-педагогика. Универсальный конструктор (алгоритм) ТРИЗ-занятий / Г. Садыкова. – М.: КТК «Галактика», 2019. – 70 с.

2 Гин А. А. ТРИЗ-педагогика. Учим креативно мыслить / А. А. Гин. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2017. – 120 с.

В. С. Горovenko

Научный руководитель: О. А. Короткевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОСОЦИАЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ И НОРМ

В статье рассматриваются психологические особенности эмоционального интеллекта учащихся медицинского колледжа с разным уровнем просоциальных тенденций и норм.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, просоциальное поведение, просоциальная личность, специалисты, ориентированные на оказание помощи взаимность, социальная ответственность.

V. S. Haravenka

Scientific adviser: O. A. Korotkevich

Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF MEDICAL COLLEGE STUDENTS WITH DIFFERENT LEVEL OF PRO-SOCIAL TENDENCIES AND NORMS

The article examines the psychological characteristics of the emotional intelligence of medical college students with different levels of prosocial tendencies and norms.

Keywords: emotional intelligence, prosocial behavior, prosocial personality, specialists, helping-oriented reciprocity, social responsibility.

Эмоциональный интеллект – это способность человека распознавать свои эмоции и эмоции окружающих его людей, понимать намерения собеседника, его мотивацию и желания. А также умение использовать эти знания для решения практических задач.

Исследование актуально, поскольку эмоциональный интеллект у будущих медицинских работников является важной личностной характеристикой и одним из ключевых профессионально значимых качеств. Медицинская сестра, активно взаимодействующая с пациентом, должна научиться позитивно выражать своё «Я» (в разумных пределах), что повысит уровень доверия пациентов к ней. Общение с пациентом – один из главных элементов лечебного процесса.

Эмоциональный интеллект имеет значение везде, особенно в медицинской практике. Помощь жалующемуся больному, в первую очередь, направлена на выявление физических недугов, тогда как психические симптомы часто получают меньше внимания, чем соматические. Для эффективного применения психологии в практике каждый врач и медсестра должны постоянно совершенствовать свои знания по психологии и психиатрии. Однако интерес к повышению квалификации в этом направлении пока остается незначительным.

В 2000 году российский исследователь Д. В. Люсин внес значимый вклад в эту научную сферу, представив развернутую модель эмоционального интеллекта, разработка которой заняла десятилетие. По его определению, эмоциональный интеллект – это способность понимать свои и чужие эмоции и управлять ими. Значение понимания эмоций состоит в:

– способность распознавать эмоцию, т. е. понимать, что обнаружилась эмоция какая-либо у себя или у другого, и установить факт эмоционального переживания в данный момент;

- способность идентифицировать эмоции, т. е. понимать, какая это именно эмоция и способность описать ее словами;
- способность понимать причины, спровоцировавшие данную эмоцию и последствия, которые она за собой влечет.

Значение управления эмоциями по Д. В. Люсину означает:

- способность контролировать интенсивность эмоций, в особенности пикового их проявления;
- способность управлять внешним выражением эмоций;
- способность намеренно провоцировать ту или иную эмоцию в нужный момент.

Распознавание и управление эмоциями – эти способности должны быть одинаково развиты как в отношении себя, так и по отношению к другим людям. В связи с этим Д. В. Люсин делит эмоциональный интеллект на внутриличностный и межличностный. Это разделение подчеркивает актуализацию различных когнитивных навыков и процессов, которые, тем не менее, являются неотъемлемыми частями друг друга. Теория Д. В. Люсина также известна как двухкомпонентная.

В 2009 году в статье «Опросник на ЭИ ЭМИн: новые психометрические данные» автор пишет, что «эмоциональный интеллект лучше трактовать именно как когнитивную способность и не включать в него (как это делается в некоторых моделях) личностные черты, которые могут способствовать лучшему или худшему пониманию эмоций, но вместе с тем сами не являются компонентами ЭИ» [1].

Под оказанием помощи и просоциальным поведением понимаются любые действия, направленные на благополучие других людей. Эти действия могут быть весьма разнообразными, начиная от мимолетной любезности и заканчивая помощью человеку, оказавшемуся в опасности или трудной ситуации, вплоть до спасения его жизни ценой собственной. Психологи выделяют несколько причин, по которым люди проявляют просоциальное поведение. В большинстве случаев такое поведение формируется и поощряется в детстве и подростковом возрасте: взрослые одобряют и подкрепляют положительные действия детей, будь то простое сочувствие или реальная помощь.

В Постановлении Министерства Здравоохранения Республики Беларусь о Правилах медицинской этики и деонтологии отражены основные принципы поведения медицинских работников. Профессиональная деятельность медицинских, фармацевтических работников основывается на принципах гуманизма, милосердия, сдержанности, профессионализма, конфиденциальности и толерантности [2].

Принцип гуманизма заключается в проявлении медицинскими, фармацевтическими работниками вежливости, доверия, сочувствия, уважения, сострадания, проявления эмпатии во взаимоотношениях с пациентами, коллегами и иными лицами.

Принцип милосердия выражается в чутком и внимательном отношении к потребностям пациента. Каждое действие медицинского, фармацевтического работника должно быть направлено на достижение благой цели.

Принцип сдержанности заключается в способности медицинских, фармацевтических работников управлять своими действиями, эмоциями, соблюдении тактичности в процессе взаимодействия с пациентами, коллегами и иными лицами.

Принцип конфиденциальности выражается в сохранении врачебной тайны, неразглашении информации о состоянии здоровья пациентов и иных сведений при оказании медицинской помощи.

Принцип толерантности заключается в проявлении понимания и терпимости к пациенту и иным лицам, уважении их взглядов и убеждений, в том числе в отсутствии дискриминации по религиозному и (или) национальному признакам, запрете привилегий и (или) ограничений по признакам расы, политическим и другим убеждениям, полу, возрасту, этническому и социальному происхождению, по языковым и другим признакам.

1 Принцип профессионализма включает в себя компетентность, исполнительность, дисциплинированность, стремление совершенствоваться и приобретать профессиональные навыки, а также качественное и оперативное выполнение своих должностных обязанностей.

При выполнении должностных обязанностей недопустимы проявления формализма и бюрократизма, пренебрежительного отношения к пациентам, коллегам и иным лицам.

2 Медицинским, фармацевтическим работникам следует оказывать скорую медицинскую помощь в пределах своих возможностей нуждающимся в ней лицам вне организации здравоохранения.

Внимательное рассмотрение данных целевых ориентиров показывает, что они направлены на развитие просоциального (помогающего) поведения. Помощь другим людям справедливо считается одной из важнейших человеческих ценностей и добродетелей. Для специалистов помогающих профессий помощь становится не только призванием, но и работой. Следует отметить, что профессиональная деятельность таких специалистов является проявлением просоциального поведения.

Профессии, ориентированные на оказание помощи («помогающие профессии»), предъявляют высокие требования к таким качествам работника, как умение устанавливать и поддерживать деловые контакты, понимать состояние людей, оказывать влияние на других, проявлять выдержку, спокойствие и доброжелательность и т. д.

Личностные качества, необходимые для успешного выполнения помогающей профессиональной деятельности, можно оценить с помощью методов психодиагностики. Однако недостаточная методическая обеспеченность в этой области особенно ощущается при изучении вопросов, касающихся просоциального поведения. Не менее актуальной является и диагностика сторон личности, в частности, особенностей проявления просоциального поведения. Одной из неотложных задач психологической науки в области диагностики является разработка соответствующих методик.

В целом, просоциальное поведение понимается как социально полезное, в противоположность асоциальному, положительное и конструктивное [3]. Просоциальное поведение или добровольное намерение приносить пользу другим определяется как такое поведение, которое «приносит пользу окружающим людям или обществу в целом». Оно имеет решающее значение для функционирования социума.

Считается, что просоциальное поведение или добровольное намерение приносить пользу другим – это такое поведение, которое «приносит пользу окружающим людям или обществу в целом». Оно имеет решающее значение для функционирования социума.

Проблематика просоциального поведения представлена в основном в исследованиях, проведенных за рубежом (Carlo & Randall, 2002; Eisenberg, 1992; Eisenberg & Fabse, 1998; Eisenberg & Miller, 1987; Eisenberg & Müssen, 1989), где подобный вид поведения определяется в качестве добровольного, преднамеренного поведения [4].

В отечественной психологии проблема просоциального поведения в исследованиях почти не представлена и рассматривалась скорее в контексте морального развития человека, не выделяясь в отдельный предмет изучения. В последнее десятилетие, однако, появился ряд исследований, затрагивающих вопросы асоциального и просоциального поведения (Т. П. Гаврилова, В. Н. Куницына, Н. В. Кухтова (2014), Н. В. Молчанова, В. В. Гриценко (2013), В. К. Стауб, И. М. Юсупов и др.).

Во взаимодействии медицинского работника и пациента происходит проявление личностных характеристик субъектов. Значимость их личностных качеств – это самый важный аспект в работе медицинского работника, так как необходимо понимать чувства и эмоции пациента.

Просоциальным называют поведение, целью которого является помощь другим людям. Просоциальное поведение характеризуется заботой о правах, чувствах и благополучии других людей. Оно подразумевает сопереживание и заботу о других, а также стремление помочь или принести пользу другим людям.

Эмпирическое исследование психологических особенностей эмоционального интеллекта учащихся медицинского колледжа с разным уровнем просоциальных тенденций и норм было проведено с помощью следующих методик: методика «Измерение просоциальных тенденций» (Г. Карло, Б. А. Рэндалл, адаптирована Н. В. Кухтовой), опросник эмоционального интеллекта «ЭМИН» (Д.В. Люсин).

Выявлено, что у учащихся с высоким уровнем «Уступчивого просоциального поведения» преобладает высокий уровень общего эмоционального интеллекта (31 %) и способность понимать чужие эмоции (28 %). Однако у них низкий уровень способности управлять своими и чужими эмоциями. Это означает, что такие люди отзывчивы, общительны, великодушны и склонны решать конфликты мирным путем, но им сложно управлять эмоциями других людей.

У учащихся с низким уровнем уступчивого просоциального поведения преобладает понимание эмоций (50 %), но очень низкий уровень управления чужими (100 %) и своими эмоциями (100 %). Эти учащиеся хорошо осознают эмоции других людей, но им тяжело управлять как своими, так и чужими эмоциями.

У учащихся с высоким уровнем «Публичного просоциального поведения» преобладает высокий уровень контроля экспрессии (56 %). Это указывает на способность контролировать проявление своих эмоций и развитый общий и внутриличностный эмоциональный интеллект.

У учащихся с низким уровнем «Публичного просоциального поведения» отмечен низкий уровень управления своими и чужими эмоциями (60 %). Такие люди не могут влиять на эмоции окружающих и плохо регулируют свои собственные эмоции.

У учащихся с высоким уровнем «Анонимного просоциального поведения» преобладает высокий уровень понимания эмоций (60 %) и низкий уровень управления своими эмоциями (50 %). Они хорошо понимают эмоции окружающих, но с трудом управляют своими собственными эмоциями.

У учащихся с низким уровнем «Анонимного просоциального поведения» преобладает высокий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта (50 %) и низкий уровень межличностного эмоционального интеллекта. Это свидетельствует о том, что они умеют понимать и управлять эмоциями других людей, но с трудом понимают свои собственные эмоции.

У учащихся с высоким уровнем «Экстренного просоциального поведения» преобладает высокий уровень общего эмоционального интеллекта (34 %) и низкий уровень управления своими эмоциями (62 %). Они легко понимают окружающих и готовы прийти на помощь, но контроль собственных эмоций дается им с трудом. Учащихся с низким уровнем «Экстренного просоциального поведения» не выявлено.

У учащихся с высоким уровнем «Эмоционального просоциального поведения» преобладает высокий уровень общего эмоционального интеллекта и низкий уровень управления эмоциями. Они хорошо взаимодействуют с окружающими, понимают их и готовы помочь, но им сложно управлять своими эмоциями.

У учащихся с низким уровнем «Эмоционального просоциального поведения» преобладает высокий уровень общего и межличностного эмоционального интеллекта (50 %), но низкий уровень управления чужими эмоциями (50 %). Они ладят с окружающими, понимают их эмоциональное состояние и могут контролировать свои эмоции, но не умеют управлять эмоциями других людей.

У учащихся с высоким уровнем «Альтруистического просоциального поведения» преобладает высокий уровень понимания эмоций (41 %) и низкий уровень управления своими эмоциями (62 %). Они осознают свои и чужие эмоции, но большинство из них не умеют управлять своими эмоциями. Учащихся с низким уровнем «Альтруистического просоциального поведения» не выявлено.

Далее проведём статистический анализ особенностей эмоционального интеллекта учащихся с разными типами просоциального поведения. Рассмотрим результаты статистической обработки показателей, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты статистической обработки различий показателей эмоционального интеллекта у учащихся медицинского колледжа с разным типом просоциального поведения

Шкалы	Среднее значение		Критическая точка при $P = 0,05$	Значимость различий
	Высокий уровень	Низкий уровень		
Уступчивое просоциальное поведение	34,4	31	2,75	высокая
Публичное просоциальное поведение	35,5	33,7		высокая
Анонимное просоциальное поведение	35,3	35,7		высокая
Экстренное просоциальное поведение	34,2	36,8		высокая

Выявлено, что тип и уровень просоциального поведения значительно влияет на различия особенностей эмоционального интеллекта учащихся медицинского колледжа.

Выявлено, что тип и уровень просоциального поведения значительно влияет на особенности эмоционального интеллекта учащихся медицинского колледжа. В результате эмпирического исследования, анализируя данные по опроснику эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Люсина, можно констатировать, что у большинства учащихся общий уровень эмоционального интеллекта развит в средней степени, что свидетельствует о том, что такие люди корректно дифференцируют и понимают чувства и переживания других, но не проникаются ими.

27 % учащихся медицинского колледжа обладают низким уровнем межличностного интеллекта, таким людям сложно понимать эмоции других людей. 48 % имеют средний уровень межличностного эмоционального интеллекта и 25 % – высокий уровень, что говорит о способности понимать эмоциональное состояние окружающих людей посредством внешних проявлений эмоций.

22 % учащихся имеют низкий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта, что говорит о сложности дифференцировать свои эмоции, выражать их и управлять ими. 48 % учащихся обладают средним уровнем внутриличностного эмоционального интеллекта, таким образом, этот показатель развит в средней степени. 30 % учащихся имеют высокий уровень эмоционального интеллекта, что свидетельствует о способности изучать себя, понимать и осознавать свои эмоции, управлять ими.

Анализируя особенности эмоционального интеллекта у учащихся медицинского колледжа с разным уровнем просоциальных тенденций, можно прийти к следующим выводам:

Учащиеся с высоким уровнем «Уступчивого просоциального поведения» имеют высокий уровень общего эмоционального интеллекта и способности понимать чужие эмоции, но низкий уровень управления своими и чужими эмоциями.

Учащиеся с низким уровнем уступчивого просоциального поведения отличаются хорошим пониманием эмоций, но имеют низкий уровень управления эмоциями.

Учащиеся с высоким уровнем «Публичного просоциального поведения» обладают высоким уровнем контроля экспрессии, что свидетельствует о способности контролировать проявление своих эмоций и развитом общем и внутриличностном эмоциональном интеллекте.

Учащиеся с низким уровнем «Публичного просоциального поведения» имеют низкий уровень управления своими и чужими эмоциями, что затрудняет регулирование своих эмоций и влияние на эмоции окружающих.

Учащиеся с высоким уровнем «Анонимного просоциального поведения» хорошо осознают эмоции и настроение окружающих, но им сложно управлять своими эмоциями.

Учащиеся с высоким уровнем «Экстренного просоциального поведения» имеют высокий уровень общего эмоционального интеллекта, но низкий уровень управления своими эмоциями. Они легко понимают окружающих и готовы прийти на помощь, но с трудом контролируют свои эмоции. Учащиеся с низким уровнем «Экстренного просоциального поведения» не выявлены.

Учащиеся с высоким уровнем «Эмоционального просоциального поведения» обладают высоким уровнем общего эмоционального интеллекта и низким уровнем управления эмоциями. Они хорошо взаимодействуют с окружающими, понимают их, готовы прийти на помощь, но им сложно управлять своими эмоциями.

Учащиеся с низким уровнем «Эмоционального просоциального поведения» имеют высокий уровень общего и межличностного эмоционального интеллекта, но низкий уровень управления чужими эмоциями. Они хорошо понимают эмоциональное состояние людей и свое собственное, но не могут управлять эмоциями других.

Учащиеся с высоким уровнем «Альтруистического просоциального поведения» обладают высоким уровнем понимания эмоций, но низким уровнем управления своими эмоциями. Они хорошо осознают и чувствуют эмоции других людей, но не умеют управлять своими эмоциями. Учащихся с низким уровнем «Альтруистического просоциального поведения» не выявлено.

Таким образом, выявленные данные показывают, что у учащихся медицинского колледжа уровень и тип просоциального поведения существенно влияют на особенности их эмоционального интеллекта, что необходимо учитывать при подготовке специалистов в данной области.

Список использованных источников

1 Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте Социальный интеллект : Теория, измерение, исследования / Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – Москва : Институт психологии РАН, 2004. – 176

2 Постановление министерства здравоохранения Республики Беларусь № 64 от 7 августа 2018 г.

3 Андреева, Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – Москва: Аспект пресс, 2000. – 287 с.

4 Zanden V., James W. Social psychology. 4-th ed. N.Y.: McGraw-Hill, Inc., 1987.

О. В. Громыко

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

СПЕЦИФИКА СКЛОННОСТИ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗЛИЧНЫМИ ЦЕННОСТЯМИ И КОММУНИКАТИВНЫМИ КАЧЕСТВАМИ

В статье рассматривается проблема склонности к отклоняющемуся поведению личности с различными ценностями и коммуникативными качествами. Автором приводятся данные эмпирического исследования склонности к отклоняющемуся поведению личности с различными ценностями и коммуникативными качествами.

Ключевые слова: коррекционная работа, склонность к отклоняющемуся поведению, ценности, коммуникативные качества, юношеский возраст.

O. V. Gromyko

Scientific Adviser: T. G. Shatiuk, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

CORRECTIONAL WORK OF A PSYCHOLOGIST WITH A TENDENCY TO DEVIANT BEHAVIOR OF A PERSON WITH DIFFERENT VALUES AND COMMUNICATIVE QUALITIES

The article deals with the problem of the tendency to deviant behavior of a person with different values and communicative qualities. The author provides data from an empirical study of the tendency to deviant behavior of a person with different values and communicative qualities, as well as an analysis of the effectiveness of the correctional work of a psychologist with a tendency to deviant behavior of a person with different values and communicative qualities.

Keywords: correctional work, tendency to deviant behavior, values, communicative qualities, adolescence.

В современном социуме наблюдается обостренная экономическая, идеологическая обстановка, что влечет за собой формирование склонности к отклоняющемуся поведению у лиц юношеского возраста [1, с. 45]. Отклоняющееся поведение формируется под воздействием не только социальных факторов, но и личностных, а именно особенностями развития ценностно-смысловой сферы личности и коммуникативных качеств. В силу того, что ценностно-смысловая сфера регулирует поведение личности, то ее деформация рассматривается как основной фактор, определяющий отклоняющееся поведение. Также в силу тотального распространения интернет-сети, появления различных социальных сетей, у молодежи возникает дефицит реального общения, что, несомненно, сказывается на развитии коммуникативных качеств, несформированность которых также сказывается на формировании склонности к отклоняющемуся поведению [2, с. 92]. Все это свидетельствует о необходимости организации коррекционной работы психолога со склонностями к отклоняющемуся поведению у юношей и девушек с различными ценностями и коммуникативными качествами.

Исследование осуществлялось на базе УО «Гомельский государственный аграрно-технический колледж». В исследовании приняли участие 60 лиц юношеского возраста, из них 34 юноши и 26 девушек.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел), методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (Е. Б. Фанталова), методика диагностики оценки самоконтроля в общении (М. Снайдер), методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (Б. А. Федоришин, В. В. Синявский). В качестве методов математической статистики использовался критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера, G-критерий знаков.

Анализ результатов исследования склонности юношей и девушек к реализации различных форм отклоняющегося поведения, полученных с помощью методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел), свидетельствует, что у 60 % лиц юношеского возраста отмечается невыраженность склонности к преодолению норм и правил, что говорит об их конформных установках, склонности следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения. У 40 % респондентов

выявлена выраженность вышеуказанных тенденций, неконформистские установки, склонность противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть.

У 45 % юношей и девушек отмечается отсутствие склонности к аддиктивному поведению, что свидетельствует либо о невыраженности вышеперечисленных тенденций, либо о хорошем социальном контроле поведенческих реакций. У 55 % респондентов отмечается склонность к аддиктивному поведению, что свидетельствует о предрасположенности к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, склонность к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем.

У 78 % юношей и девушек отмечается невыраженность склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, что свидетельствует об отсутствии готовности к реализации саморазрушающего поведения, об отсутствии тенденции к соматизации тревоги, отсутствии склонности к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях. Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, проявляющаяся в низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях, садо-мазохистских тенденциях, выявлена у 22 % юношей и девушек.

У 58 % юношей и девушек отмечается отсутствие склонности к агрессии и насилию, что свидетельствует о невыраженности агрессивных тенденций, о неприемлемости насилия как средства решения проблем, о нетипичности агрессии как способа выхода из фрустрирующей ситуации. У 42 % юношей и девушек отмечается склонность к агрессии и насилию, что свидетельствует об агрессивной направленности во взаимоотношениях с другими людьми, о склонности решать проблемы посредством насилия, о тенденции использовать унижение партнера по общению как средство стабилизации самооценки, о наличии садистических тенденций.

У 53 % респондентов отмечается слабость волевого контроля эмоциональной сферы, нежелание или неспособность контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Кроме того, это свидетельствует о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении, без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений. У 47 % юношей и девушек отмечается невыраженность этих тенденций, жесткий самоконтроль любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений.

У 70 % юношей и девушек отмечается отсутствие склонности к делинквентному поведению. У 39 % юношей и девушек выявлено наличие делинквентных тенденций, низкого уровня социального контроля. Они обладают «делинквентным потенциалом», который при определенных обстоятельствах может реализоваться в противоправное поведение, воплощенное в проступках (действиях или бездействии), наносящих вред как отдельным гражданам, так и обществу в целом.

На основании данных, полученных при диагностике склонности к девиантному поведению, выборочная совокупность была условно разделена на две группы:

- первую группу составили юноши и девушки, у которых выявлена склонность к отклоняющемуся поведению (33 человека), у которых выражена склонность хотя бы к одной форме отклоняющегося поведения;

- вторую группу составили юноши и девушки, у которых отсутствует склонность к отклоняющемуся поведению (27 человек).

Далее исследование было направлено на изучение особенностей ценностей и коммуникативных качеств личности юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и юношей, и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению.

Анализ результатов исследования дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, полученных с помощью методики

«Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (Е. Б. Фанталова), свидетельствует, что у 21 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 26 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, величина индекса «Ц – Д» не выходит за пределы нормы, что свидетельствует об отсутствии дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, т. е. у данной юношей и девушек совпадают желания с их возможностями и тем, что они имеют. У 21 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 52 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен средний уровень расхождения в мотивационно-личностной сфере. У 58 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 22 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен высокий уровень расхождения, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере, что свидетельствует о неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности, блокады основных потребностей с одной стороны, а также, об отсутствии самореализации, интегрированности, дисгармонии с другой стороны.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками, склонными к отклоняющемуся поведению, и юношами, и девушками, не склонными к отклоняющемуся поведению, в следующих уровнях дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере:

- средний уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,513 > \text{при } p \leq 0,01$), т. е. число юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, со средним уровнем дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере статистически значимо больше числа юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению;

- высокий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,859 \text{ при } p \leq 0,01$), т. е. число юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, с высоким уровнем дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере статистически значимо больше числа юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению.

Анализ результатов исследования самоконтроля в общении юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, полученных с помощью методики диагностики оценки самоконтроля в общении (М. Снайдер), показал, что у 36 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 33 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен низкий уровень развития самоконтроля в общении. Респонденты импульсивны в общении и взаимодействии с окружающими, отличаются низкой дифференцированностью поведения, что вызывает раскованность во взаимодействии с партнерами по общению. Их поведение часто устойчиво, и они не считают нужным изменяться в зависимости от ситуаций. Однако, они способны к искреннему самораскрытию в общении. Некоторые считают «неудобными» таких людей в общении по причине их прямолинейности.

У 30 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 30 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен средний уровень самоконтроля в общении. Они отличаются сдержанностью и низкой эмоциональностью в общении, искренностью и непосредственностью при взаимодействии с окружающими, в основном считаются в своем поведении с окружающими людьми.

У 34 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 37 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен высокий уровень самоконтроля в общении. Они легко входят в любую роль, гибко реагируют на изменение ситуации, хорошо ее чувствуют, могут предвидеть впечатление, которое они произведут на окружающих, постоянно следят за собой, хорошо знают, где и как себя вести, управляют выражением своих эмоций.

Статистический значимых различий в уровне развития самоконтроля в общении с помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера между юношами и девушками, склонными к отклоняющемуся поведению, и юношами и девушками, не склонными к отклоняющемуся поведению, не выявлено.

Согласно результатам исследования коммуникативных и организаторских склонностей у юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, полученные с помощью методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей (Б. А. Федоришин, В. В. Синявский), у 57 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 26 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен низкий уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей. Юноши и девушки не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

У 24 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 22 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен средний уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей. Обладая в целом средними показателями, они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу. Однако «потенциал» этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной работе с ними по формированию и развитию их коммуникативных и организаторских способностей.

У 19 % юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, и у 52 % юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, выявлен высокий уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия между юношами и девушками, склонными к отклоняющемуся поведению, и юношами и девушками, не склонными к отклоняющемуся поведению, в следующих уровнях развития коммуникативных и организаторских склонностей:

- низкий уровень ($\phi^*_{\text{эм}} = 2$, при $p \leq 0,01$), т. е. число юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению, с низким уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей статистически значимо больше числа юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению;

- высокий уровень ($\phi^*_{\text{эм}} = 2,805$ при $p \leq 0,01$), т. е. число юношей и девушек, не склонных к отклоняющемуся поведению, с высоким уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей статистически значимо больше числа юношей и девушек, склонных к отклоняющемуся поведению.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволяет заключить, что юноши и девушки, склонные к отклоняющемуся поведению, отличаются высоким уровнем рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере и низким уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей. У них отмечается неудовлетворенность текущей жизненной ситуацией, внутренняя конфликтность, блокада основных потребностей с одной стороны, а также, отсутствие самореализации, интегрированности,

гармонии с другой стороны. Юноши и девушки не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Список использованных источников

1 Ходоскин, А. П. Организация работы по предупреждению правонарушений несовершеннолетних в учреждениях образования: Методические рекомендации / А. П. Ходоскин, Д. В. Янович. – Гомель : ГУО «ГОИРО», 2014. – 43 с.

2 Усова, Е. Б. Психология девиантного поведения / Е. Б. Усова. – Минск : Минский институт управления, 2010. – 180 с.

А. Д. Евдокимова

Научный руководитель: В. Ю. Москалюк, канд. психол. наук, доцент
Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,
г. Брест, Республика Беларусь

ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ НЕАДАПТИВНОЙ ВИНЫ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В РАННЕЙ И СРЕДНЕЙ ЗРЕЛОСТИ

В статье рассматривается онтогенетический аспект проживания малоадаптивной вины, психологических защит и копинг-стратегий. Приводятся данные эмпирического исследования взаимосвязи данных характеристик на разных возрастных этапах.

Ключевые слова: вина, малоадаптивная вина, механизмы психологической защиты, копинг-стратегии, ранняя зрелость, средняя зрелость.

A. D. Evdokimova

Scientific Adviser: V. J. Moskalyuk, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor
A. S. Pushkin Brest State University,
Brest, Republic of Belarus

AGE DIFFERENCES IN MANIFESTATIONS OF MALADAPTIVE GUILT, PSYCHOLOGICAL DEFENSES AND COPING STRATEGIES IN EARLY AND MIDDLE ADULTHOOD

The article examines the ontogenetic aspect of experiencing maladaptive guilt, psychological defenses and coping strategies. The data from an empirical study of the correlation of these characteristics at different age stages is provided.

Keywords: guilt, maladaptive guilt, psychological defense mechanisms, coping strategies, early maturity, middle maturity.

Ещё в XX веке вина рассматривалась не только как регулятор социального поведения и условие формирования самосознания человека, но и, в своих патологических формах, как вероятное следствие развития психических расстройств, снижающее благосостояние личности. В любом из описанных случаев проживанию вины способствует комплекс приобретённых механизмов адаптации личности.

Так как основная функция вины – адаптация к социокультурным нормам, целесообразно изучать её на разных возрастных этапах. В возрасте ранней зрелости, согласно Э. Эриксону, актуализируется конфликт «близость – изоляция», когда происходит поиск своего круга общения и места в социуме, а в средней зрелости актуализируется конфликт «продуктивность – стагнация», во время которого возникает озабоченность социальной ситуацией.

Актуальность исследования заключается в практической ценности изучения связанных с иррациональной виной способов адаптации личности с целью возможности выбора более точных терапевтических мишеней и наиболее подходящих путей коррекции негативных переживаний и неадаптивных поведенческих стратегий.

Одним из исследователей, внёсших значительный вклад в изучение данной проблемы, является психоаналитик Джозеф Вайсс [1]. Автор выделил два типа вины: адаптивную и малоадаптивную. Адаптивная вина направлена на сохранение отношений с людьми, разрешение возникающих конфликтов и поддержание порядка и гармонии в социальной группе. Малоадаптивная (или иррациональная) вина деструктивна и ведёт к искажению социальных отношений и образа Я человека. Адаптивная вина становится малоадаптивной, когда в ходе неблагоприятного опыта, чаще в детстве во взаимодействии со значимыми близкими, она была многократно увеличена и связана со стыдом [2].

Учёным были выделены четыре формы малоадаптивной вины, каждая из которых имеет свои особые характеристики [1]. Далее рассмотрим каждую из них.

Вина выжившего основывается на убеждении, что преследование собственных целей и успешность могут вызвать в близких людях чувства несчастья и неполноценности. У людей, склонных к вине выжившего, можно наблюдать иррациональное верование в то, что достижение их желаний происходит за счёт других. Например, человек, поборовший раковую опухоль, может считать, что своим везением он обязан тем людям, которые не смогли излечиться от этого заболевания.

Также человек может ощущать вину отделения. Она происходит из убеждения, что кто-либо не имеет права жить своей жизнью, а любое проявление отделения от близких может причинить им боль (как пример – страх сепарации).

Вина гиперответственности характеризуется преувеличенным чувством заботы о других людях. Она основывается на убеждении, что человек несет ответственность за состояние и счастье близких. В таком случае он будет чувствовать вину за плохое настроение, болезнь или неудачи значимых людей.

Вина ненависти к себе является крайней формой малоадаптивной вины. Она проявляется в резко негативной оценке себя, чувстве неполноценности и может возникать в раннем детстве из-за жестокого или игнорирующего отношения близких людей к ребёнку.

Л. В. Алтухова в своём исследовании выявила, что более взрослые респонденты реже и менее интенсивно чувствуют вину, чем молодые [3]. Автор связывает эту закономерность со стабилизацией личности и образа Я, что позволяет чаще действовать в соответствии со своими принципами, а не под влиянием эмоций, что более характерно для лиц молодого возраста. Ещё одним объяснением этого феномена может быть система более развитых психологических защит.

Психологические защиты являются неотъемлемым компонентом нормально развивающейся психики, тем не менее, чрезмерность и сила данных механизмов могут рассматриваться как дезадаптирующий фактор.

О. А. Климонтова выделяет две свойственные психологическим защитами характеристики: бессознательная активизация и искажение либо отрицание действительности [4]. Она отмечает, что механизмы психологических защит низшего порядка, к которым относятся вытеснение и отрицание, присущи маленьким детям и истероидному типу личности. Психологические защиты среднего порядка, такие как идентификация и изоляция, свойственны подросткам, а защиты высшего порядка (интеллектуализация, сублимация и др.) характерны для людей в период зрелости и старше.

Обратимся к понятию копинг-стратегий. Копинг-стратегии представляют собой сознательно избираемые личностью способы действия, направленные на разрешение проблемной ситуации и снижение психологического напряжения. С. Станибула отмечает, что в раннем возрасте происходит развитие общей адаптационной системы личности, которая включает в себя копинг-стратегии [5]. Значительная перемена в данной системе наблюдается в период 7–11 лет, когда происходит активное формирование копинг-поведения ребёнка из-за необходимости приобретения новых стратегий для новых социальных условий. Ещё одним существенным этапом является подростковый возраст, когда наблюдается закрепление социально приемлемых способов совладания, которые становятся осознанными и самовоспитуемыми. Также установлено, что эффективность копинг-стратегий увеличивается с возрастом [5].

На основании межличностной когнитивной теории Д. Вайсса, где малоадаптивная вина рассматривается как нарушение адаптационной структуры личности, возникла гипотеза о взаимосвязи форм малоадаптивной вины с механизмами психологической защиты и копинг-стратегиями в различных возрастных группах.

В исследовании приняли участие 60 человек: 30 респондентов в возрасте 20–25 лет и 30 респондентов в возрасте 26–51 год. Выборка состоит из студентов очного и заочного отделений УО «БрГУ им. А. С. Пушкина» и УО «ГрГУ им. Я. Купалы», отобранных случайным образом.

Для диагностики малоадаптивной вины применялся «Опросник для измерения малоадаптивной вины» (IGQ, L. O'Connor, J. Weiss; адапт. е. В. Белинской). С помощью опросника «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х. Конте, адапт. НИПНИ) определялась степень выраженности психологических защит респондентов. С целью определения склонности к определённым копинг-стратегиям применялся опросник «Способы совладающего поведения» (Р. Лазарус, С. Фолкман, адапт. НИПНИ).

Для статистического анализа данных применялся коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена и U-критерий Манна-Уитни, расчёт осуществлялся в программе SPSS Statistics.

Обратимся к результатам статического анализа взаимосвязей форм малоадаптивной вины с психологическими защитами и копинг-стратегиями в возрасте ранней зрелости (таблица 1).

Исходя из данных, приведённых в таблице 1, можно сделать вывод о том, что респонденты, испытывающие вину перед окружающими за собственные успехи, склонны к разрешению проблем при помощи отреагирования негативных эмоций либо осуществления конкретных немедленных действий, не всегда продуманных и эффективных. Представляется, что это может выражаться в обесценивании своих заслуг и избегании ситуаций успеха.

Также респонденты, испытывающие вину при необходимости предъявлять свои различия со значимыми близкими, более склонны к вытеснению негативных переживаний в бессознательное, что может быть направлено на сохранение постоянства образа Я в системе отношений с близкими людьми.

Респонденты, испытывающие чувство вины при невозможности облегчить страдания окружающих, более склонны брать на себя ответственность за последствия своих действий и переживания других людей, целенаправленно сдерживать эмоции в ситуации общения и в целом снижать значимость субъективных переживаний в угоду благополучию окружающих. Также предполагается, согласно полученным данным, что активные действия по улучшению состояния окружающих связаны у респондентов с собственными высокими ожиданиями поддержки и помощи со стороны близких в случае необходимости.

Таблица 1 – Результаты корреляции форм малоадаптивной вины с психологическими защитами и копинг-стратегиями у респондентов 20–25 лет

		Вина выжившего	Вина отделения	Вина гиперответ- ственности	Вина ненависти к себе
Психологические защиты	Отрицание	0,150	0,538	0,902	0,203
	Подавление	0,697	0,017*	0,772	0,842
	Регрессия	0,591	0,751	0,551	0,005**
	Компенсация	0,254	0,229	0,322	0,001**
	Проекция	0,584	0,349	0,215	0,556
	Замещение	0,758	0,496	0,236	0,347
	Интеллектуализация	0,574	0,089	0,545	0,568
	Реактивные образования	0,879	0,087	0,712	0,603
Копинг-стратегии	Конфронтация	0,048*	0,956	0,071	0,033*
	Дистанцирование	0,104	0,821	0,010**	0,019*
	Самоконтроль	0,107	0,724	0,001**	0,041*
	Поиск соц. поддержки	0,155	0,071	0,032*	0,126
	Принятие ответственности	0,443	0,386	0,015*	0,003**
	Избегание	0,383	0,489	0,160	0,001**
	Планирование решения	0,310	0,662	0,147	0,680
	Положительная переоценка	0,493	0,272	0,269	0,504
<i>Примечание: *– значимые различия (уровень значимости не ниже 0,05),</i> <i>**– значимые различия (уровень значимости не ниже 0,01)</i>					

Возникновение чувства вины вследствие крайне негативной оценки себя связано с поведением, характерным для более ранних этапов возрастного развития и со стремлением преодолеть негативный образ себя через присвоение положительных характеристик, которые не становятся в итоге частью идентичности личности. Представляется, что проявления регрессии компенсируются высоким уровнем сознательного самоконтроля и стремлением к немедленному разрешению трудностей. Можно предположить, что негативные представления о себе ведут к более частому принятию ответственности за собственное поведение и стремлению к самосовершенствованию. Однако данные переживания также связаны с побуждением дистанцироваться от них, избегать решения проблемных ситуаций в связи с ощущением собственной некомпетентности.

Рассмотрим результаты тех же показателей в группе респондентов возраста средней зрелости, отражённые в таблице 2.

Как видно из данных таблицы 2, респонденты, склонные к проявлению инфантильного поведения в стрессогенных ситуациях, чаще испытывают вину за собственные достижения, проявления различий с близкими и самостоятельность, благополучие окружающих, имеют крайне негативный образ себя. Для респондентов, склонных повышать самодостаточность через мнимое присвоение себе положительных характеристик, характерны те же паттерны поведения, кроме крайней ненависти к себе. Предполагается, что такая взаимосвязь регрессии с иррациональной виной связана с представлениями о приемлемом поведении для лиц данного возраста, а компенсации – со склонностью к идеализации и нарушению адекватной оценки себя и окружающих.

Таблица 2 – Результаты корреляции форм малоадаптивной вины с психологическими защитами и копинг-стратегиями у респондентов 26–51 года

		Вина выжившего	Вина отделения	Вина гиперответ- ственности	Вина ненависти к себе
Психологические защиты	Отрицание	0,408	0,706	0,559	0,370
	Подавление	0,176	0,256	0,196	0,245
	Регрессия	0,010**	0,039*	0,038*	0,003**
	Компенсация	0,019*	0,001**	0,001**	0,140
	Проекция	0,370	0,417	0,262	0,319
	Замещение	0,134	0,078	0,099	0,003**
	Интеллектуализация	0,392	0,377	0,203	0,508
	Реактивные образова- ния	0,250	0,843	0,082	0,721
Копинг-стратегии	Конфронтация	0,128	0,682	0,016*	0,083
	Дистанцирование	0,365	0,922	0,933	0,416
	Самоконтроль	0,235	0,605	0,270	0,230
	Поиск соц. поддержки	0,106	0,405	0,555	0,178
	Принятие ответствен- ности	0,007**	0,421	0,060	0,001**
	Избегание	0,080	0,417	0,429	0,001**
	Планирование реше- ния	0,338	0,261	0,398	0,421
	Положительная пере- оценка	0,791	0,373	0,743	0,392
Примечание: *– значимые различия (уровень значимости не ниже 0,05), **– значимые различия (уровень значимости не ниже 0,01)					

Также было выявлено, что механизм замещения положительно коррелирует с виной ненависти к себе, что, на наш взгляд, может быть вызвано негативной оценкой собственных поступков и собственной личности в целом вследствие отреагирования неприемлемой эмоциональной реакции на более «безопасных» и при этом значи-
мых объектах.

Конфронтация взаимосвязана с виной гиперответственности, что может выра-
жаться в импульсивных попытках снизить чувство вины за счёт улучшения состояния
окружающих без запроса с их стороны и в актах «причинения добра».

Стратегия принятия ответственности коррелирует с виной выжившего и ви-
ной ненависти к себе, что может быть связано с чрезмерной ответственностью по
отношению к окружающим за собственные успехи и вследствие гипертрофирован-
ного самообвинения.

Избегание также взаимосвязано с виной ненависти к себе, что может проявлять-
ся в уклонении от действий вследствие ощущения собственной некомпетентности
и негативной оценки себя в целом.

Обратим внимание на сравнительный анализ изучаемых явлений в возрастных
группах ранней и средней зрелости (таблица 3).

Таблица 3 – Возрастные различия показателей по U-критерию Манна-Уитни

Показатели		Сумма рангов		U-критерий Манна-Уитни
		Ранняя зрелость	Средняя зрелость	
Формы малоадаптивной вины	Вина выжившего	1062,00	768,00	0,030*
	Вина отделения	1057,00	773,00	0,035*
	Вина гиперответственности	1113,50	716,50	0,003**
	Вина ненависти к себе	1020,00	810,00	0,120
Психологические защиты	Отрицание	837,50	992,50	0,248
	Подавление	889,50	940,50	0,703
	Регрессия	1000,00	830,00	0,206
	Компенсация	971,50	858,50	0,398
	Проекция	1014,00	816,00	0,140
	Замещение	1051,00	779,00	0,042*
	Интеллектуализация	946,50	883,50	0,636
	Реактивные образования	959,50	870,50	0,502
Копинг-стратегии	Конфронтация	1018,00	812,00	0,127
	Дистанцирование	980,00	850,00	0,336
	Самоконтроль	788,00	1042,00	0,060
	Поиск соц. поддержки	882,50	947,50	0,630
	Принятие ответственности	1045,50	784,50	0,053
	Избегание	972,50	857,50	0,395
	Планирование решения	731,00	1099,00	0,006**
	Положительная переоценка	737,50	1092,50	0,009**
Примечание: *– значимые различия (уровень значимости не ниже 0,05), **– значимые различия (уровень значимости не ниже 0,01)				

Данные указывают, что в выборке респондентов возраста 20–25 лет статистически значимо более выражены такие формы неадаптивной вины, как вина выжившего, вина отделения и вина гиперответственности. Предполагается, что такие различия могут быть вызваны менее устоявшейся Я-концепцией, системой ценностей, а также нестабильной системой способов установления взаимоотношений с окружающими в возрасте ранней зрелости, что и вызывает усиление иррациональной вины. С теми же причинами может быть связана и повышенная склонность к замещению у лиц ранней зрелости. Также это различие может быть связано с ещё развивающейся нервной системой респондентов 20–25 лет и, как следствие, с некоторой эмоциональной дисрегуляцией.

Было выявлено, что респонденты возраста средней зрелости более склонны к адаптивным стратегиями планирования решений и положительной переоценки, что объясняется теоретической точкой зрения о развитии всё более адаптивных поведенческих схем и стилей по мере взросления.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что в обеих выборках наиболее часто с защитами и копингами (как с адаптивными, так и с неадаптивными) коррелирует именно вина ненависти к себе. Предполагается, что специфика переживания данной формы вины, выражающаяся в общей негативной оценке собственной личности, чувстве неполноценности и некомпетентности, вызывает необходимость как бессознательного, так и сознательного поведения, направленного на стабилизацию и поддержание существующего образа Я субъекта, его встраивание в общество и самореализацию.

Также было выявлено, что лица возраста ранней зрелости более склонны к проживанию иррациональной вины, чем лица средней зрелости. Данное явление может быть

связано с возрастными особенностями развития нервной системы, эмоциональной регуляции, стабильности Я-концепции и способов установления и поддержания межличностных контактов. При этом более взрослые респонденты демонстрируют более частое применение адаптивных копинг-стратегий, что отражает мнение о прогрессирующем развитии системы адаптационных механизмов психики в сторону их рациональности и зрелости в ходе взросления.

Феномен малоадаптивной вины, искажающий Я-концепцию и приводящий к снижению благосостояния личности, является перспективным полем для исследования психологами. Исходя из результатов данного исследования, можно заключить, что иррациональная вина хоть и присуща субъектам на разных возрастных этапах, со временем её интенсивность и частота всё же снижаются, что подтверждает результаты исследований других авторов. Иррациональная вина тесно связана с сознательными и бессознательными механизмами адаптации личности к изменяющимся условиям окружающей среды, при этом на разных возрастных этапах эта взаимосвязь может изменяться. Практическая ценность данного вывода заключается в перспективе терапевтической помощи проживания иррациональной вины для снятия внутреннего напряжения и стабилизации Я-концепции, что позволит улучшить благосостояние лиц, склонных к этим формам вины.

Список использованных источников

- 1 Алтухова, Л. В. Возрастные особенности переживания чувства вины / Л. В. Алтухова // ЕСУ | Психол. науки. – 2015. – № 6 (15). – С. 51–52.
- 2 Белинская, Е. В. Опросник для измерения малоадаптивных форм вины [Электронный ресурс] / Е. В. Белинская // Психол. пом. Сист. расстановки. – Ростов, 2012. – Режим доступа: <http://rasstanovki-rostov.ru/?p=1857>. – Дата доступа: 09.04.2024.
- 3 Климонтова, О. А. Механизмы психологической защиты / О. А. Климонтова // Вест. науки и творч. – 2018. – № 12 (36). – С. 36–38.
- 4 Станибула, С. Копинг-стратегии: развитие в онтогенезе / С. Станибула // Разв. личн. Пробл. психол. и пед. – 2017. – № 3. – С. 195–204.
- 5 O'Connor, L. E. Interpersonal Guilt: The Development of a New Measure / L. E. O'Connor, J. W. Berry, J. Weiss // Journal of Clinical Psychology. – 1997. – Vol. 53(1). – P. 73–89.

В. С. Евтушкова

Научный руководитель: О. А. Короткевич
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ С РАЗНЫМ ТИПОМ ТЕМПЕРАМЕНТА К СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье рассматривается проблема социально-психологической адаптации учащихся к средней школе с позиций современных психологических концепций адаптации и показателей ее эффективности. Автором приводятся данные эмпирического исследования психологических особенностей социально-психологической адаптации учащихся с разным типом темперамента к средней школе.

Ключевые слова: адаптация, социально-психологическая адаптация, учащиеся средней школы, темперамент, тип темперамента, средняя школа.

V. S. Yevtushkova

Scientific Adviser: O. A. Korotkevich
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF TEMPERAMENT BY HIGH SCHOOL

The article examines the problem of socio-psychological adaptation of students to secondary school from the perspective of modern psychological concepts of adaptation and indicators of its effectiveness. The author presents the data of an empirical study of the psychological characteristics of the socio-psychological adaptation of students with different types of temperament to secondary school.

Keywords: adaptation, socio-psychological adaptation, secondary school students, temperament, type of temperament, secondary school.

При переходе из начальной школы в пятый класс учащегося происходят многочисленные трансформации в условиях его жизни и деятельности, требующий адаптации к новому образу жизни, положению в обществе и взаимоотношениям со взрослыми, учителями и сверстниками. Этот период в жизни пятиклассника считается одной из самых педагогически сложных школьных проблем, так как высокий уровень стресса может привести к появлению раздражительности, агрессивности, тревожности или застенчивости обучающихся, снижению успеваемости. Такие изменения в поведении школьника, как чрезмерная эмоциональность и даже агрессивность или, наоборот, апатичность, тоскливость и чувство беспокойства, нежелание идти в школу, могут быть показателями срыва адаптации к средней школе.

В работах Т. В. Овчаровой школьная адаптация трактуется как сложный многофакторный процесс интеграции человека в новые условия жизни, в систему требований и управления, в новый коллектив» [3, с. 86]. Д. И. Журавлев дает следующее определение: «Школьная адаптация – это процесс формирования механизма приспособления ребенка к требованиям и условиям обучения», при этом отмечая, что «пусковым механизмом процесса адаптации является резкое изменение условий жизни или привычной обстановки, что приводит к несоответствию внешних социальных условий и внутренних установок». в организме возникает «неспецифическая» стрессовая реакция» [2, с. 101].

Современные концепции включают в процесс адаптации три компонента: физиологическая, психологическая и социальная или личностная адаптация. Психологическая адаптация ребенка к школе включает в себя все стороны детской психики: личностно-мотивационную, волевую, учебно-познавательную. Во многом успех школьной адаптации связан с индивидуальными особенностями учащихся, его темпераментом.

Темперамент – это совокупность свойств, характеризующих динамические особенности течения психических процессов и поведения человека, их силу, скорость, возникновение, прекращение и изменение. Современная концепция темперамента В. Д. Небылицына включает двенадцать свойств нервной системы человека: 8 первичных свойств (сила, подвижность, динамичность и лабильность по отношению к возбуждению и торможению) и 4 вторичных свойства (баланс этих основных свойств). Свойства могут относиться как ко всей нервной системе (ее общие свойства), так и к отдельным анализаторам (частичные свойства).

Согласно теории В. Д. Небылицына, сила нервной системы обозначает стойкость, работоспособность нервных клеток, устойчивость либо к длительному действию раздражителя, вызывающего концентрированное возбуждение, концентрирующееся и накапливающееся в одних и тех же нервных центрах, либо к кратковременному непрерывное

действие сверхсильных раздражителей. Чем слабее нервная система, тем вероятнее нервные центры впадают в состояние утомления и защитного торможения. Динамика нервной системы сопоставима с быстротой образования условных рефлексов или обучаемость нервной системы в самом широком смысле слова. Основное содержание динамики – легкость и быстрота возникновения нервных процессов в структурах мозга при образовании возбуждающих и тормозных условных рефлексов. Лабильность нервной системы обусловлена скоростью возникновения, течения и окончания нервного процесса. Подвижность нервной системы, скорость движения, распространение нервных процессов, их излучение и концентрация, а также взаимная трансформация [3, с. 55-57].

Комплекс индивидуально-типологических особенностей нервной системы человека в первую очередь определяет темперамент, от которого зависит и индивидуальный стиль деятельности.

Нами проведено исследование с целью изучить особенности социально-психологической адаптации учащихся с разным типом темперамента к средней школе. База проведения исследования: ГУО «Средняя школа № 24 г. Гомеля». В выборку исследования вошли учащиеся среднего школьного возраста, общее количество респондентов составило 100 человек, из них 50 мальчиков и 50 девочек.

Методы исследования: 1. Личностный опросник Ганса Айзенка, EPI (Eysenck Personality Inventory); 2. Методика диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда Ориентированная на подростков версия адаптирована Т. В. Снегиревой (1987), приводится в современной модификации А. М. Прихожан (2005).

Было проведено психодиагностическое исследование выборки школьников по методике «Личностный опросник Г. Айзенка», анализ результатов представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования индивидуально-психологических черт личности выборки школьников по методике «Личностный опросник Г. Айзенка», в %

Сангвиник	Холерик	Флегматик	Меланхолик
45	22	20	13

Представленные данные позволяют утверждать, что для 45 % опрошенных школьников характерен сангвинистический тип темперамента. Холерический тип темперамента выявлен у 22 % опрошенных испытуемых школьников. 20 % опрошенных школьников проявляют черты темперамента флегматика. Меланхоликами являются лишь 13 % опрошенных школьников из исследуемой выборки.

На следующем этапе эмпирического исследования психологических особенностей социально-психологической адаптации учащихся с разным типом темперамента к средней школе нами проведен анализ особенностей социально-психологической адаптации школьников в зависимости от выявленного типа темперамента. Результаты исследования сангвиников представим в виде таблицы 2.

Таблица 2 – Результаты исследования сангвиников по методике диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда

Показатели социально-психологической адаптации	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
«Адаптация»	12	18	15
«Приятие других»	15	20	10
«Интернальность»	13	21	11
«Самовосприятие»	17	19	9
«Эмоциональная комфортность»	13	23	9
«Стремление к доминированию»	14	20	11

В соответствии с данными таблицы 2 можно утверждать следующее:

1 По шкале адаптации низкий уровень наблюдается у 27 % опрошенных школьников, средний уровень адаптации наблюдается у 40 % опрошенных респондентов, высокий уровень адаптации наблюдается у 33 % опрошенных школьников.

2 Низкий уровень принятия других наблюдается у 33 % опрошенных респондентов, средний уровень принятия других наблюдается у 44 % респондентов, высокий уровень принятия других наблюдается у 22 % опрошенных респондентов.

3 У 29 % опрошенных школьников наблюдается низкий уровень интернальности, средний уровень интернальности наблюдается у 47 % опрошенных школьников, высокий уровень интернальности наблюдается у 24 % опрошенных школьников.

4 Для 38 % опрошенных характерен низкий уровень самовосприятия, средний уровень самовосприятия наблюдается у 42 % опрошенных респондентов, высокий уровень самопринятия выявлен у 20 % респондентов школьников.

5 По шкале эмоциональной комфортности низкий уровень наблюдается у 29 % опрошенных школьников, средний уровень эмоциональной комфортности наблюдается у 51 % опрошенных респондентов, высокий уровень эмоциональной комфортности наблюдается у 20 % опрошенных школьников.

6 У 31 % опрошенных школьников наблюдается низкий уровень стремления к доминированию, средний уровень стремления к доминированию наблюдается у 44 % опрошенных школьников, высокий уровень стремления к доминированию наблюдается у 24 % опрошенных школьников.

Результаты исследования холериков с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда позволяют сделать следующие выводы:

1 По шкале адаптации низкий уровень наблюдается у 22 % опрошенных школьников, средний уровень адаптации наблюдается у 43 % опрошенных респондентов, высокий уровень адаптации наблюдается у 30 % опрошенных школьников.

2 Низкий уровень принятия других наблюдается у 35 % опрошенных респондентов, средний уровень принятия других наблюдается у 39 % респондентов, высокий уровень принятия других наблюдается у 22 % опрошенных респондентов.

3 У 30 % опрошенных школьников наблюдается низкий уровень интернальности, средний уровень интернальности наблюдается у 57 % опрошенных школьников, высокий уровень интернальности наблюдается у 9 % опрошенных школьников.

4 Для 43 % опрошенных характерен низкий уровень самовосприятия, средний уровень самовосприятия наблюдается у 35 % опрошенных респондентов, высокий уровень самопринятия выявлен у 17 % школьников-холериков.

5 По шкале эмоциональной комфортности низкий уровень наблюдается у 39 % опрошенных школьников, средний уровень эмоциональной комфортности наблюдается у 35 % опрошенных респондентов, высокий уровень эмоциональной комфортности наблюдается у 22 % опрошенных школьников.

6 У 26 % опрошенных школьников наблюдается низкий уровень стремления к доминированию, средний уровень стремления к доминированию наблюдается у 48 % опрошенных школьников, высокий уровень стремления к доминированию наблюдается у 22% опрошенных школьников.

Результаты исследования флегматиков с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда позволяют сделать следующие выводы:

1 По шкале адаптации низкий уровень наблюдается у 30 % опрошенных школьников, средний уровень адаптации наблюдается у 60 % опрошенных респондентов, высокий уровень адаптации наблюдается у 10 % опрошенных школьников.

2 Низкий уровень принятия других наблюдается у 30 % опрошенных респондентов, средний уровень принятия других наблюдается у 45 % респондентов, высокий уровень принятия других наблюдается у 25 % опрошенных респондентов.

3 У 35 % опрошенных школьников наблюдается низкий уровень интернальности, средний уровень интернальности наблюдается у 55 % опрошенных школьников, высокий уровень интернальности наблюдается у 10 % опрошенных школьников.

4 Для 30 % опрошенных характерен низкий уровень самовосприятия, средний уровень самовосприятия наблюдается у 50 % опрошенных респондентов, высокий уровень самовосприятия выявлен у 20 % респондентов школьников- флегматиков.

5 По шкале эмоциональной комфортности низкий уровень наблюдается у 35 % опрошенных школьников, средний уровень эмоциональной комфортности наблюдается у 65 % опрошенных респондентов.

6 У 25 % опрошенных школьников наблюдается низкий уровень стремления к доминированию, средний уровень стремления к доминированию наблюдается у 50 % школьников, высокий уровень стремления к доминированию наблюдается у 25 % школьников-флегматиков.

Результаты исследования меланхоликов с помощью методики диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда позволяют сделать следующие выводы:

1 По шкале адаптации низкий уровень наблюдается у 31 % опрошенных школьников, средний уровень адаптации наблюдается у 38 % опрошенных респондентов, высокий уровень адаптации – у 31 % опрошенных школьников.

2 Низкий уровень принятия других наблюдается у 38 % опрошенных респондентов, средний уровень принятия других наблюдается у 31 % респондентов, высокий уровень принятия других наблюдается у 31 % опрошенных респондентов.

3 У 46 % опрошенных школьников наблюдается низкий уровень интернальности, средний уровень интернальности наблюдается у 31 % опрошенных школьников, высокий уровень интернальности наблюдается у 23 % опрошенных школьников-меланхоликов.

4 Для 38 % опрошенных характерен низкий уровень самовосприятия, средний уровень самовосприятия наблюдается у 46 % опрошенных меланхоликов, высокий уровень самовосприятия выявлен у 15 % респондентов школьников.

5 По шкале эмоциональной комфортности низкий уровень наблюдается у 31 % опрошенных школьников, средний уровень эмоциональной комфортности наблюдается у 54 % опрошенных респондентов, высокий уровень эмоциональной комфортности наблюдается у 15 % опрошенных школьников- меланхоликов.

6 У 54 % опрошенных школьников наблюдается низкий уровень стремления к доминированию, средний уровень стремления к доминированию наблюдается у 31 % опрошенных школьников, высокий уровень стремления к доминированию наблюдается у 15 % опрошенных школьников-меланхоликов.

Для изучения различий в уровнях исследуемых признаков социально-психологической адаптации нам необходимо провести статистический анализ данных. С этой целью нами использован t-критерий Стьюдента.

Были выявлены статистически значимые различия в уровне показателей адаптации, принятия других и эмоциональной комфортности между сангвиниками и меланхоликами. В соответствии с данными, можно утверждать, что у сангвиников наблюдаются более высокие уровни данных показателей, что свидетельствует о том, что они более адаптированы, легче принимают других людей и испытывают более глубокий эмоциональный комфорт.

Нами были выявлены статистически значимые различия в уровне показателя интернальности и самовосприятия между холериками и флегматиками. В соответствии с данными, можно утверждать, что у холериков наблюдается более высокий уровень

интернальности и чуть более низкий уровень самовосприятия, что свидетельствует о том, что холерики более склонны к внутреннему контролю, однако они менее склонны к рефлексии и самоанализу своего поведения.

Были выявлены статистически значимые различия в уровне показателя эмоциональной комфортности между холериками и меланхоликами. У холериков более низкий уровень эмоционального комфорта (таблица 3).

Таблица 3 – Значение t-критерия Стьюдента и значимость различий между группами испытуемых

Сравниваемые параметры	Значение критерия Стьюдента	Критическая точка при $p = 0,05$	Значимость различий
Сравнение сангвиников и меланхоликов			
«Адаптация»	2,43	2,003	Значимы
«Приятие других»	2,17		Значимы
«Интернальность»	0,99		Не значимы
«Самовосприятие»	0,017		Не значимы
«Эмоциональная комфортность»	3,01		Значимы
«Стремление к доминированию»	1,88		Не значимы
Сравнение холериков и флегматиков			
«Адаптация»	1,45	2,021	Не значимы
«Приятие других»	1,303		Не значимы
«Интернальность»	2,099		Значимы
«Самовосприятие»	2,37		Значимы
«Эмоциональная комфортность»	0,73		Не значимы
«Стремление к доминированию»	0,09		Не значимы
Сравнение холериков и меланхоликов			
«Адаптация»	0,022	2,035	Не значимы
«Приятие других»	0,86		Не значимы
«Интернальность»	1,117		Не значимы
«Самовосприятие»	0,061		Не значимы
«Эмоциональная комфортность»	2,43		Значимы
«Стремление к доминированию»	1,96		Не значимы
Примечание: в таблице нами приводятся данные групп испытуемых, среди которых установлены значимые различия			

Полученные данные могут быть использованы педагогами и школьными психологами при организации и проведении мероприятий по социально-психологической адаптации учащихся к условиям обучения в средней школе. Эмпирические данные помогут учитывать индивидуальные особенности школьников в адаптации.

Список использованных источников

- 1 Гиппенрейтер, Ю. Б. Психология индивидуальных различий / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М., Черо, 2000. – 233 с.
- 2 Коблик, Е. Г. Первый раз в пятый класс: Программа адаптации детей к средней школе. / Е. Г. Колбик – М.: Генезис, 2003. – 122 с.
- 3 Рогов, Е. М. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. / Е. М. Рогов – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 384 с.

В. О. Клемантович

Научный руководитель: И. Н. Андреева, д-р психол. наук, профессор
Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой,
г. Новополоцк, Республика Беларусь

ОТНОШЕНИЕ К ПСИХОЛОГАМ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ И ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье представлены результаты эмпирического исследования отношения к психологам в зависимости от уровня эмоционального интеллекта у студентов технических и гуманитарных специальностей. Цель исследования – выявить характер социальных установок в отношении психологов у студентов технических и гуманитарных специальностей в зависимости от уровня их эмоционального интеллекта. Использовалась батарея методик в следующем составе: опросник «ЭмИн» Д. В. Люсина и методика «Личностный дифференциал» Е. Ф. Бажинной, А. М. Эткинда. Установлено, что у студентов гуманитарных специальностей выявлена на достоверном уровне умеренная прямая корреляционная связь межличностного эмоционального интеллекта и шкалы методики «Личностный дифференциал» «Фактор оценки». Это означает, что студенты гуманитарного профиля обучения высоко оценивают важность профессии психолога и осознают её ценность для общества. У студентов технических специальностей значимых корреляций между показателями эмоционального интеллекта и шкалами методики «Личностный дифференциал» не выявлено.

Ключевые слова: стереотип, социальная установка, эмоциональный интеллект, гуманитарная специальность, техническая специальность.

V. O. Klemantovich

Scientific Adviser: I. N. Andreeva, Doctor of Psychology, Professor
Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk,
Novopolotsk, Republic of Belarus

ATTITUDE TO PSYCHOLOGISTS DEPENDING ON THE LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS OF TECHNICAL AND HUMANITARIAN SPECIALTIES

The article presents the results of an empirical study of attitudes towards psychologists depending on the level of emotional intelligence among students of technical and humanitarian specialties. The purpose of the study is to identify the nature of social attitudes towards psychologists among students of technical and humanitarian specialties, depending on their level of emotional intelligence. A battery of techniques was used in the following composition: the questionnaire “EmIn” by D. V. Lyusin and the methodology “Personal differential” by E. F. Bazhina, A. M. Etkind. It has been established that students of humanities have revealed at a reliable level a moderate direct correlation between interpersonal emotional intelligence and the scale of the methodology “Personal differential” “Assessment factor”. This means that students of the humanities highly appreciate the importance of the profession of psychologist and realize its value to society. Students of technical specialties have significant correlations between indicators of emotional intelligence and IQ

Keywords: stereotype, social attitude, emotional intelligence, humanitarian specialty, technical specialty.

Общее понятие социальной установки было предложено американским психологом Дж. У. Олпортом: «Установка – это психическое и нервное состояние готовности, организованное посредством опыта, оказывающим целенаправленное или динамическое влияние на реакции индивида на все объекты и ситуации, имеющие отношение к этому состоянию» [4, с. 208].

Существует две основные разновидности установок: предрассудки и стереотипы.

Предрассудок – социальная установка с искаженным содержанием ее когнитивного компонента. Нередко с когнитивным компонентом бывает связан сильный, эмоционально насыщенный аффективный компонент. Чаще всего предрассудки возникают в детстве.

Стереотип – социальная установка с застывшим, нередко обедненным содержанием когнитивного компонента (тормозит взаимодействие личности с действительностью) [3].

Стереотипы могут отражать как положительное, так и отрицательное отношение, но они не являются результатом полностью ложных или полностью истинных интерпретаций. Стереотипы также не являются нейтральными [3].

Стереотипы распространяются на людей различных профессий, например, считается, что продавцы имеют склонность к воровству, журналистам свойственно обманывать, врачи пишут неразборчиво, а библиотекари занудные.

В отношении психологических профессий тоже имеется ряд определенных стереотипов и ярлыков, которые мы далее рассмотрим. Один из самых распространенных стереотипов: психолог видит человека насквозь и может рассказать все о нем лишь взглянув на него один раз. Многие люди считают, что психологи способны считывать информацию о человеке просто взглядом, однако это совсем не так. Несомненно, можно сделать определенные выводы из поведения, поз или жестов, однако это будет достаточно поверхностная информация. Для более подробного описания нужно время, использование психологического тестирования и других научно обоснованных методов диагностики.

Следующий стереотип состоит в том, что психологи работают с плохими, ненормальными и больными, а также с людьми, у которых есть психические отклонения. Это не так. Психологи работают с абсолютно нормальными людьми, которые просто имеют некие психологические проблемы или сложности, а людьми с психическими отклонениями и патологиями занимаются психиатры.

Все психологи имеют психологические проблемы – еще один стереотип относительно представителей психологических профессий. Возможно, некоторые из психологов имеют определенные сложности, однако специалист обладает высоким уровнем рефлексии и саморегуляции. Данные качества помогают не переносить свои трудности на клиентов и своевременно решать проблемы.

Психология приравнивается к таким лженаукам как астрология, тарология и нумерология. Многие люди имеют именно такое представление о психологии, однако в отличие от псевдонаук психология использует в своих исследованиях научные методы, статистический анализ, выдвигает гипотезы, основанные на существующих теориях или наблюдениях, которые затем проверяются эмпирическими методами.

Некоторые люди считают, что обращение к психологам за помощью – это признак слабости, стыда и безнадёжности. Забота о своем психическом здоровье, готовность работать над собой, напротив, может являться признаком силы и мудрости. Психологическая помощь помогает человеку разобраться в своих мыслях, эмоциях, желаниях. Поэтому обращение к психологу скорее говорит о том, что человек заботится о себе и готов работать над собой, чем о его слабости.

Изучением стереотипов в отношении профессии психолога занимались немногие, например, известна работа И. Кавецкого, С. Беляева и И. Коверзневой «Стереотипы

в представлениях о профессиональной деятельности психологов». В данном исследовании были выявлено то, что люди склонны оценивать психологов как положительных специалистов, уверенных в себе, независимых и самостоятельных в трудных ситуациях. Им приписывают такие качества как общительность, активность [1].

В работе Н. Муращенковой, В. Дядика «Социальные представления населения о психологе как фактор успешности оказания психологической помощи» изучались мифы жителей Смоленска о профессии психолога. Многие приравнивают психолога к специалисту области медицины, также респонденты связывают профессиональную деятельность психолога с оказанием помощи, обеспечением спокойствия, а в качестве основного средства достижения рассматривают общение. Таким образом, в настоящее время у людей присутствует понимание и представление о целях и условиях деятельности психолога [2], однако оно не всегда отражает реальное положение дел в области психологической помощи.

В нашем исследовании мы более подробно рассмотрим отношение студентов к психологам. Таким образом, проанализировав полученные результаты, мы сможем оценить важность данного специалиста для студентов и то, как они относятся к нему и его деятельности. Можно предположить, что социальные установки в отношении психологов будут носить более позитивный характер у лиц с высоким эмоциональным интеллектом, способных хорошо понимать собственные и чужие эмоции и управлять ими. Наряду с этим возможно и то, что студенты гуманитарного профиля более высоко и более адекватно оценивают деятельность психолога, чем студенты технических специальностей, в учебных планах которых психология как учебная дисциплина практически не представлена.

Объектом исследования являются социальные установки в отношении психологов, предметом – социальные установки в отношении психологов у студентов технических и гуманитарных специальностей в зависимости от уровня их эмоционального интеллекта.

Цель исследования – выявить характер социальных установок в отношении психологов у студентов технических и гуманитарных специальностей в зависимости от уровня их эмоционального интеллекта.

Гипотеза исследования: у студентов технических и гуманитарных специальностей различается характер взаимосвязей между уровнем эмоционального интеллекта и социальными установками в отношении психологов.

В исследовании использовались следующие методы:

- 1) организационные: сравнительный метод;
- 2) эмпирические: метод опроса; использовались опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д. В. Люсин) и методика «Личностный дифференциал» (Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд);
- 3) методы обработки эмпирических данных: непараметрический критерий ранговой корреляции Спирмена;
- 4) метод интерпретации: структурный.

Исследование проводилось на интернет-платформе Google Forms. Выборку составляют 60 человек, из которых 30 респондентов являются студентами технических специальностей и 30 – гуманитарных.

Был осуществлен корреляционный анализ для выявления взаимосвязей между шкалами эмоционального интеллекта и факторами личностного дифференциала с помощью непараметрического критерия Спирмена для выборок разных специальностей. Результаты будут представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Корреляции между шкалами эмоционального интеллекта и факторами личностного дифференциала для студентов гуманитарных специальностей

Переменные	Коэффициент корреляции Спирмена Rs	Уровень статистической значимости p
«Межличностный эмоциональный интеллект» и «Фактор оценки»	0,36	0,05
«Межличностный эмоциональный интеллект» и «Фактор силы»	0,27	0,15
«Межличностный эмоциональный интеллект» и «Фактор активности»	0,27	0,14
«Внутриличностный эмоциональный интеллект» и «Фактор оценки»	0,03	0,86
«Внутриличностный эмоциональный интеллект» и «Фактор силы»	0,01	0,97
«Внутриличностный эмоциональный интеллект» и «Фактор активности»	0,03	0,87
«Понимание эмоций» и «Фактор оценки»	0,19	0,33
«Понимание эмоций» и «Фактор силы»	0,26	0,17
«Понимание эмоций» и «Фактор активности»	0,14	0,47
«Управление эмоциями» и «Фактор оценки»	0,21	0,26
«Управление эмоциями» и «Фактор силы»	0,22	0,24
«Управление эмоциями» и «Фактор активности»	0,18	0,34
«Общий эмоциональный интеллект» и «Фактор оценки»	0,17	0,38
«Общий эмоциональный интеллект» и «Фактор силы»	0,22	0,25
«Общий эмоциональный интеллект» и «Фактор активности»	0,18	0,35

Из таблицы 1 видно, что у студентов гуманитарных специальностей выявлена умеренная прямая корреляционная связь: «Межличностного эмоционального интеллекта» и «Фактора оценки» ($p \leq 0,05$). Исходя из полученных данных следует, что чем более выражены у студентов гуманитарных специальностей показатели межличностного эмоционального интеллекта, тем более они склонны оценивать психологов как носителей позитивных, социально желательных характеристик, привлекательных для них, вызывающих симпатию.

Таблица 2 – Показатели корреляции между шкалами эмоционального интеллекта и факторами личностного дифференциала для студентов технических специальностей

Переменные	Коэффициент корреляции Спирмена Rs	Уровень статистической значимости p
«Межличностный эмоциональный интеллект» и «Фактор оценки»	–0,06	0,74
«Межличностный эмоциональный интеллект» и «Фактор силы»	0,08	0,67
«Межличностный эмоциональный интеллект» и «Фактор активности»	0,23	0,23
«Внутриличностный эмоциональный интеллект» и «Фактор оценки»	0,01	0,94
«Внутриличностный эмоциональный интеллект» и «Фактор силы»	0,13	0,49
«Внутриличностный эмоциональный интеллект» и «Фактор активности»	0,09	0,63
«Понимание эмоций» и «Фактор оценки»	–0,03	0,89
«Понимание эмоций» и «Фактор силы»	0,15	0,42
«Понимание эмоций» и «Фактор активности»	0,16	0,41
«Управление эмоциями» и «Фактор оценки»	–0,04	0,85
«Управление эмоциями» и «Фактор силы»	0,05	0,78
«Управление эмоциями» и «Фактор активности»	0,15	0,44
«Общий эмоциональный интеллект» и «Фактор оценки»	–0,02	0,90
«Общий эмоциональный интеллект» и «Фактор силы»	0,11	0,56
«Общий эмоциональный интеллект» и «Фактор активности»	0,12	0,53

Из таблицы 2 видно, что у студентов технических специальностей не выявлены на достоверном уровне корреляции между показателями эмоционального интеллекта и шкалами методики «Личностный дифференциал», поскольку во всех случаях $p > 0,05$.

Полученные результаты в определенной мере схожи с данными И. Т. Кавецкого, С. А. Беляева, И. А. Коверзневой, отраженными в их статье «Стереотипы в представлениях о профессиональной деятельности психологов», где было вывлено следующее: респонденты оценивают людей с психологическим образованием гораздо выше по

таким показателям как оценка, сила и активность по методике личностного дифференциала, чем тех, кто такого образования не имеет; они также считают, что психологи характеризуется исключительно положительными качествами, они постоянно уверены в себе, независимы, склонны рассчитывать на себя в трудных ситуациях [1].

Интерпретировать полученные результаты можно следующим образом: у студентов гуманитарных специальностей взаимосвязь между высокими показателями межличностного эмоционального интеллекта и фактором оценки может присутствовать исходя из того, что психология является гуманитарной наукой, и студенты гуманитарных специальностей с высокими показателями межличностного интеллекта понимают, насколько данная сфера важна для человека и общества.

Таким образом, нами была установлена одна положительная умеренная взаимосвязь между «Межличностным эмоциональным интеллектом» и «Фактором оценки» у студентов гуманитарных специальностей: студенты с высоким уровнем межличностного эмоционального интеллекта высоко оценивают психологов по фактору оценки, они понимают важность данной профессии и её ценность для общества.

Список использованных источников

1 Кавецкий, И. Т. Стереотипы в представлениях о профессиональной деятельности психологов / И. Т. Кавецкий, С. А. Беляев, И. А. Коверзнева. // Инновационные образовательные технологии. – 2011. – № 4(28). – С. 72-78.

2 Муращенко, Н. В. Социальные представления населения о психологе как фактор успешности оказания психологической помощи / Н. В. Муращенко, В. К. Дядик // Актуальные проблемы общества, науки и образования: современное состояние и перспективы развития : материалы III-международной научно-практической конференции, Курск, 12–13 февраля 2016 года / под редакцией Ю. В. Фурмана, Т. Б. Белозеровой, Е. П. Непочатых. – Курск: Издательство «Перо», 2016. – С. 364-371.

3 Попков, В. Д. Стереотипы и предрассудки: их влияние на процесс межкультурной коммуникации. / В.Д. Попков – Журнал социологии и социальной антропологии, vol. 5, no. 3, 2002. – С. 178-191.

4 Тейлор, Ш. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс; [Пер. с англ. Ю. Ахмедова и др.]; Науч. ред. пер. на рус. яз. – д. психол. н., проф. Н. В. Гришина. – 10-е изд. СПб. [и др.]: Питер, 2004. – 766 с.

П. Л. Коваленок, Д. А. Миронченко

Научные руководители: А. А. Кабылкова, канд. филол. наук, И. Д. Чалей
Полоцкий колледж УО «ВГУ имени П. М. Машерова»,
г. Полоцк, Республика Беларусь

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ ПЕДАГОГА (НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА Л. Д. КАМИНСКОГО «В КАБИНЕТЕ ДИРЕКТОРА»)

Доклад посвящен вопросу проявления речевой агрессии педагога в отношении учащегося. Кратко анализируются причины возникновения речевой агрессии, приводятся обобщенные примеры реализации видов агрессии в школе. Детально анализируется рассказ Л. Д. Каминского «В кабинете директора» как яркий пример речевой агрессии. Делается вывод о том, что проявления речевой агрессии препятствуют реализации основных задач эффективного речевого общения.

Ключевые слова: речевая агрессия, взаимодействие, коммуникация, понимание, взаимодействие, конфликт, рассказ.

P. L. Kovalenok, D. A. Mironchenko

Scientific supervisor: A. A. Kabylkova, candidate of philology. sciences, I. D. Chaley
Polotsk College Educational Establishment "Vitebsk State University named after P. M. Masherov",
Polotsk College of VSU named after P. M. Masherov,
Polotsk, Republic of Belarus

SPEECH AGGRESSION OF A TEACHER (BY THE EXAMPLE OF L. D. KAMINSKY'S STORY "IN THE DIRECTOR'S OFFICE")

The report is devoted to the issue of the manifestation of the teacher's verbal aggression against the student. The causes of speech aggression are briefly analyzed, generalized examples of the implementation of types of aggression in school are given. L. D. Kaminsky's story "In the director's office" is analyzed in detail as a vivid example of speech aggression. It is concluded that the manifestations of speech aggression hinder the implementation of the main tasks of effective speech communication.

Keywords: verbal aggression, interaction, communication, understanding, interaction, conflict, story.

Речь для педагога является основным средством обучения и воспитания, а также образцом, сознательно или бессознательно усваиваемым, в той или иной мере воспринимаемым и неизбежно «тиражируемым» учениками.

Феномен речевой агрессии – довольно распространенное явление современной речевой действительности. В повседневном бытовом общении и в публичных выступлениях речевая агрессия встречается одинаково часто, школы не исключение. Она затрудняет полноценный обмен информацией, препятствует восприятию и пониманию собеседниками друг друга. Речевая агрессия – спутник практически любой ссоры и самый опасный враг вежливости. Педагог часто не осознает склонности к вербальной агрессии.

В определении агрессии существует несколько подходов. В данном исследовании мы придерживаемся формулировки Ю. В. Щербиной: «Агрессия – это любая форма поведения, нацеленная на оскорбление и причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения» [8].

Проблема речевой агрессии актуальна в современной психологии. Изучению различных аспектов речевой агрессии посвящены работы Н. С. Громовой «Речевая агрессия: от коммуникативных ошибок до правонарушений» [3], Г. Н. Кобяковой «Речевая агрессия учителя в современной школе» [4], К. Ф. Седова «Речевая агрессия в межличностном взаимодействии» [6], Е. Ю. Сысоевой «Речевая агрессия педагогов: сущность, причины, виды, пути преодоления» [7]. При этом междисциплинарных исследований (детская литература – психология) ранее представлено не было, в то время как именно на примерах детских рассказов данное явление иллюстрируется ярко и образно. Для будущих педагогов очень важно сохранить хорошие отношения с учащимися и поддерживать статус учителя, при этом не пытаться добиться от них выполнения установок через запугивание или угрозу. Речевая агрессия отрицательно сказывается на психологическом климате в детском коллективе, на самом педагоге и в целом на ходе учебного процесса, что в совокупности обуславливает **актуальность** нашей работы.

Цель исследования: охарактеризовать речевую агрессию педагога как актуальную проблему в современной педагогике.

Задачи:

- изучить влияние речевой агрессии на учащихся в процессе учебно-воспитательного процесса;
- проанализировать рассказ Л. Д. Каминского «В кабинете директора» как пример речевой агрессии педагога.

Объект исследования: рассказ Л. Д. Каминского «В кабинете директора»

Предмет исследования: вербальная агрессия учителя.

Метод исследования: анализ, обобщение.

Вербальная агрессия учителя – феномен, практически не изученный и «игнорируемый». В то же время многим из нас со школьной скамьи знакомы и привычны замечания-окрики учителей, ироничные высказывания, имеющие целью унижить учащегося.

Речевая агрессия – это использование языковых средств для выражения неприязни, враждебности; манера речи, оскорбляющая чье-либо самолюбие, достоинство.

Речевую агрессию в самом общем виде можно определить как обидное общение, словесное выражение негативных эмоций, намерений в оскорбительной, грубой форме. Речевая агрессия может возникать и как особое намерение – целенаправленное желание говорящего унижить, оскорбить, высмеять или самоутвердиться, самореализоваться.

Проблема речевой агрессии пагубно влияет на учащихся и становится причиной детских неврозов. У детей «снижается самооценка, возникает неуверенность в себе, появляется страх перед учителем и школой, ухудшается психосоматическое состояние» [8].

Кроме того, у ребят часто складывается впечатление, что агрессия педагога направлена не на их поведение в конкретной ситуации, а на них самих, их личность: «я плохой», а не: «сейчас я поступаю плохо».

С другой стороны, добиваясь сиюминутных целей послушания в неэтичной форме, педагог невольно провоцирует ответную агрессию. Возникает «замкнутый круг»: добиваясь послушания, мы неосознанно провоцируем детей на ответную речевую агрессию. По данным психологических исследований, «29 % всех агрессивных актов детей от 3 до 9 лет составляют ответные реакции на агрессию противоположной стороны. Кроме того, дети усваивают агрессивную модель речевого поведения и переносят ее на общение друг с другом, что влечет за собой особенно тяжкие последствия» [1].

По мнению А. Ф. Меняева [5], можно выделить три объективные причины конфликтности взрослых (учителей) и детей (учащихся), первая из которых – «взаимодействие» консерватизма взрослых и новых культурных ценностей детей (музыка, стиль одежды, сленг и др.); вторая – недостаточный культурный уровень взрослых (грубость, бестактность и т. п.); третья – изменения в психике педагогов, возникающие в процессе накопления опыта систематического управления поведением ребенка (эти изменения можно образно назвать «развращением властью») – привычка постоянно запрещать, приказывать, поправлять, понуждать, упрекать, выговаривать – то есть, «воспитывать» в строгости, покорности и дисциплине.

Формы представления речевой агрессии – это, в первую очередь, высказывания учителей (отдельные реплики и целые диалоги с учащимися) во время уроков и во внеучебное время. Нами было проведено исследование языкового материала, в котором принимали участие 88 респондентов в возрасте 15–18 лет средних специальных и высших учебных заведений. Оно проходило в форме онлайн-анкетирования. Респондентам были предложены следующие вопросы:

1 Какие слова, фразы чаще всего употребляют учителя в состоянии агрессии?

2 Какие слова учителя Вам кажутся наиболее обидными?

3 Часто ли вы сталкиваетесь с агрессией?

Чаще всего в состоянии агрессии педагоги употребляют такие слова и фразы, как: «Глупый!» – 20,5 %, «Закрыли рты» – 11,4 %, «Вы мне надоели» – 9,1 %. Также используется и другие фразы: «Ничего не умеешь» – 6,8 %, «Худший класс!» – 4,6 %. Наиболее обидной от учителя для опрошенных (18 %) является фраза «Ничего не добьешься». При этом 80 % опрошенных отметили, что редко встречаются с агрессией со стороны педагога.

В зависимости от личности педагога материал может меняться, но суть сохраняется примерно одинаковой. Это четыре тематические группы высказываний:

1 Грубое выражение волеизъявления: категорические требования («Замолчи-те!»); запрещение, лишение («Все! Детство закончилось, все взрослые люди!»).

2 Выражение оценки в формах: насмешки («Пишешь, как курица лапой»); оскорбления («Ну, что так тормозишь?»); иронических замечаний («Руку всю изрисовал. Пикассо»).

3 Угроза: явная, с прямым указанием на последствия в случае невыполнения приказа («Кто не сдаст работу вовремя, поставлю единицу!»); скрытая («Я больше объяснять не буду! Как хотите, так и учите!»).

4 Агрессивные высказывания, не имеющие строгой видовой отнесенности (по преимуществу гневные) («Начинается! Я что в цирке нахожусь?»).

Кроме обыденной жизни, с примерами проявления речевой агрессии мы можем познакомиться и в произведениях мировой литературы. Так как после окончания колледжа мы будем работать с учениками начальных классов, мы обращаем особое внимание на произведения детской литературы. В контексте изучения речевой агрессии нас привлёк рассказ Л. Д. Каминского «В кабинете директора».

Л. Д. Каминский – журналист, художник, писатель и литературный деятель. Книги, написанные автором для детей, интересны, забавны и остроумны. Л. Д. Каминский внес большой вклад в развитие детской юмористической литературы второй половина XX века. После рождения дочери Марии он внимательно записывал все ее интересные высказывания. Высказывания маленькой Маши показались писателю настолько интересными, что он захотел поделиться ими с обществом. Максимальная приближенность к реальности сделала рассказы привлекательными для широкого круга читателей. С течением времени Л. Д. Каминский занялся изучением школьного фольклора. Коллекция изречений школьников пополнялась на протяжении 25 лет. Работая с собранным материалом, автор отмечает такие задачи современных педагогов как необходимость воспитывать у молодежи самоиронию и чувство юмора.

Более 30 лет Л. Д. Каминский работал в редакции журнала «Боевой карандаш». Работая с литературным материалом, адресованным детям, он проявлял себя как психолог: умеющий обратить внимание на сложные нравственные черты, научить преодолевать препятствия, при этом его произведения всегда оставались наполнены безусловным уважением и любовью к детям. Рассказы для детей Л. Д. Каминского были очень популярны: письма с шутками и забавными историями приходили к нему со всех концов Советского Союза.

Как бы не были хороши его юмористические школьные зарисовки, Л. Д. Каминский затрагивает серьезную и актуальную тему речевой агрессии со стороны педагога в рассказе «В кабинете директора». Сюжет прост: директор встречает нерадивого ученика и начинает с ним нравоучительную беседу. Отметим, что директор не достигает никаких ни методических, ни воспитательных целей. Вместо простого разговора с Брюквинным он пересказывает все «подвиги» учащегося, используя сарказм и насмешки.

В первой реплике директора: «...Видишь, какая тебе честь: сам директор школы отложил свои дела, чтобы с тобой побеседовать!» [2, с. 59] – отчетливо наблюдается саркастичная насмешка над несопоставимостью ролей.

Далее: «...Вот передо мной целый список твоих приключений. Просто какой-то мифологический герой! Двенадцать подвигов Геракла!» [2, с. 59] – директор все так же продолжает использовать насмешку в качестве преднамеренной агрессии в сторону учащегося.

Затем директор в общении с учащимся использует просторечие: «...который упал на голову физруку [2, с. 60] – что недопустимо со стороны преподавателя, поскольку нарушается этикет речевого общения в школе.

Директор не стыдится преувеличивать результат действий Брюквина: «...чем вызвал *сердечный приступ*...» [2, с. 60].

В конце рассказа директор хвалит учащегося, при этом все так же используя преднамеренную агрессию в форме вопроса: «*Ну что мне с тобой делать, Брюквин?! А ведь при желании ты можешь хорошо учиться. Вот, например, в прошлом месяце ты получил вполне заслуженную пятерку по математике!*» [2, с. 61].

Поведение Брюквина никак не изменяется за весь рассказ, о его характере мы можем судить лишь из рассказов директора школы. Учитывая, что кроме математики, у него проблемы почти со всеми преподавателями, можно предположить речевую агрессию, запугивание или навешивание ярлыков на Брюквина как «ученика-двоечника» и т. д.

В этой ситуации со стороны директора правильнее было бы стараться избегать обидных высказываний в речи, контролируя ее. Используя подобные методы общения с учащимися, поставленные воспитательные цели не будут достигнуты, ведь главная задача педагога – не унижить учащегося, а мотивировать его на достижение лучших результатов в учебной деятельности.

Таким образом, агрессивная речь наглядно демонстрирует авторитарный стиль общения, отсутствие профессионализма и приводит к отчуждению, враждебности, непониманию. Получается, что агрессия слова не только недопустима в этическом отношении, но и оказывается просто неэффективной с коммуникативной точки зрения. Проявления речевой агрессии препятствуют реализации основных задач эффективного речевого общения: затрудняют полноценный обмен информацией, препятствуют восприятию и пониманию собеседниками друг друга, делают невозможной выработку общей стратегии взаимодействия.

Говорить о полном устранении речевой агрессии из педагогического общения нельзя. Но успешно управлять, сдерживать, преодолевать агрессию слова, не прибегая при этом к ответной грубости вполне возможно.

Список использованных источников

- 1 Гаревских В. С. Проблема речевой агрессии в педагогической практике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/33zryV>. – Дата доступа: 01.03.2023.
- 2 Голявкин, В. В. Рассказы о школе / В. В. Голявкин, В. Ю. Драгунский, А. Б. Раскин. – М. : РОСМЭН, 2019 – 128 с.
- 3 Громова, Н. С. Речевая агрессия: от коммуникативных ошибок до правонарушений / Н. С. Громова // Юрислингвистика. – 2016. – № 5. – С. 173–189.
- 4 Кобякова, Г. Н. Речевая агрессия в современной школе / Г. Н. Кобякова // Вестник ТГПИ. – 2010. – Специальный выпуск № 2. Гуманитарные науки. – С. 146–151.
- 5 Меняев, А. Ф. Конфликты в обучении и воспитании / А. Ф. Меняев // Прикладная психология и психоанализ. – 2000. – № 3. – С. 12–24.
- 6 Седов, К. Ф. Речевая агрессия в межличностном взаимодействии / К. Ф. Седов // Прямая и непрямая коммуникация. – 2003. – С. 196–212.
- 7 Сысоева, Е. Ю. Речевая агрессия педагогов: сущность, причины, виды, пути преодоления / Е. Ю. Сысоева // Вестник Самарского ун-та. История. Педагогика. Филология. – 2018. – № 4. – Т. 24. – С. 48–53.
- 8 Щербинина, Ю. В. Русский язык. Речевая агрессия и пути ее преодоления / Ю. В. Щербинина. – М. : Флинта, Наука, 2003. – 224 с.

А. С. Концевая

Научный руководитель: Ю. О. Брикса

Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой,
г. Новополоцк, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ С ЦЕННОСТНЫМИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫМИ ОРИЕНТАЦИЯМИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ИНЖЕНЕРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Без господства разума ничто не будет длиться вечно. Как своего рода «доктрина» в развитии чувства патриотизма, необходимо не только использовать эмоции в качестве психологической основы, но и добиваться существенной сублимации с помощью разума. Разум подобен рулевому колесу, которое определяет направление патриотических эмоций и делает их более стабильными и долговечными переводя их в деятельность.

Рациональный патриотизм заключается в рациональном мышлении на идеологическом уровне, и это научное понимание истории, специфики и открытости патриотизма. В представленной статье патриотизм рассматривается как осознанная форма поведения во взаимосвязи со специфическими сторонами личности человека: ценностями и смысложизненными ориентациями. На примере изучения форм проявления патриотического поведения у студенческой молодежи раскрываются особенности восприятия патриотизма в образовательной среде в период адаптации студентов к условиям обучения.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое поведение, студенческая молодежь, ценностные ориентации, внешние ценностные ориентации, внутренние ценностные ориентации, смысложизненные ориентации.

A. S. Kontsavaya

Scientific Adviser: Yu.O. Briksa

Euphrosyne Polotskaya state university

Novopolotsk, Republic of Belarus

THE RELATIONSHIP OF PATRIOTIC BEHAVIOR WITH VALUE AND LIFE ORIENTATIONS AMONG FIRST-YEAR STUDENTS OF THE FACULTY OF CIVIL ENGINEERING

Without the domination of reason, nothing will last forever. As a kind of “doctrine” in the development of a sense of patriotism, it is necessary not only to use emotions as a psychological basis, but also to achieve substantial sublimation with the help of reason. The mind is like a steering wheel that determines the direction of patriotic emotions and makes them more stable and durable by translating them into activity.

Rational patriotism consists in rational thinking at the ideological level, and this is a scientific understanding of the history, specificity and openness of patriotism. In the presented article, patriotism is considered as a conscious form of behavior in relation to specific aspects of a person's personality: values and life orientations. Using the example of studying the forms of manifestation of patriotic behavior among students, the peculiarities of the perception of patriotism in the educational environment during the period of adaptation of students to learning conditions are revealed.

Keywords: patriotism, patriotic behavior, student youth, value orientations, external value orientations, internal value orientations, life sense orientations.

История общественного развития человечества бесконечна, и существование страны – это всего лишь бурная волна в огромной и долгой реке времени. Однако до

тех пор, пока существует страна, патриотизм будет играть огромную роль в жизни ее граждан. Как историческая категория, патриотизм имеет разные темы в разных исторических условиях. Вчерашняя история была написана не сегодняшними людьми, но сегодняшние люди не могут оставить вчерашнюю историю, чтобы понять сегодняшний день и создать завтрашний. Сегодня люди осознают патриотизм и должны соотносить его с конкретными историческими условиями того времени и придерживаться рациональной позиции исторического материализма. Все исторические явления и исторические личности, которые способствовали защите национальных интересов, и патриотический дух, проявлявшийся в них, не должны терять своего значения из-за перемен во времени, так как представляют ценность для нашего государства. Вероятно поэтому, у нас вызывают восхищение каждый истинный патриот, к какой бы стране или национальности он ни принадлежал, в тоже время у патриотически настроенных граждан вызывает презрение лицемеры, которые обманывают свою Родину и предаёт ее, под каким бы видом и знаменем они ни выступали. Наша страна выступает за открытый патриотизм, основанный на созидательной силе, где каждый человек своим трудом делает вклад в создание лучшего будущего. Яркой линией выражающей форму патриотического поведения является отказ от крайнего национализма и выступление против вмешательства в развитие и интересы других стран ради собственных интересов.

Патриотическое поведение наблюдается повсюду и это не просто разговоры про то кто такой патриот. Выражать свой патриотизм люди могут по-разному, кто-то использует флаги, участвуя в параде в честь национальных праздников, чтобы выразить патриотизм, кто-то поет, чтобы выразить патриотизм, кто-то выставляет посты, чтобы выразить патриотизм, кто-то остается на своей работе, чтобы выразить патриотизм, а кто-то идет посмотреть, как поднимают национальный флаг, чтобы выразить патриотизм.

У всех разное понимание того, что такое патриотизм. В связи с чем, проблема патриотического воспитания граждан, а особенно молодежи, за которым будущее нашей страны, стала приоритетным направлением государственной политики ещё в начале XXI века. В этот период было принято ряд государственных программ и нормативных актов в области патриотического воспитания граждан. Эти программы и нормативные акты продолжают совершенствоваться и по сей день [7].

Проблематике патриотического поведения и вопросам молодежной политики посвящены исследования таких ученых как: Е. М. Бабосова [1], Е. В. Беляевой [2], М. Ю. Узгорок [8], С. В. Лапиной [3] и других.

В целом, обобщая вышеназванные подходы патриотизм можно понять на трех уровнях: первый уровень – это патриотизм, основанный на моральном кодексе, дисциплине, коллективных интересах страны и народа в целях выполнения обязательств, которым необходимо следовать. Патриотизм – это добродетель, которая не имеет ничего общего с личной выгодой.

Второй уровень – это патриотические чувства, относящиеся к психологическому поведению человека, под влиянием которого гражданин самодисциплинирует, мотивирует себя и продуцирует тем самым патриотическое поведение.

Третий уровень – это патриотическое поведение. Патриотическое поведение относится к реальным действиям человека под влиянием патриотизма. Моральная ценность патриотического поведения заключается не в его результатах, а в намерении осуществить это поведение. Патриотизм, который мы понимаем и обсуждаем каждый день и это не что иное, как патриотизм трех вышеперечисленных уровней.

Когда мы оцениваем, являются ли другие патриотами, мы обычно оцениваем, является ли поведение этого человека патриотичным. Согласно вышеупомянутым трем уровням понимания, нам нужно только обратить внимание на мотивацию и намерение патриотического поведения этого человека, является ли оно обязательным и спонтанным, связано оно с целеполаганием либо ценностными категориями.

Вместе с тем, изучение имеющихся в Республике Беларусь публикаций по проблеме развития патриотических ценностей у молодого поколения, показывает, что область научных исследований в основном составляют темы по раскрытию особенностей морально-нравственной сферы молодежи, или вопросов, касающихся различных сторон организации патриотического воспитания в контексте деятельности некоторых государственных ведомств и организаций.

Это показывает, что с одной стороны, вопросу патриотизма в отечественной науке уделяется большое внимание уже не первый год, однако изучение особенностей развития патриотического поведения студенческой молодежи, раскрыт не в полной мере. В связи с чем в центре нашего исследования находится выявление особенностей развития механизмов формирования патриотического поведения студенческой молодежи в сочетании со структурой ценностных и смысложизненных ориентаций.

Цель исследования: раскрыть особенности взаимосвязи патриотического поведения с ценностными и смысложизненными ориентациями студентов первого курса инженерно-строительного факультета.

Для достижения цели исследования были выбраны следующие методы и методики: теоретический анализ литературных источников, эмпирические методы (опрос), методы обработки данных. **Методики:** «Опросник для оценки типов патриотического поведения» Гордякова О. В., Лебедев А. Н.. Здесь необходимо отметить, что согласно авторскому подходу в патриотическом поведении могут быть выделены несколько существенно различающиеся между собой типов: первый – неконструктивный, для него характерно чрезмерная и демонстративная патриотическая активность. Наиболее характерен данный тип поведения для человека, находящего на уровне своего социального становления, который направлен на достижение социальной стабильности в том обществе, с которым находится в тесном контакте; второй – конструктивный, базируется на чувстве долга. Люди с таким типом поведения объективно оценивают себя и других, способны поступиться собственными интересами ради общего дела; третий – конформный тип поведения для которого характерен высокий уровень социальной адаптации. Для людей придерживающихся данного поведения характерно организовывать свою деятельность таким образом, чтобы она способствовала выработке соответствующих чувств: гордости за Родину, чувству солидарности и так далее [4].

Так же в исследовании использован тест «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева [5] и методика «Ценностные ориентации» (О. И. Мотков, Т. А. Огнева) [6].

Выборка испытуемых составила 60 испытуемых: студенты первого курса инженерного факультета в возрасте от 17 до 22 лет, УО «Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой».

Для изучения взаимосвязи показателей патриотического поведения с ценностными и смысложизненными ориентациями студентов был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1 – Взаимосвязь переменных патриотического поведения и ценностных ориентаций

Переменные	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена	Уровень статистической значимости
1	2	3
Идеологический тип поведения & Значимость внешних ценностей	–0,10	0,44
Идеологический тип поведения & Значимость внутренних ценностей	0,03	0,83

Окончание таблицы 1

1	2	3
Идеологический тип поведения & Реализация внешних ценностей	0,06	0,63
Идеологический тип поведения & Реализация внутренних ценностей	0,21	0,11
Проблемный тип поведения & Значимость внешних ценностей	–0,11	0,42
Проблемный тип поведения & Значимость внутренних ценностей	–0,18	0,16
Проблемный тип поведения & Реализация внешних ценностей	0,04	0,75
Проблемный тип поведения & Реализация внутренних ценностей	–0,13	0,34
Конформный тип поведения & Значимость внешних ценностей	0,05	0,68
Конформный тип поведения & Значимость внутренних ценностей	0,07	0,59
Конформный тип поведения & Реализация внешних ценностей	0,03	0,80
Конформный тип поведения & Реализация внутренних ценностей	–0,04	0,74
Примечание: $-p \leq 0,05$		

На основании данных таблицы 1, можно сказать, что значимые взаимосвязи между показателями патриотического поведения и ценностными ориентациями отсутствуют, так как $p > 0,05$. Таким образом, можно предположить, что у испытуемых ценностные ориентации развиваются независимо от форм патриотического поведения, что объясняется самой структурой ценностных ориентаций и особенностями формирования, которые закладываются еще до вступления человека в активные социальные формации. Патриотическое поведение в свою очередь является социальной надстройкой, которые берет свое начало в первичном социальном институте – семье, однако в дальнейшем расширяется за счет вступления человека в различные сообщества, с которыми человек активно взаимодействует, тем самым развиваясь как личность и гражданин.

Далее нами были проведены расчеты с целью выявления взаимосвязи между показателями патриотического поведения и смысловых ориентаций. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Взаимосвязь переменных патриотического поведения и смысловых ориентаций студентов

Переменные	Коэффициент ранговой корреляции Спирмена	Уровень статистической значимости
1	2	3
Идеологический тип поведения & Цели в жизни	0,12	0,37
Идеологический тип поведения & Процесс жизни	0,26	0,05

Окончание таблицы 2

1	2	3
Идеологический тип поведения & Результативность жизни	0,23	0,07
Идеологический тип поведения & Локус контроля – Я	0,26	0,05
Идеологический тип поведения & Локус контроля – жизнь	0,13	0,31
Проблемный тип поведения & Цели в жизни	–0,21	0,11
Проблемный тип поведения & Процесс жизни	–0,22	0,10
Проблемный тип поведения & Результативность жизни	–0,28	0,03
Проблемный тип поведения & Локус контроля – Я	–0,19	0,14
Проблемный тип поведения & Локус контроля – жизнь	–0,19	0,14
Конформный тип поведения & Цели в жизни	0,04	0,79
Конформный тип поведения & Процесс жизни	–0,04	0,74
Конформный тип поведения & Результативность жизни	–0,03	0,83
Конформный тип поведения & Локус контроля – Я	–0,03	0,82
Конформный тип поведения & Локус контроля – жизнь	0,04	0,75
Примечание: * – $p \leq 0,05$		

Полученные в ходе исследования результаты, отраженные в таблице 2, выявили ряд корреляционных связей:

положительная корреляция выявлена: между показателями «Идеологический тип поведения» с показателями «Процесс жизни» и «Локусом контроля–Я» ($r = 0,26$, при $p < 0,05$);

отрицательная корреляция: между показателями «Проблемный тип поведения» и «Результативность жизни» ($r = -0,28$, при $p < 0,05$). Величина и знак коэффициента корреляции говорит об умеренной отрицательной связи. Это значит, что при увеличении проблемного (конструктивной формы поведения) типа поведения снижается значимость результативности жизни.

Таким образом, можно сделать вывод, что существует взаимосвязь патриотических чувств с смысловыми ориентациями. Идеологический тип патриотического поведения, проявляющийся в ярко выраженной демонстративной позиции взаимосвязан с текущими актуальными целями респондентов, они направлены на настоящее, воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, позитивно оценивают себя. Полагаем, выявленные взаимосвязи свидетельствуют о стремлении к стабильности и самореализации.

Отрицательная взаимосвязь проблемного типа патриотического поведения и результативности жизни указывает на желание проявить себя при отсутствии достаточного опыта,

отсюда может наблюдаться не удовлетворенность собой и пройденным жизненными этапами, компенсацией которого служит ярко выраженное следование принятым в образовательной среде правилам. Отсюда можно заключить, что правильно сформированная работа с обучающейся молодежью будет способствовать формированию конструктивных форм выражения патриотического поведения, что требует дальнейшего развития исследования в этой области.

Список использованных источников

- 1 Бабосов, Е. М. Основы идеологии современного государства / Е. М. Бабосов. – 3-е изд. и доп. – Мн. : Амалфея, 2007. – 480 с
- 2 Беляева, Е. В. Традиционные ценности как основа модернизации в Беларуси и России / Е. В. Беляева // Беларусь и Российская Федерация в европейском контексте: проблемы государственного управления процессом модернизации : материалы междунаро. науч.-практ. конф., г. Минск, 20–21 окт. 2011 г. / науч. ред. совет: А. А. Лазаревич [и др.] ; НАН Беларуси. – Минск, 2012. – С. 357– 359.
- 3 Лапина, С. В. Основные принципы молодежной политики Республики Беларусь / Основы социального государства и социальная политика. Пособие. Рекомендовано УМО в области управленческого образования / С. В. Лапина, А.П. Морова, М. А. Щеткина и др. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2018. – С. 129-135.
- 4 Лебедев А. Н., Гордякова О. В. Чувство патриотизма и типы патриотического поведения в поляризованном обществе // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2017. – № 1(45). – С. 92-97.
- 5 Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
- 6 Мотков, О. И. Методика «Ценностные ориентации» / О. И. Мотков, Т. А. Огнева. – М. : 2008 [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www. psychology-online.net/articles/doc-1128.html](http://www.psychology-online.net/articles/doc-1128.html) / – Дата доступа: 03.06.2019 г.
- 7 О Программе патриотического воспитания населения Республики Беларусь на 2022–2025 годы [Электронный ресурс] : постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 29 дек. 2021 г., № 773 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: [http:// pravo.by](http://pravo.by). – Дата доступа: 10.11.2023.
- 8 Узгорок, М. Ю. Расширение сферы проявления патриотизма как культурной ценности (на материале современной белорусской культуры) : ав-тореферат дис. ... на соискание ученой степени кандидата философских наук по специальности : 24.00.01 / М. Ю. Узгорок ; Гродненский гос. ун-т им. Янки Купалы – Гродно, 2013. – 23 с.

В. Ю. Крюкова

Научный руководитель: О. Н. Мельникова

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕПРЕССИИ, САМООЦЕНКИ И ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматривается проблема психологических особенностей депрессии, самооценки и тревожности в подростковом возрасте. Автором приводятся данные эмпирического исследования психологических особенностей депрессии, самооценки и тревожности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: депрессия, депрессивная симптоматика, тревожность, самооценка, подростковый возраст, особенности.

V. Y. Kryukova

Scientific Adviser: O. N. Melnikova

Francisk Skorina Gomel State University,

Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DEPRESSION, SELF-ESTEEM AND ANXIETY IN ADOLESCENCE

The article deals with the problem of psychological characteristics of depression, self-esteem and anxiety in adolescence. The author provides data from an empirical study of the psychological characteristics of depression, self-esteem and anxiety in adolescence.

Keywords: depression, depressive symptoms, anxiety, self-esteem, adolescence, features.

Согласно исследованиям, проводимым Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), в современном мире увеличивается распространенность психических заболеваний [1, с. 12]. Данные ВОЗ свидетельствуют о том, что подростки находятся в группе риска развития депрессии [2, с. 14]. В настоящее время активно обсуждается связь подростковой депрессии с использованием Интернета и социальных сетей. Он-лайн-активность может оказывать как позитивное, так и негативное влияние на психологическое благополучие подростков [3, с. 12]. Интернет-пространство является местом, где молодые люди могут столкнуться с различными видами насилия и агрессии, например, кибербуллингом, а также стать жертвой мошенничества или потребителем фейковых новостей и недостоверной информации. Помимо этого, общение в социальных сетях и просмотр идеализированных изображений жизни других людей могут негативно влиять на самооценку и способны усиливать тревожно-депрессивные переживания [4, с. 183]. Все это определило цель исследования: изучить психологические депрессии, самооценки и тревожности в подростковом возрасте.

Исследование осуществлялось на базе ГУО «Средняя школа № 2 г. Чечерска». В исследовании приняли участие 34 учащихся 9-х классов и 27 учащихся 11-х классов.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: шкала депрессии (А. Т. Бека); методика измерения самооценки Т. Дембо – С. Рубинштейн (модифицированный А. М. Прихожан); шкала самооценки тревоги (Д. В. Занга). В качестве методов математической статистики использовался критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера.

Результаты исследования депрессии у подростков, полученные с помощью шкалы депрессии (А.Т. Бека), представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования депрессии у подростков, полученные с помощью шкалы депрессии (А. Т. Бека)

Степень выраженности	Сравниваемые группы				Достоверность различий с помощью критерия φ*-углового преобразования Фишера
	Учащиеся 9-х классов (n = 34)		Учащиеся 11-х классов (n = 27)		
	n	%	n	%	
Отсутствие депрес- сивных симптомов	17	50 %	16	59 %	φ эмп = 0,198 при p > 0,05
Легкая депрессия	11	32 %	6	22 %	φ эмп = 0,151 при p > 0,05
Умеренная депрессия	6	18 %	5	19 %	φ эмп = 0,089 при p > 0,05
Выраженная депрессия	—	0 %	—	0 %	—

Согласно данным, представленным в таблице 1, у 50 % учащихся 9-х классов и у 59 % учащихся 11-х классов отсутствуют признаки депрессии. Данная часть подростков отличается активностью, повышенным или нейтральным настроением, способностью получать удовольствие от любых видов деятельности, проявлять интерес к жизни.

У 32 % учащихся 9-х классов и у 22 % учащихся 11-х классов выявлена легкая депрессия. Началом к развитию легкой депрессии невротического генеза служат психотравмирующие личностно важные события в жизни человека. Обычно люди, поддавшиеся такому воздействию факторов внешней среды, во многих ситуациях проявляют слабую сопротивляемость переживаниям, крайне выраженное чувство долга, слабое чувство юмора и очень серьезное отношение к жизни, иногда – склонность к неуверенности в себе и робость. Они нередко впадают из крайности в крайность и легко застревают на малозначимых событиях, в особенности, если они имеют негативный оттенок. У данной части подростков 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, человек не живет целиком в прошлом, а надеется на будущее, его восприятие окружающего мира реально, нет тотального отказа от вступления в контакт с окружающими.

У 18 % учащихся 9-х классов и у 19 % учащихся 11-х классов выявлена умеренная депрессия. Признаки данного вида проблем имеют много общего с более легкими формами депрессии. Но в отличие от нее, они проявляются довольно часто. У подростков отмечается наличие «депрессивной триады», включающей в себя резкое и устойчивое снижение самооценки и общего настроения, потерю интереса к происходящему вокруг и способности испытывать радостные мгновения. У них отмечается плохое настроение, на формирование которого не оказывают влияние какие-либо обстоятельства. Для них характерна заниженная самооценка, негативное восприятие окружающей действительности, чувство собственной беспомощности и бесполезности, вины, тревоги и всепоглощающего страха, нарушения сна, выражающееся в бессоннице или сонливости.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в уровне депрессии между учащимися 9-х классов и 11-х классов.

Результаты исследования самооценки у подростков, полученные с помощью методики измерения самооценки Т. Дембо – С. Рубинштейн (модифицированный А. М. Прихожан), представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования самооценки у подростков, полученные с помощью методики измерения самооценки Т. Дембо – С. Рубинштейн (модифицированный А. М. Прихожан)

Уровень	Сравниваемые группы				Достоверность различий с помощью критерия φ*-углового преобразования Фишера
	Учащиеся 9-х классов (n = 34)		Учащиеся 11-х классов (n = 27)		
	п	%	п	%	
Низкий	10	29 %	7	26 %	φ эмп = 0,303 при p > 0,05
Средний	19	56 %	14	52 %	φ эмп = 0,31 при p > 0,05
Высокий	5	15 %	6	22 %	φ эмп = 0,753 при p > 0,05

Согласно данным, представленным в таблице 2, у 29 % учащихся 9-х классов и у 26 % учащихся 11-х классов выявлен низкий уровень самооценки, т. е. недооценка себя. Подростки отличаются излишней неуверенностью в себе, собственных силах, робостью, чрезмерной стеснительностью, боязнью высказать собственное мнение. У них отмечается негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение собственной неполноценности. Они обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которые могут достигнуть, преувеличивая значение неудач. Неуверенность, часто объективно необоснованная, является устойчивым качеством личности и ведет к формированию у человека таких черт, как смирение, пассивность, «комплекс неполноценности».

У 56 % учащихся 9-х классов и у 52 % учащихся 11-х классов выявлен средний уровень самооценки. Это говорит о том, что у данной части подростков сформировано адекватное отношение к себе, они умеют оценивать себя и свою деятельность, учитывая при этом свои слабые и сильные стороны. Адекватная самооценка личности свидетельствует о позитивном отношении к себе, самоуважении, принятию себя, ощущению собственной полноценности. 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 позволяет сознательно, а не стихийно управлять своим поведением и заниматься самовоспитанием.

У 15 % учащихся 9-х классов и у 22 % учащихся 11-х классов выявлен высокий уровень самооценки. При высокой адекватной самооценке подростки правильно соотносят свои возможности и способности. К оценке достигнутого подходят не только со своими мерками, но и стараются предвидеть, как к этому отнесутся другие люди. Иными словами, высокая адекватная самооценка является итогом постоянного поиска реальной меры, т. е. без слишком большой переоценки, но и без излишней критичности к своему общению поведению, деятельности, переживаниям. Такая самооценка является наилучшей для конкретных условий и ситуаций. Подростки заслуженно ценят, уважают себя, довольны собой.

С помощью критерия χ^2 -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в уровне самооценки между учащимися 9-х классов и 11-х классов.

Результаты исследования тревожности у подростков, полученные с помощью шкалы самооценки тревоги (Д. В. Занга), представлены в таблице 3 (в %).

Таблица 3 – Результаты исследования тревожности у подростков, полученные с помощью шкалы самооценки тревоги (Д. В. Занга)

Степень выраженности	Сравниваемые группы				Достоверность различий с помощью критерия φ*-углового преобразования Фишера
	Учащиеся 9-х классов (n = 34)		Учащиеся 11-х классов (n = 27)		
	n	%	n	%	
Норма	21	62 %	15	55 %	φ эмп = 0,489 при ρ > 0,05
Легкое тревожное расстройство	9	26 %	7	26 %	φ эмп = 0,054 при ρ > 0,05
Выраженное тревожное расстройство	4	12 %	5	19 %	φ эмп = 0,729 при ρ > 0,05

Согласно данным, представленным в таблице 3, у 62 % учащихся 9-х классов и у 55 % учащихся 11-х классов тревога находится в пределах нормы. Среднеразвитая тревожность говорит о том, что эмоциональное состояние подростков более или менее благополучно. В отдельных случаях для них характерно беспокойство, не обоснованное сложившимся обстоятельствам.

У 26 % учащихся 9-х классов и у 26 % учащихся 11-х классов выявлено легкое тревожное расстройство. Испытуемые испытывают повышенное, необоснованное беспокойство, которое мешает им и от которого следует избавляться, проведя анализ причин его вызывающих.

У 12% учащихся 9-х классов и у 19% учащихся 11-х классов выявлено выраженное тревожное расстройство, что свидетельствует о предрасположенности к тревоге и отражает наличие у них тенденции воспринимать достаточно круг ситуаций как угрожающие, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Как предрасположенность, тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные для самооценки, самоуважения. При высокой тревожности каждая из этих ситуаций будет обладать стрессовым воздействием на подростка и вызывать у него выраженную тревогу. Высокоразвитая тревожность говорит о том, что испытуемые испытывают повышенное, необоснованное беспокойство, которое мешает им и от которого следует избавляться, проведя анализ причин его вызывающих.

С помощью критерия F^* -углового преобразования Фишера не выявлены статистически значимые различия в уровне тревожности между учащимися 9-х классов и 11-х классов.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что у половины учащихся 9-х классов и учащихся 11-х классов отсутствуют признаки депрессии. Данная часть подростков отличается активностью, повышенным или нейтральным настроением, способностью получать удовольствие от любых видов деятельности, проявлять интерес к жизни. У третьей части учащихся 9-х классов и четвертой части учащихся 11-х классов выявлена легкая депрессия. У подростков 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 них не проявляются особые нарушения социального плана и смещения жизненных приоритетов, сохраняется самоконтроль, человек не живет целиком в прошлом, а надеется на будущее, его восприятие окружающего мира реально, нет тотального отказа от вступления в контакт с окружающим. У пятой части учащихся 9-х классов и учащихся 11-х классов выявлена умеренная депрессия. Признаки данного вида проблем имеют много общего с более легкими формами депрессии. Но в отличие от нее, они проявляются довольно часто. У подростков отмечается наличие «депрессивной триады», включающей в себя резкое и устойчивое снижение самооценки и общего настроения, потерю интереса к происходящему вокруг и способности испытывать радостные мгновения. У них отмечается плохое настроение, на формирование которого не оказывают влияние какие-либо обстоятельства. Для них характерна заниженная самооценка, негативное восприятие окружающей действительности, чувство собственной беспомощности и бесполезности, вины, тревоги и всепоглощающего страха, нарушения сна, выражающееся в бессоннице или сонливости. Преобладающим уровнем самооценки у учащихся 9-х классов и у учащихся 11-х классов выявлен средний уровень самооценки. У них сформировано адекватное отношение к себе, они умеют оценивать себя и свою деятельность, учитывая при этом свои слабые и сильные стороны. У большинства учащихся 9-х классов и у учащихся 11-х классов тревога находится в пределах

нормы. Среднеразвитая тревожность говорит о том, что эмоциональное состояние подростков более или менее благополучно. В отдельных случаях для них характерно беспокойство, не обоснованное сложившимися обстоятельствам.

Список использованных источников

1 Доклад о состоянии здравоохранения в мире. Психическое здоровье: Новое понимание, новая надежда. – Женева : ВОЗ 2001. – 215 с.

2 Сивак, Е. В. Депрессия у детей и подростков: группы риска, роль школы, рекомендации для учителей и родителей / Е. В. Сивак, О. Р. Михайлова, К. Н. Поливанова, И. Б. Смирнов. – М. : НИУ ВШЭ, 2022. – 46 с.

3 Бочавер, А. А. Использование социальных сетей в интернете и депрессивная симптоматика у подростков / А. А. Бочавер, С. В. Докука, Е. В. Сивак, И. Б. Смирнов // Клиническая и специальная психология. – 2019. – № 3. – С. 1 – 18.

4 Бочавер, А. А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2014. – № 3. – С. 177 – 191.

Ю. В. Кунаховец

Научный руководитель: Н. Н. Красовская, канд. социол. наук, доцент
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СОЦИАЛЬНО АКТИВНЫХ СТУДЕНТОВ БЕЛОРУССКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Работа посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме изучения социального поведения студенческой молодежи, включая уровень коммуникативной толерантности и стрессоустойчивости. Автор освещает такие теоретические вопросы как: толерантность как социальный феномен; понятие коммуникативной толерантности; структура, механизмы и особенности формирования коммуникативной толерантности у студенческой молодежи; проблема стрессоустойчивости у студенческой молодежи. Работа может выступать основой для проведения дальнейших исследований и разработки программ психологического сопровождения студентов и мероприятий, направленных на повышение уровня коммуникативной толерантности и стрессоустойчивости в обществе.

Ключевые слова: толерантность, коммуникативная толерантность, стрессоустойчивость, социальная активность, студенческая молодежь.

Y. V. Kunakhovets

Scientific supervisor: N. N. Krasovskaya, candidate of sociology. PhD, Associate Professor
Belarusian State University,
Minsk, Republic of Belarus

INTERRELATION OF COMMUNICATIVE TOLERANCE AND STRESS RESISTANCE IN SOCIALLY ACTIVE STUDENTS OF BELARUSIAN STATE UNIVERSITY

This work is devoted to the current problem of studying the social behavior of student youth, including the level of communicative tolerance and stress resistance. The author covers such theoretical issues as: tolerance as a social phenomenon; the concept of communicative tolerance; structure, mechanisms and features of the formation of communicative tolerance

among students; the problem of stress resistance in student youth. The work can serve as a basis for further research and development of psychological support programs for students and activities aimed at increasing the level of communicative tolerance and stress resistance in society.

Keywords: tolerance, communicative tolerance, resistance to stress, social activity, student youth.

Толерантность – это терпение, но, прежде всего, терпеливость, являющаяся гранью толерантности, а не терпимость, которая, по нашему мнению, носит некий негативный оттенок, выражает пассивность человека, принятие им всех обстоятельств жизни такими, какие они есть, в то время как «толерантность» это активная позиция человека, готового осознать и принять «другого», взглянуть на мир его глазами. Мало «терпеть» и мириться с фактом инакомыслия другого, с его принадлежностью к иной расе, нации, конфессии.

Понятие толерантности тесно связано с понятием общения. Наличие у человека сформированной толерантности позволяет ему легко вступать в коммуникативные взаимодействия с другими людьми, и этически грамотная позиция в общении делает его толерантным. В процессе общения с окружающими людьми индивид проявляет толерантность, которую исследователи называют коммуникативной толерантностью [2, с. 124].

Проблема коммуникативной толерантности исследуется в работах различных ученых, таких как В. В. Бойко, М. Т. Громкова, В. М. Гришук, П. Ф. Комогоров, Л. И. Маленкова, А. В. Мудрик, Л. А. Николаева, О. Б. Скрыбина, Г. П. Щедровицкий, Л. П. Яцевич и др. В этих исследованиях рассматривается толерантность сущностной точки зрения и отмечается ее роль как основы или базиса для общения. В. В. Бойко определяет коммуникативную толерантность как «характеристику отношений личности к другим людям, отражающую ее способность переносить неприятные и неприемлемые психические состояния, качества и поступки партнеров по взаимодействию» [3, с. 24].

На наш взгляд, коммуникативная толерантность является частью эмпатийных способностей личности, которые проявляются в доброте, доверительности, миролюбии, бесконфликтности, терпимости.

Современная белорусская студенческая молодежь, имея предрасположение к пониманию различий между людьми, сохраняет толерантные установки, заложенные нашими предками. Молодые люди способны, на подсознательном уровне, принять другого человека таким, каким он является. Однако стоит отметить, что молодежь обладает двойственностью мнений и установок [1, с. 51].

Существуют различные факторы, которые способствуют формированию коммуникативной толерантности среди студенческой молодежи. Важными из них являются следующие: стремление молодежи к общению и самореализации, наличие эффективной государственной молодежной политики, а также присутствие интересных и авторитетных личностей, которые являются вдохновителями для молодежи [4].

Специфика развития стрессоустойчивости у студентов подробно изучена в работах Б. Г. Ананьева, Б. А. Вяткина, А. Н. Глушко, О. В. Лозгачевой, А. О. Прохорова, А. А. Реана, Ю. Е. Сосновикова, Т. В. Середы и М. Л. Тышковой. В повседневной жизни и в особых обстоятельствах человек может столкнуться с эмоциональным и психическим напряжением в процессе своей деятельности.

Стрессоустойчивость определяется как «совокупность личностных черт, которые обуславливают устойчивость к различным видам стресса». Она состоит из трех компонентов, которые взаимодействуют между собой:

- 1) переживание своего существования как значимого;
- 2) ощущение независимости и способности влиять на свою жизнь;
- 3) открытость и интерес к изменениям, рассматриваемым не как угрозу, а как возможность для развития.

Развитие коммуникативной толерантности и стрессоустойчивости особенно важно для социально активных студентов, которые будут взаимодействовать с людьми в своей будущей профессиональной деятельности. Эти качества являются важным инструментом обеспечения комфортного вхождения в новую среду для таких студентов.

Нами было организовано и проведено эмпирическое исследование, нацеленное на выявление взаимосвязи коммуникативной толерантности и стрессоустойчивости у социально активной молодежи. Исследование проводилось на базе Белорусского государственного университета в онлайн-формате с помощью интернет-сервиса Google-формы. В исследовании принимали участие 150 студентов-активистов, которые проявили себя в различных студенческих организациях и общественных объединениях, входящих в Студенческий совет БГУ (респонденты имеют возраст от 17 до 21 года и обучаются на различных курсах (1–4 курсы)). Выборку сформировали представители 17-ти факультетов БГУ.

В качестве основного диагностического инструментария использовались: диагностическая методика общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко и тестовая методика на самооценку стрессоустойчивости личности Н. В. Киршева, Н. В. Рябчикова.

На **первом этапе** эмпирического исследования необходимо выявить уровень коммуникативной толерантности у социально активных студентов.

С этой целью были обработаны данные (9 шкал) *по методике диагностики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко*. Результаты отображены в таблице 1.

Таблица 1 – Сводная таблица полученных результатов по методике исследования коммуникативной толерантности у студентов

Показатели	Уровень	%
Непринятие или непонимание индивидуальности человека	Высокий	51
	Средний	45
	Низкий	4
Использование себя в качестве эталона при оценке других людей	Высокий	59
	Средний	40
	Низкий	1
Категоричность или консерватизм при оценках людей	Высокий	41
	Средний	49
	Низкий	10
Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства	Высокий	68
	Средний	30
	Низкий	2
Стремление переделать, перевоспитать других	Высокий	33
	Средний	37
	Низкий	30
Стремление подогнать других под себя	Высокий	71
	Средний	25
	Низкий	4
Неумение прощать другому ошибки	Высокий	49
	Средний	44
	Низкий	7
Нетерпимость к дискомфортным состояниям партнера	Высокий	84
	Средний	24
	Низкий	0
Неумение приспосабливаться к другим людям	Высокий	67
	Средний	28
	Низкий	5

Из полученных данных видно, что заметные различия по уровню выраженности шкал методики имеются по показателю «нетерпимость к дискомфортным состояниям партнера». Студенты имеют более высокую толерантность по данному аспекту коммуникации.

Найдя средний коэффициент по показателям коммуникативной толерантности личности, мы проранжировали их. Результаты отображены в таблице 2.

Таблица 2 – Средний коэффициент показателей коммуникативной толерантности студентов

Показатели	Средний коэффициент	Место
Непринятие или непонимание индивидуальности человека	5,7	5
Использование себя в качестве эталона при оценке других людей	4,5	3
Категоричность или консерватизм при оценках людей	6,3	6
Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства	4,4	2
Стремление переделать, перевоспитать других	8,6	7
Стремление подогнать других под себя	4,4	2
Неумение прощать другому ошибки	5,7	5
Нетерпимость к дискомфортным состояниям партнера	3,0	1
Неумение приспосабливаться к другим людям	4,6	4

Нужно понимать, что результаты данной методики трактуются следующим образом: чем больше баллов по конкретному признаку, тем менее проявляется терпимость к людям в данном аспекте отношений с ними.

Следовательно, исходя из результатов, представленных в таблице 2, можно отметить, что наиболее низкий уровень толерантности у опрошенных студентов прослеживается по показателю стремление переделать, перевоспитать других, наиболее высокий – по показателю нетерпимость к дискомфортным состояниям партнера. Это может говорить о том, что опрошенные студенты нетерпимы к особенностям других, к их привычкам и поведению, стремясь переделать человека под себя. И наоборот, наиболее терпимы к состояниям других, люди с дискомфортными (болезнь, отсутствие настроения, осталось) состояниями не вызывают у них раздражения.

На **втором этапе исследования** необходимо было диагностировать уровень стрессоустойчивости у социально активных студентов по методике «Тест на самооценку стрессоустойчивости личности (Н. В. Киришева, Н. В. Рябчикова)». Результаты представлены на рисунке 1.

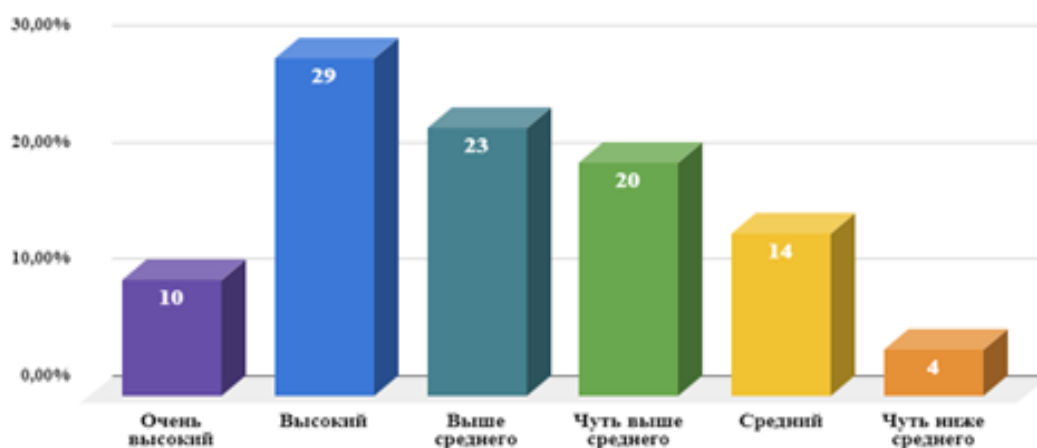


Рисунок 1 – Результаты тестирования студентов на уровень стрессоустойчивости

Из рисунка 1 видно, что наиболее высокий уровень стрессоустойчивости характерен для 29 % (43 студента), уровень выше среднего – для 23 % (34 студента), уровень чуть выше среднего – для 20 % (30 студентов). Очень высокий, средний и ниже среднего уровни выражены в меньшей степени – 10 % (15 студентов), 14 % (21 студент) и 4 % (7 студентов) соответственно. Низкого и очень низкого уровня не было выявлено.

Таким образом, у опрошенных студентов преобладают высокие показатели стрессоустойчивости, что говорит о том, что студенты спокойно переносят воздействие стрессогенных факторов, влияющих на деятельность и на окружающих, а также способных вызывать психические расстройства.

На завершающем этапе исследования была проведена математическая обработка полученных результатов с помощью компьютерной программы-статистики SPSS.

Были проверены все шкалы двух методик на нормальность распределения. После проверки шкал на нормальность распределения с помощью критерия Колмогорова-Смирнова, для установления взаимосвязи между уровнем коммуникативной толерантности и стрессоустойчивости испытуемых студентов, был использован коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. В таблице 3 отражены значимые корреляционные связи.

Таблица 3 – Значимые корреляционные связи между шкалами методик коммуникативной толерантности и стрессоустойчивости

Шкалы методик	Значение r-критерия	Достоверность результатов (p-уровень)
1	2	3
«Непринятие индивидуальности – стрессоустойчивость»	$r = 0,336$	$p \leq 0,01$
«Использование себя как эталона – стрессоустойчивость»	$r = 0,372$	$p \leq 0,01$
«Категоричность, консервативность – стрессоустойчивость»	$r = 0,385$	$p \leq 0,01$
«Неумение скрывать чувства – стрессоустойчивость»	$r = 0,302$	$p \leq 0,01$
«Стремление переделать партнера – стрессоустойчивость»	$r = 0,306$	$p \leq 0,01$
«Желание сделать партнера удобным – стрессоустойчивость»	$r = 0,343$	$p \leq 0,01$

Окончание таблицы 3

1	2	3
«Неумение прощать ошибки – стрессоустойчивость»	$r = 0,413$	$p \leq 0,01$
«Нетерпимость к дискомфорту – стрессоустойчивость»	$r = 0,219$	$p \leq 0,01$
«Плохое приспособление – стрессоустойчивость»	$r = 0,232$	$p \leq 0,01$

Результаты корреляционного анализа позволяют сделать вывод о наличии прямой взаимосвязи высокого уровня между всеми показателями коммуникативной толерантности и стрессоустойчивости у опрошенных студентов.

На основании этого можно говорить, что у социально активной молодежи уровни коммуникативной толерантности и стрессоустойчивости взаимосвязаны. Таким образом, гипотеза, выдвигаемая в начале исследования, полностью подтвердилась.

По результатам исследования были разработаны **рекомендации** по повышению уровня коммуникативной толерантности и стрессоустойчивости у студентов:

1 Обучение навыкам эмпатии и активного слушания:

- поощрение студентов при проявлении интереса и внимания к мнению других людей;

- проведение тренинговых занятий активного слушания, включая подтверждение, резюмирование и задавание вопросов.

2 Развитие навыков конструктивного разрешения конфликтов:

- обучение студентов стратегиям управления конфликтами и поиску конструктивных решений;

- проведение ролевых игр, где студенты смогут применять эти навыки в реалистических ситуациях.

3 Стимулирование культуры толерантности и уважения:

- проведение мероприятий и дискуссий, посвященных темам толерантности, разнообразию и межкультурному взаимодействию;

- поддержание инициативы студентов, связанных с пропагандой толерантности и уважения.

4 Обучение стрессоуправлению и развитие стрессоустойчивости:

- проведение тренингов по стратегиям эффективного управления стрессом, включая регулярные практики расслабления и медитации;

- обучение студентов техникам позитивного мышления, принятию неопределенности и преодолению проблем.

5 Поддержка и сопровождение студентов: обеспечение доступа к консультациям и поддержке по развитию коммуникативной толерантности и стрессоустойчивости (взаимодействие с Психологической службой БГУ).

Важно помнить, что эти рекомендации являются общими и могут быть адаптированы под конкретные потребности и особенности группы студентов.

Список использованных источников

1 Агеева, З. А. Коммуникативная толерантность как элемент коммуникативной компетентности личности / З. А. Агеева // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. – 2012. – № 1. – С. 49–53.

2 Бодалев, А. А. О взаимосвязи общения и отношения / А. А. Бодалев // Вопр. психологии. – 2014. – № 1. – С. 122–127.

3 Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : «Филинь», 1996. – 472 с.

4 Середа, Т. В. Особенности характеристик общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса / Т. В. Середа. – М. : Наука, 2015. – 90 с.

А. В. Лаптева

Научный руководитель: И. Н. Андреева, д-р психол. наук, профессор
Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой,
г. Новополоцк, Республика Беларусь

**ВЗАИМОСВЯЗЬ СЧАСТЬЯ, УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ ЖИЗНЬЮ,
СУБЪЕКТИВНОГО СОЦИАЛЬНОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
С СОЦИАЛЬНЫМИ НОРМАМИ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ЮНОСТИ)**

В статье отражено, что, чем более респонденты склонны вести себя просоциальным образом, тем более выражены у них показатели социальной заметности, хороших отношений с близкими, социального одобрения, положительных социальных суждений, общий показатель ССБ, счастья, личностного роста и позитивных отношений. А также, чем выше у респондентов нормы социальной справедливости, тем выше у них субъективное социальное благополучие, выше уровень позитивных отношений и личностного роста.

Ключевые слова: счастье, психологическое благополучие, субъективное социальное благополучие, юношеский возраст.

A. V. Lapteva

Scientific Adviser: I. N. Andreeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor
Polotsk State University named after Euphrosyne of Polotsk
Novopolotsk, Republic of Belarus

**THE RELATIONSHIP OF HAPPINESS, LIFE SATISFACTION, SUBJECTIVE
SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING WITH SOCIAL NORMS OF
PROSOCIAL BEHAVIOR (ON THE EXAMPLE OF YOUTH)**

The article reflects that the more respondents tend to behave in a prosocial way, the more pronounced their indicators of social visibility, good relationships with loved ones, social approval, positive social judgments, the overall indicator of SSB, happiness, personal growth and positive relationships. And also, the higher the respondents' standards of social justice, the higher their subjective social well-being, the higher the level of positive relationships and personal growth.

Keywords: happiness, psychological well-being, subjective social well-being, adolescence.

Введение. Тема счастья и психологического благополучия является очень популярной, как в современных исследованиях, так и в исследованиях философов, причиной этому является то, что в современном мире прослеживается явная нехватка счастья и благополучия у людей.

Мы придерживаемся следующего определения счастья: «Счастье – состояние переживания удовлетворённости жизнью, общая рефлексивная оценка человеком своего прошлого и настоящего, а также частота и интенсивность положительных эмоций» [1]. Однако определение очень обширное и рассматривается многими авторами по-разному.

Сходным понятию счастья, а часто используемым как синоним является понятие психологического благополучия. Проведя работу над литературными источниками, удалось определить, что данные понятия пусть и схожи, однако имеют много различий. В частности, они различаются показателями, целью, а также тем, что счастье реальное явление, а благополучие абстрактное.

В рамках исследования мы придерживаемся следующего определения психологического благополучия: «Психологическое благополучие – интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью» [3].

Исходя из работ Т. В. Данильченко [2], к психологическому благополучию можно отнести субъективное социальное благополучие, которое автор определяет, как: «Субъективное социальное благополучие (ССБ) – это интегральное социально-психологическое образование, которое отражает субъективную оценку успешности функционирования индивида в социальной среде» [2].

Кроме того, частью психологического благополучия определяют и удовлетворённость жизнью: «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» [5].

Человек как личность формируется в обществе, поэтому, говоря о счастье и психологическом благополучии мы не можем не учитывать социальных норм, в определенной мере ограничивающих активность индивида. Социальная норма – это модель (образец, правило) поведения при взаимодействии с людьми в обществе. Выделяются социальные нормы просоциального поведения, к которым относятся нормы социальной ответственности, социальной взаимности, социальной справедливости и норма «затраты – вознаграждение» [4].

Говоря о юношеском возрасте, психологическое благополучие здесь связано с самоопределением, а представления о счастье формируются из актуальных потребностей, а именно: дружба, любовь, мировоззрение и т. д.

Практическая значимость исследования состоит в следующем: результаты данной работы могут быть использованы практическими психологами с целью разработки развивающих и психокоррекционных программ, в процессе психологического консультирования для повышения уровня счастья и психологического благополучия участников.

Основная часть. *Цель исследования:* выявить характер взаимосвязи счастья, психологического и субъективного социального благополучия с социальными нормами просоциального поведения.

Гипотеза исследования: в юношеском возрасте чем в большей мере поведение соответствует социальным нормам просоциального поведения, тем выше уровень счастья, удовлетворённости жизнью, психологического и субъективного социального благополучия у юношей и девушек.

Методы исследования:

1 Эмпирический – метод опроса, был реализован при использовании батареи методик в следующем составе: «Шкала психологического благополучия» К. Рифф (адаптация Л. В. Жуковская, Е. Г. Трошихина) [3], «Обновленный Оксфордский опросник счастья» М. Аргайл (перевод А. Лисицина) [1], шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера (адаптация Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева); опросник «Субъективное социальное благополучие» (Т. В. Данильченко) [2].

2 Метод обработки данных – коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Выборка испытуемых составила 100 человек: 50 юношей и 50 девушек в возрасте от 17 до 20 лет ($M = 17,8$, $SD = 0,73$). Исследование на данном этапе проводилось без учета пола респондентов.

Результаты исследования и их обсуждение.

На первом этапе исследования мы проверяли следующее предположение: чем выше уровень нормы социальной ответственности у респондентов, тем выше у них показатели счастья, удовлетворённости жизнью, психологического и субъективного социального благополучия (таблица 1).

Таблица 1 – Взаимосвязи счастья, удовлетворённости жизнью, психологического и субъективного социального благополучия с нормой социальной ответственности (выборка в целом, $n = 100$)

Методика	Переменная	Норма социальной ответственности (r_s)	Уровень значимости
«Субъективное социальное благополучие» (ССБ)	Социальная заметность	0,28	0,00
	Социальная дистантность	0,06	0,52
	Хорошие отношения с близкими	0,20	0,04
	Социальное одобрение	0,30	0,00
	Положительные социальные суждения	0,33	0,00
	Общий показатель субъективного социального благополучия	0,27	0,01
«Шкала удовлетворённости жизнью»	Удовлетворённость жизнью	0,00	0,96
«Обновленный Оксфордский опросник счастья»	Уровень субъективного ощущения счастья	0,27	0,01
«Шкала психологического благополучия»	Автономность	–0,03	0,77
	Компетентность	–0,05	0,62
	Личностный рост	0,27	0,00
	Позитивные отношения	0,33	0,00
	Жизненные цели	0,14	0,15
	Самопринятие	0,11	0,28
	Общий показатель психологического благополучия	0,18	0,07
Примечание: здесь и далее: r_s – коэффициент ранговой корреляции Спирмена			

Исходя из данных, представленных в таблице 1, видно, что при использовании коэффициента ранговой корреляции Спирмена обнаружены значимые слабые и умеренные положительные корреляции ($p \leq 0,05$) переменной «норма социальной ответственности» и:

- шкал методики «Субъективное социальное благополучие»: «социальная заметность», «хорошие отношения с близкими», «социальное одобрение», «положительные социальные суждения», «общий показатель ССБ»;
- уровня субъективного ощущения счастья;

– шкал методики «Шкала психологического благополучия»: «личностный рост», «позитивные отношения».

Можно сделать вывод о том, что чем более респонденты склонны вести себя просоциальным образом и помогать в тех случаях, когда нуждающийся в помощи находится в зависимости от них, тем более выражены у них перечисленные выше диагностические показатели. Этот результат объясняется связью благополучия с социальной сферой. Социальная ответственность предполагает просоциальное поведение в ситуациях, когда нуждающиеся зависят от тех, кто может им помочь. У каждого человека есть социальные потребности, которые необходимо удовлетворять. Помогая другим, мы удовлетворяем потребность в успехе и признании, что приводит к повышению уровня счастья и психологического благополучия.

На втором этапе исследования мы проверили предположение о том, что чем более выражена норма социальной взаимности у респондентов, тем выше у них показатели счастья, удовлетворённости жизнью, психологического и субъективного социального благополучия. Исходя из данных, полученных при использовании коэффициента ранговой корреляции Спирмена, не было обнаружено значимых корреляций ($p \geq 0,05$) между показателями нормы социальной взаимности и шкалами психологического благополучия и счастья. Это значит, что ожидание индивидом того, что помощь другим людям увеличит вероятность помощи ему самому в нужный момент, не влияет на уровень счастья, удовлетворённости жизнью, психологического и субъективного социального благополучия.

На третьем этапе исследования мы проверили предположение о том, что чем более выражена норма социальной справедливости у юношей и девушек, тем более высоки у них показатели счастья, удовлетворённости жизнью, психологического и субъективного социального благополучия (таблица 2).

Таблица 2 – Взаимосвязи счастья, удовлетворённости жизнью, психологического и субъективного социального благополучия с нормой социальной справедливости у юношей и девушек (n = 100)

Методика	Переменная	Норма социальной справедливости (r_s)	Уровень значимости
1	2	3	4
«Субъективное социальное благополучие»	Социальная заметность	0,22	0,03
	Социальная дистантность	–0,09	0,32
	Хорошие отношения с близкими	0,30	0,00
	Социальное одобрение	0,22	0,02
	Положительные социальные суждения	0,15	0,12
	Общий показатель субъективного социального благополучия	0,26	0,00
«Шкала удовлетворённости жизнью»	Удовлетворённость жизнью	–0,06	0,52
«Обновленный Оксфордский опросник счастья»	Уровень субъективного ощущения счастья	0,17	0,09

Окончание таблицы 2

1	2	3	4
«Шкала психологического благополучия»	Автономность	–0,07	0,45
	Компетентность	0,04	0,68
	Личностный рост	0,34	0,00
	Позитивные отношения	0,29	0,00
	Жизненные цели	0,15	0,14
	Самопринятие	0,08	0,40
	Общий показатель психологического благополучия	0,18	0,07

Исходя из данных, представленных в таблице 2, видно, что при использовании коэффициента ранговой корреляции Спирмена обнаружены: значимые слабые и умеренные положительные корреляции ($p \leq 0,05$) переменной «норма социальной справедливости» и:

– шкал методики «Субъективное социальное благополучие»: «социальная заметность», «хорошие отношения с близкими», «социальное одобрение», «общий показатель ССБ»;

– шкал методики «Шкала психологического благополучия»: «личностный рост», «позитивные отношения».

Можно сделать вывод о том, что чем выше у респондентов нормы социальной справедливости, тем выше у них субъективное социальное благополучие, выше уровень позитивных отношений и личностного роста.

Полученные нами результаты можно объяснить тем, что норме социальной справедливости следуют тогда, когда представления людей совпадают с вносимым вкладом. Итак, человек полагает, что если он сейчас окажет помощь кому-либо, то в будущем, столкнувшись с трудностями, он будет меньше беспокоиться о них, так как будет знать, что и ему помогут. Помощь другому человеку также делает его хорошим в собственных глазах. В результате возможно улучшение психологического и субъективного социального благополучия.

На четвёртом этапе исследования мы проверили предположение о том, что чем выше уровень норма «затраты-вознаграждения» у испытуемых тем выше у них показатели счастья, удовлетворённости жизнью, психологического и субъективного социального благополучия. Исходя из данных, полученных при использовании коэффициента ранговой корреляции Спирмена не было обнаружено значимых корреляций ($p \geq 0,05$) между показателями нормы социальной «затраты-вознаграждения» и шкалами опросников. Это значит, что оказание помощи в чрезвычайных ситуациях не влияет на уровень счастья, удовлетворённости жизнью, психологического и субъективного социального благополучия.

Заключение. Счастье – состояние переживания удовлетворённости жизнью, рефлексивная оценка человеком своей жизни, частота и интенсивность положительных эмоций.

Психологическое благополучие – интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования. Включает в себя ССБ.

Субъективное социальное благополучие – отражает субъективную оценку успешности функционирования индивида в социальной среде.

Удовлетворенность жизнью – характеризуется субъективным эмоционально-оценочным отношением и обладает побудительной силой, способствующей действию, поиску, управлению внутренними и внешними объектами.

Социальная норма – это модель поведения при взаимодействии с людьми в обществе. В результате проведенного эмпирического исследования были выявлены следующие значимые положительные корреляционные связи:

1) между переменной «Норма социальной ответственности» и переменными опросника ССБ «Социальная заметность», «Хорошие отношения с близкими», «Социальное одобрение», «Положительные социальные суждения», «Общий показатель субъективного социального благополучия»;

2) между переменной «Норма социальной ответственности» и переменными опросника «Шкала психологического благополучия» «Личностный рост» и «Позитивные отношения»;

3) между переменной «Норма социальной ответственности» и уровнем субъективного ощущения счастья;

4) между переменной «Норма социальной справедливости» и переменными опросника ССБ «Социальная заметность», «Хорошие отношения с близкими», «Социальное одобрение» и «Общий показатель субъективного социального благополучия»;

5) между переменной «Норма социальной справедливости» и переменными опросника «Шкала психологического благополучия» «Личностный рост» и «Позитивные отношения».

Вместе с тем, не было выявлено значимых взаимосвязей:

1) между переменной «Норма социальной ответственности» и переменными опросника ССБ «Социальная дистантность»; шкалой удовлетворённости жизнью; переменными опросника «Шкала психологического благополучия»: «Автономность», «Компетентность», «Жизненные цели», «Самопринятие», «Общий показатель психологического благополучия»;

2) между переменной «Норма социальной взаимности» и всеми переменными опросников;

3) между переменной «Норма социальной справедливости» и переменными опросника ССБ: «Социальная дистантность», «Положительные социальные суждения»; шкалой удовлетворённости жизнью; уровнем субъективного ощущения счастья; переменными опросника «Шкала психологического благополучия»: «Автономность», «Компетентность», «Жизненные цели», «Самопринятие», «Общий показатель психологического благополучия»;

4) между переменной «Норма «затраты-вознаграждения» и всеми переменными опросников.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась частично.

Список использованных источников

- 1 Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб.: Питер, 2003. – 270 с.
- 2 Данильченко, Т. В. Питальник «Суб'єктивне соціальне благополуччя»: методологічне обґрунтування і процедура розробки / Т. В. Данильченко // East European Scientific Journal. – 2015. – № 3 (4). – С. 20–29.
- 3 Жуковская, Л.В. Шкала психологического благополучия К. Рифф / Л. В. Жуковская, Е. Г. Трошихина // Психологический журнал. – 2011. – Т32. 2. – С. 82-93.
- 4 Кухтова, Н. В. Социальные нормы просоциального поведения / Н. В. Кухтова // Веснік Брэсцкага універсітэта. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2015. – № 1. – С. 138–147.
- 5 Шамионов, Р. М. Психология субъективного благополучия личности / Р. М. Шамионов. – Саратов: Изд-во Саратов.ун-та, 2004. – 180 с.

Е. Г. Лисинецкая

Научный руководитель: А. А. Смык

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ И ПУТИ ИХ УРЕГУЛИРОВАНИЯ

В статье рассмотрены психологические особенности подросткового возраста, теоретические аспекты исследования межличностных конфликтов в подростковом возрасте в психологической науке. Автором проанализированы деструктивные и конструктивные функции межличностных конфликтов в подростковом возрасте, а также предложены методы и пути их разрешения.

Ключевые слова: подростковый возраст, кризис подросткового возраста, формирование личности, межличностные отношения, конфликт.

E. G. Lisinetskaya

Scientific supervisor: A. A. Smyk

Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

INTERPERSONAL CONFLICTS IN ADOLESCENCE AND WAYS TO RESOLVE THEM

The article discusses the psychological features of adolescence, theoretical aspects of the study of interpersonal conflicts in adolescence in psychological science. The author analyzes the destructive and constructive functions of interpersonal conflicts in adolescence, and also suggests methods and ways to resolve them.

Keywords: adolescence, adolescence crisis, personality formation, interpersonal relationships, conflict.

Конфликт играет важную роль в жизни человека, в развитии личности, в семье, дома, в учреждениях образования и в других организациях, в государстве, социуме и в человечестве в целом. Конфликт как социальное и психологическое явление является естественной чертой общественных отношений. В связи с этим актуальность работы обусловлена тем, что современное состояние развития общества характеризуется нарастанием конфликтов во всех сферах общественной жизни.

Подростковый возраст характеризуется достаточно частыми проявлениями конфликтного поведения. Подростки пытаются отстаивать свою позицию, как в отношениях со взрослыми, так и со сверстниками. Период подросткового возраста следует рассматривать как наиболее сложный и обостренный жизненный кризис. В этот период подросток уже вышел из детского возраста, но еще не пережил достаточно, чтобы стать взрослым. Этот этап находится на границе между детством и взрослостью и является моментом, когда происходит формирование и осознание индивидуального «я».

Межличностный конфликт – это эмоциональный феномен. Межличностный конфликт – это ситуация противоречия, разногласия и непонимания между людьми. Эмоциональные всплески считаются тем двигателем, который превращает взаимодействие в серьезную социальную и эмоциональную трагедию. Подростковый возраст является наиболее стрессовым с точки зрения возникновения межличностных конфликтов. Повышенная конфликтность подросткового возраста во многом определяется характером и значимостью подросткового периода в развитии личности.

Ряд отечественных и зарубежных психологов отмечают кризис переходного возраста и выделяют различные трудности в межличностных отношениях подростков (Г. М. Андреева, С. Л. Беличева, П. П. Блонский, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Т. В. Драгунова и т. д.). Несмотря на различия в подходах к содержанию подросткового возраста, психологи сходятся во мнении, что конфликты и их разрешение или не разрешение в этот период оказывают существенное влияние на развитие личности и ее социализацию.

Р. Бенедикт считала основной причиной подросткового кризиса разницу между поведенческими нормами взрослых и детей. Согласно ее точке зрения, причиной конфликтов в подростковом возрасте является недоразвитие детских поведенческих моделей [1].

В то же время практика показывает, что межличностное взаимодействие в конфликтных ситуациях вызывает у подростков трудности, а в их отношениях преобладают деструктивные тенденции. Часто вместо того, чтобы проанализировать проблему и найти наилучший способ ее решения, подростки концентрируются на объекте конфликта и пытаются повлиять на него, создавая поведение, которое приводит к эскалации конфликта. Это происходит в основном из-за отсутствия у подростков навыков общения и социальных навыков [1].

По мнению психоаналитических психологов, феномен конфликта в подростковом возрасте неизбежен, поскольку попытки индивидов интегрировать новые сексуальные влечения приводят к внутреннему смятению, расстройствам личности и плохой социальной адаптации. Чтобы смягчить негативные последствия конфликта между сексуальными импульсами и социальными табу, подростки могут «использовать» механизмы психологической защиты (подавление, вытеснение, проекция, идентификация, рационализация и сублимация), искажающие их восприятие ситуации и выступающие в качестве генератора межличностных конфликтов.

Интерпретация подростковых феноменов К. Левином была основана на собственной теории поля. С этой целью он выделил в качестве основной характеристики этого возраста своего рода «когнитивный дисбаланс» вызванный изменением групповой идентичности, которое сопровождает переход от детского сообщества к сообществу взрослых. По мнению К. Левина, взрослое сообщество в жизненном пространстве подростков выступает как незнакомая территория, которая когнитивно не структурирована и из которой подросток не может выделить четко дифференцированные области. В этом отношении он рассматривал отсутствие ясности как причину конфликтного поведения подростков. Подростки находятся в незнакомой среде и не уверены, правильно ли то, что они делают, или нет. Эта неуверенность возрастает, когда дети не информированы о мире взрослых [4].

Последний пункт о негативных последствиях незнания подростками норм взрослых очень важен с точки зрения изучения межличностных конфликтов у подростков. Исходя из этого, можно утверждать, что попытки обеспечить подросткам бесконфликтное существование и оградить их от межличностных конфликтов, которые могут возникать в их возрастной среде, на уровне молодежи и взрослых, психологически необоснованны и педагогически опасны. Проектирование бесконфликтной образовательной среды, по словам Е. А. Климова, лишает подростков возможности исследовать, предвидеть, учиться, синтезировать, понимать и ориентироваться в многочисленных вариациях эмоциональных и практических реакций на ход событий. Конфликты между подростками в группах сверстников возникают в основном из-за конкуренции за статус в группе [1].

Подростки в этом возрасте хотят взаимодействовать с другими подростками и нуждаются в признании и уважении со стороны сверстников. Общаясь со сверстниками, подростки проявляют свои лучшие качества. Каждый хочет быть лидером, быть «душой компании» и т. д.

Чем выше мнение подростка о собственных знаниях, внешности и талантах, тем выше требования к социальному статусу: если в подростковой группе одновременно

находятся несколько «умных» людей с лидерскими качествами, повышается вероятность возникновения конфликтных ситуаций. Однако необходимо учитывать и воспитание подростка.

Конфликта можно избежать, если подростки воспитываются в благополучных семьях, где они знают нормы и правила социального поведения и обладают высокими личностными качествами, так как могут «идентифицироваться» друг с другом и устанавливать неявную иерархию. Конфликт неизбежен, если подростки воспитываются в неблагополучных семьях, где не сформированы морально-этические нормы.

Основными сферами, которые могут стать причиной конфликтов среди подростков, являются: соперничество за внимание со стороны противоположного пола; желание добиться авторитета у взрослых, имеющих непосредственное отношение к подростку; желание добиться определенного статуса среди сверстников (например, в группе, классе, секции). Хотя конкуренция может стать причиной конфликта между подростками, психологи считают, что она необходима, так как она помогает развить сильную и целеустремленную личность. Взрослые не должны напрямую вмешиваться в отношения между подростками, но косвенно направлять конкуренцию, чтобы избежать конфликтов. Помимо конкуренции, к другим возможным причинам конфликтов между подростками относятся: отношение к определенным субкультурам; различия в интересах; принадлежность к определенной религии; национальность.

Подростки, у которых возникают конфликты со сверстниками, почти всегда обвиняют в этом другую сторону. Наиболее частыми источниками конфликтов являются обман и оскорбления. Что касается продолжительности конфликтов, то можно отметить, что у большинства учащихся данной группы конфликты со сверстниками длятся дольше, так как подростки не считают себя конфликтными людьми, ждут, пока другие сделают первый шаг. Учащиеся с малым количеством или отсутствием конфликтов считают своих сверстников инициаторами. Для этой группы молодых людей характерна короткая продолжительность конфликта, обоюдное желание примирения, физическое доказывание своей правоты, частой причиной конфликта является оскорбление [2, с. 81].

Несомненно, и мальчики, и девочки-подростки формируют свою личность, которая влияет на все сферы психической деятельности, но в большей степени на интеллектуальную и эмоциональную сферы. Мальчики обладают большей способностью к абстракции и более широким и разнообразным кругом интересов, чем девочки. В то же время мальчики зачастую менее способны, чем девочки, решать практические задачи, связанные с повседневной жизнью. Девочки во многих отношениях более вербальны, чем мальчики, и чаще выражают такие чувства, как сострадание и сочувствие. Девочки также более обеспокоены тем, что о них думают другие, и более чувствительны к критике и насмешкам по поводу их внешности. Кроме того, существуют различия в том, как девочки и мальчики воспринимают себя психологически. Мальчики склонны считать себя смелыми, сильными и энергичными, в то время как девочки меньше стесняются показывать свои слабости.

Из мальчиков, которые растут в окружении только женщин, часто формируются агрессивные и конфронтационные личности. В семьях с жестокими и авторитарными отцами сыновья наследуют их модели поведения, особенно если их матери мягкие и покорные. То же самое можно сказать и о девочках, которые берут пример со строгой авторитарной матери и слабовольного отца. Агрессия и конфликтность характерны для девочек, предоставленных самим себе [2, с. 64].

Л. М. Семенюк выявила различия и сходства в уровнях конфликтности, проявляемых мальчиками и девочками в определенном возрасте. Так, мальчики в возрасте 10–11 лет демонстрируют более высокий уровень конфликтности (70 против 30); в возрасте 12–13 лет этот показатель составляет 59 против 38; а в возрасте 14–15 лет оба показателя практически равны: мальчики – 61, девочки – 59 [3, с. 50].

Для мальчиков и девочек различия в конфликтах связаны только с формой конфликта, что следует из данных исследования Р. Барона и Д. Ричардсона [24, с. 50]. Выводы свидетельствуют о том, что мальчики склонны прибегать к прямой физической агрессии, т. е. к применению силы, во время конфликта. Девочки же, в отличие от мальчиков, скрывают свои чувства и переживания и чаще используют вербальные и косвенные формы агрессии во время конфликта.

Для девочек речь идет о снятии эмоционального напряжения во время гнева. Мальчики, напротив, используют конфликт как инструмент и рассматривают его как способ поведения, на который они полагаются для получения различных социальных и материальных вознаграждений. Мальчики и девочки по-разному справляются с конфликтами. Мальчики не чувствуют себя виноватыми и могут не задумываться о последствиях такого поведения. Девочки, напротив, более четко оценивают ситуацию [3, с. 50]. Девочки раньше учатся контролировать свое поведение. Это связано с их более ранним взрослением и особенностями женского воспитания. Мальчики, в среднем, позже учатся контролировать свое поведение и не могут выразить его социально приемлемыми способами.

Многие подростки с трудом устанавливают контакты со сверстниками и остро ощущают свое одиночество. Социальные трудности могут мешать деятельности и взаимоотношениям, вызывать негативные чувства и переживания, причинять дискомфорт. Все это может оказать негативное влияние на развитие личности ребенка [1].

Однако межличностный конфликт наряду с деструктивной функцией имеет важный конструктивный потенциал. К конструктивным функциям межличностного конфликта у подростков относятся следующие:

- межличностный конфликт является важным источником развития личности, а также развития внутригрупповых отношений;
- межличностный конфликт может позитивно изменить и расширить сферу и методы межличностного взаимодействия;
- через открытый межличностный конфликт группу освобождается от негативных факторов его развития;
- межличностный конфликт способствует взаимопониманию между молодыми людьми и развивает их социальный интеллект [4].

Кроме того, положительное значение конфликта заключается в том, что он раскрывает перед подростками их собственный потенциал и активизирует их личность как объект профилактики, преодоления и разрешения межличностных конфликтов.

Разрешение межличностных конфликтов в подростковом возрасте важно по нескольким причинам:

1 Подростковый возраст – это время формирования личности, и межличностный конфликт может повлиять на самооценку и чувство уверенности в себе.

2 Конфликты могут привести к ухудшению отношений с друзьями, родственниками и учителями, что может негативно сказаться на социальной адаптации подростка

3 Неразрешенные конфликты могут привести к более серьезным проблемам, таким как насилие, издевательства и депрессия.

Возможные методы (способы) разрешения межличностных конфликтов у подростков включают:

1 Переговоры – это совокупность тактических приемов, направленных на поиск взаимоприемлемого решения для конфликтующих сторон. Цель переговоров – конструктивное обсуждение конфликтующими сторонами предмета конфликта для нахождения решения, отвечающего интересам конфликтующих сторон. Этот метод менее эффективен, чем медиация, так как межличностные конфликты подростков очень эмоциональны и конструктивный диалог между сторонами затруднен. В конфликтах между подростками и учителями или родственниками стороны априори не равны, поэтому

данный метод более эффективен для взаимодействия между конфликтующими сверстниками. Важно научить подростков выражать свои чувства и слушать друг друга. Дискуссии могут помочь выявить причины конфликта и найти компромиссные решения.

2 Медиация – это метод разрешения споров с помощью посредника, основанный на добровольном согласии сторон прийти к взаимоприемлемому решению. Некоторые учебные заведения предлагают постоянную службу школьной медиации. Молодые люди могут обратиться в службу школьной медиации, если у них возникли проблемы с родителями, учителями или сверстниками. Процедуры медиации по закону должны основываться на принципах добровольности, конфиденциальности, сотрудничества и равенства сторон, беспристрастности и независимости медиатора, и являются наиболее эффективным методом разрешения межличностных споров, поскольку основаны на взаимном желании сторон.

3 Обучение навыкам социального взаимодействия. Школы и другие организации могут предоставить обучение навыкам общения, управления конфликтами и эмоциональной регуляции.

4 Поддержка со стороны взрослых. Взрослые могут помочь молодым людям в разрешении конфликтов, предоставив совет и поддержку. Важно, чтобы взрослые не вмешивались слишком агрессивно, но также важно, чтобы молодые люди не оставались без помощи.

5 Участие в спортивных и других групповых и массовых мероприятиях. Участие в командных занятиях и мероприятиях может помочь подросткам научиться работать в команде и справляться с конфликтами.

Краткие рекомендации подросткам по разрешению конфликтов со сверстниками: стараться быть терпимыми и понимающим к своим сверстникам, помнить, что каждый человек уникален, и у него могут быть свои причины для поведения. Общайтесь со своими ровесниками открыто и честно, при возникновении проблемы, пытаться поговорить о ней и найти компромиссное решение. Не использовать физическую силу или насилие во время конфликта, вместо этого попробовать найти конструктивные способы решения проблемы.

В заключении отметим, что подростковый возраст является наиболее напряженным периодом с точки зрения возникновения межличностных конфликтов. Разрешение межличностных конфликтов у подростков важно для их социальной адаптации и личностного развития. Для этого можно использовать различные методы, включая беседу, посредничество, обучение навыкам социального взаимодействия, поддержку взрослых и участие в групповых мероприятиях. Важно, чтобы подростки научились эффективно справляться с конфликтами и развивали навыки эффективного общения.

Список использованных источников

1 Бенедикт, Р. Психологические типы в культурах Юго-Запада США / Р. Бенедикт // Вестник культурологии. – 2005. – № 1. – С. 21–25.

2 Корзун, С. А. Представления подростков о причинах и содержании межличностных конфликтов / С. А. Корзун // Психологическое благополучие современного человека : материалы Международной заочной научно-практической конференции (20 марта 2019 г.) / Отв. ред. С. А. Водяха. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 155–160.

3 Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции / Л. М. Семенюк; Ред. Д. И. Фельдштейн; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 96 с.

4 Теория конфликта Левиновская теория конфликта // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/6199599/page:33/>. – Дата доступа: 14.06.2023.

Е. О. Марцих

Научный руководитель: Е. В. Приходько

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,

г. Гомель, Республика Беларусь

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ УСТАНОВКИ ЛИЧНОСТИ

В статье представлен теоретический анализ психологической установки личности. Автором проанализировано множество литературы, на основе которой сформулированы определение установки, её структура, виды и подвиды установки, а также выявлены функции психологических установок и их роль в адаптации и поведении человека в повседневной жизни.

Ключевые слова: установка, аттитюд, диспозиция, направленность, адаптация, поведение.

E. O. Martsikh

Scientific adviser: E. V. Prikhodko

Francisk Skorina Gomel State University,

Gomel, Republic of Belarus

THEORETICAL ANALYSIS OF THE PSYCHOLOGICAL SET OF PERSONALITY

The article presents a theoretical analysis of the psychological set of personality. The author analyzed a lot of literature, on the basis of which the definition of an set, its structure, types and subtypes of set were formulated, and the functions of psychological attitudes and their role in human adaptation and behavior in everyday life were identified.

Keywords: set, attitude, disposition, orientation, adaptation, behavior.

В психологической науке широко используется термин «установка», который помогает описать и объяснить поведение человека. Это понятие является основной составляющей психологического анализа человека, поскольку установка не только определяет ориентиры индивида в социальной среде, но и помогает ему осознать и приспособиться к различным условиям жизни, предвидеть последствия социального взаимодействия. Кроме того, она играет немаловажную роль в стимулировании и направлении личности к намерению вести себя и действовать определенным образом.

В психологии данный феномен изучен достаточно подробно. Немецкий психолог Л. Ланге первым исследовал явление установки в области экспериментальной психологии при изучении ошибок восприятия. Затем оно стало активно изучаться в различных областях социальной, общей психологии и криминологии.

Проблема установки была детально изучена грузинской психологической школой, которая находилась под руководством признанного специалиста в этой области исследования Д. Н. Узнадзе и его последователями [1, с. 15].

Дмитрий Николаевич Узнадзе, как создатель одной из всемирно известных общепсихологических теорий, внёс вклад в психологическую науку через разработку теоретического гипотетического конструкта, который связывает субъективное и объективное, психику и внепсихическую реальность. «Постулат опосредованности» — одно из важнейших понятий, разработанных грузинским учёным, лежащее в основе трехчленной схемы анализа. Данная схема включает в себя «промежуточную переменную», которая опосредует связь между объективным воздействием и эффектами, вызываемыми этим воздействием, в сознании и поведении людей. Иначе говоря, установка — целостное состояние готовности и предрасположенности субъекта к деятельности. Она возникает при наличии актуальной потребности, действующей у данного субъекта и объективной

ситуации удовлетворения этой потребности. [1, с. 26]. В соответствии с этим определением, субъект готов к конкретной активности и установлен на нее. Установка и есть так называемая «переменная», которая влияет на познавательные процессы и другие аспекты деятельности человека. Результаты экспериментальных исследований грузинской психологической школы подтверждают, что психологическая установка – характерная особенность любой деятельности человека.

Несмотря на то, что исследованиям данного явления посвящено немало научных работ и исследований, на сегодняшний день не существует универсального определения понятия «установка». Зарубежные и отечественные учёные под «установкой» («set») понимают: *бессознательное целенаправленное состояние* (Л. Ланге); *состояние* (А. Ребер, Д. Н. Узнадзе); *позиция* (Й. Лингарт), *детерминирующая тенденция* (Н. Ах), *вероятное ожидание* (Э. Брунsvик); *намерение, диспозиция* (К. Коффка, В. Штерн); *квазипотребность* (К. Левин); *гипотеза* (Д. Брунер), *схема* (С. Московичи); *доминанта, акцептор действия* (П. К. Анохин); *образ необходимого будущего* (Н. А. Бернштейн); *информационная модель* (В. Н. Пушкин); *ориентировочная реакция* (И. М. Фейгенберг), *инстинктивный акт* (У. Мак-Дауголл), *готовность* (А. Бине, С. К. Рошин, И. М. Кондаков, Л. Ланге, Д. Н. Узнадзе); *склонность к реакции* (М. Фишбейн) и т. д. [2, с. 381–382]. Вышеперечисленные трактовки термина установки не полностью отражают его суть, а скорее представляют собой совокупность нескольких дискретных дефиниций.

В конце концов, можно утверждать, что установка есть субъективный осознаваемый либо неосознаваемый выбор индивида, основанный на его мировоззренческих аксиомах и нормах, и принятые за основу его жизнедеятельности. Термином «мировоззрение» обозначается совокупность взглядов, представлений, убеждений, верований, целей, ожиданий, жизненных принципов, ориентиров, духовных идеалов, посредством которых осуществляется осознание человеком самого себя, своего окружения, объектов материальной и духовной реальности. Под понятием «аксиома» подразумевают положения, воспринимаемые безусловно истинными и не нуждающиеся в доказательствах, будучи установленными как лично, так и повсеместно признанными обществом. Термин «нормы» охватывает базовые установки, модели поведения, предписания и алгоритмы действий, определяющие жизненный уклад конкретного лица.

В ходе индивидуального развития каждый субъект сознательно выбирает и усваивает конкретные нормы и аксиомы, служащие опорой для формирования собственных мировоззрений и моделей поведения. Важно отметить, что подобного рода нормы и аксиомы бывают личными (самостоятельно выбранными самим индивидом), семейными (унаследованными внутри семьи), групповыми (распространенными среди определенных социальных сообществ). Помимо этого, существуют коллективные (принятые группой лиц), этнокультурные (характерные для определенного этноса), государственные (установленные юридически и поддерживаемые официальными органами власти).

Таким образом, индивид последовательно отбирает и воспринимает лишь те основополагающие ориентиры и постулаты, которые соответствуют личным ценностям и представлениям о своем месте в обществе и мире.

В диспозиционной теории В. А. Ядова, известного социолога, доктора философских наук и профессора, системообразующим признаком или отношением в системе внутренней регуляции социального поведения человека выделяются диспозиционно-установочные явления – различные состояния готовности или предрасположенности человека к восприятию ситуаций (условий деятельности), его поведенческих готовности, формирующих соответствующую деятельность [3, с. 91]. Исходя из позиции Д. Н. Узнадзе о том, что установка представляет собой целостно-личностное состояние готовности, настроенности на поведение в определённой ситуации для удовлетворения конкретной потребности, В. А. Ядов провёл анализ всех составляющих триады Д. Н. Узнадзе (ситуация-потребность-установка), заменив понятие установки термином *диспозиции*. Все три элемента этой системы являются иерархическими образованиями.

Характеристика иерархической системы диспозиции занимает центральное место в концепции В. А. Ядова. Им было выделено четыре ступени рассматриваемой структуры, каждая из которых обладает своим специфическим набором способов взаимодействия, мотиваций и предрасположенностей, отличаясь определенным сочетанием всех указанных составляющих. *Первый*, начальный уровень, включает наиболее примитивные условия функционирования, соответствующие базовым потребностям организма, необходимым для поддержания жизни. Именно на этом этапе формируется система устойчивых установочных реакций (фиксированные установки согласно концепции Д. Н. Узнадзе), где отсутствует дифференцированная ситуация и сами потребности. Готовность субъекта действовать обуславливается предшествующим индивидуальным опытом.

Второй уровень структуры представляет собой возникновение социальных установок, имеющих три составляющие: эмоциональную (ценностную), познавательную (рациональную) и поведенческую. Этот этап обусловлен появлением социальных потребностей, важнейшей из которых является стремление человека принадлежать к определенному кругу контактов и взаимодействий. Деятельность здесь протекает в рамках социальных взаимодействий, а сам процесс формирования установок основывается на оценке конкретных социальных явлений и ситуаций.

Следующая ступень, *третья*, связана с формированием общей направленности личности в разных сферах общественной жизни. Автор теории, В.А. Ядов, предполагает, что именно на данном уровне развиваются фундаментальные социальные установки, отражающие усложняющиеся общественные нужды. Примером может служить потребность занять определенное положение в той или иной области жизнедеятельности, сделав ее приоритетной сферой деятельности (например, профессии, хобби, семейной жизни). Как и предыдущий уровень, третий также содержит три аспекта социальной установки – эмоциональный, рациональный и поведенческий, однако теперь они приобретают более сложную структуру и глубокое содержание.

Четвертый, наивысший уровень иерархической организации диспозиций характеризуется образованием ценностных ориентаций, соответствующих конечным целям существования и методам их реализации. Для данного этапа характерна особая значимость высших общественных нужд, центральной из которых выступает необходимость интеграции человека в социальную среду. Предметная область (обстоятельства деятельности) распространяется до масштабов всего общества. Установки данного уровня нацелены на достижение значимых социальных результатов, превышающих индивидуальные границы (надличностные цели). Все три основных элемента диспозиции – когнитивная, эмоциональная и поведенческая составляющая – проявляются на этом уровне наиболее отчетливо и сильно.

Поведение, как третий элемент диспозиционной системы, обладает четырьмя уровнями развития. На первом поведенческие акты представляют собой специфическую реакцию субъекта на текущую предметную ситуацию, а также реакции на специфические и быстро сменяющиеся воздействия окружающей среды. Второй уровень включает в себя поступок или привычное действие, состоящее из целого ряда поведенческих актов. Поступок, в свою очередь, является элементарной социально значимой «единицей» поведения. Его целью является установление соответствия между простейшей социальной ситуацией и социальной потребностью (или потребностями) субъекта. На третьем уровне развития поведения целенаправленная последовательность поступков формирует поведение в определённой сфере деятельности, где человек стремится достичь отдаленных целей, обеспечиваемых системой поступков. На четвертом уровне целостность поведения в различных сферах представляет собой саму деятельность ее полном объеме.

В итоге диспозиционная система личности функционирует как целостное образование, включающие различные элементы (когнитивные, эмоциональные и поведенческие) и разные ее уровни, от фиксированных установок до ценностных ориентаций. Она является регулятором целесообразного и целостного поведения личности [3, с. 98].

Можно отметить основные составляющие в структуре психологических установок:

1 *Когнитивный компонент*, основывающийся на собирательных и обобщённых знаниях (житейских, профессиональных, научных и т. д.), их субъективной оценке и выборе мировоззренческих норм и аксиом, которые соответствуют личным убеждениям, имеющий в составе *перцептивный* элемент, являющийся результатом процесса восприятия мировоззренческих норм и аксиом, который помогает формировать определенное представление об объекте установки; *информационный*, выражающий степень информированности индивида относительно определенных мировоззренческих норм и аксиом; *ориентационный*, отражающий многообразие мировоззренческих норм и аксиом, касающихся стратегий и способов действий в различных ситуациях и их последствий.

2 *Аффективный компонент* – это эмоциональная реакция личности на объекты и субъекты установки, включающая в себя *чувственный* элемент, выражающий личное переживание чувства симпатии или антипатии к объекту установки; *оценочный*, проявляющий себя в субъективной и объективной оценках мировоззренческих аксиом и норм жизнедеятельности, а также устанавливающий тактики поведения и принятия решений; *ценностный* элемент, отражающий отношение к самому себе, другим и к окружающей реальности на основе определенной иерархии мировоззренческих норм и аксиом.

3 *Операционный компонент*, в основе которого лежит отбор и применение мировоззренческих норм и аксиом в повседневной жизни, включающий в себя *конативный* элемент, осуществляющий мотивационное и волевое управление поведением при следовании собственных норм и аксиом; *мобилизационный* элемент, выражающий готовность действовать определенным образом и придерживаться социально принятых аксиом и норм жизнедеятельности; *действенный* элемент, отражающий сам процесс применения норм и аксиом в повседневной жизни.

Исследования ученых о феномене установки привели к выводу о существовании различных типов и видов этого явления. К примеру, знаменитый австрийский психолог А. Адлер описал психологические установки в зависимости от стиля жизни конкретного индивида – преимущественную ориентацию на внешний мир, социально-корыстную установку, избегание социального взаимодействия, а также социально-полезную установку [2, с.384]. Б. Ф. Ломов [4, с. 111], российский исследователь, автор ряда научных трудов в области психологии, а также ранее упомянутый Д. Н. Узнадзе и другие учёные разработали общую установку (относительно больших классов явлений) и дифференцированную установку (относительно отдельных объектов). А. Г. Асмолов [5, с. 211], доктор психологических наук, профессор, академик российского авторского общества, выделил *операциональные, целевые и смысловые* установки по их соотношению к деятельности.

Психологические установки требуют упорядочивания путем классификации типов, включающих в себя разные виды и подтипы. Классификация должна учитывать направленность установок на объекты или субъектов воздействия. Таким образом, выделяются следующие типы психологических установок: личностная, деятельностьная, социальная и объектная.

Личностная психологическая установка состоит из следующих видов: физиологическая – связанная с обеспечением жизнедеятельности организма (неосознаваемая установка на поддержание жизнеспособности, удовлетворения физических потребностей); обеспечивающая сохранение здоровья – касающаяся состояния собственного здоровья (установка на отказ от травматичных переживаний, ведение здорового образа жизни и проч.); эгоцентричная – относящаяся к собственному образу Я; интрапсихическая – касающаяся

внутренних процессов жизнедеятельности, характера, привычек и поведенческих паттернов; культурная – характеризующая восприятие общих культурных и национальных стандартов. Эти виды устанавливаются индивидом на основании осознанно принятых норм и аксиом.

Социально-психологическая установка подразделяется на два типа. Первая категория – это установки субъективного отношения, включающие подвиды, зависящие от выбора человеком личных норм и аксиом в отношении конкретных этнических групп (позитивное, негативное, нейтральное, культивируемое, агрессивное, дружелюбное и прочие проявления) – субъектно-этнические установки; отдельно взятых индивидов – субъектно-объектные установки; конкретных групп – субъектно-групповые установки; представителей профессиональных сообществ – субъектно-профессиональные установки; общества в целом – субъектно-социальные установки. Вторая категория – установки, формирующиеся в процессе социального взаимодействия, включающие следующие подвиды: роль и статус в обществе (субъектно-ролевые установки); стратегию поведения в обществе (социально-стратегические установки); соблюдение установленных норм (нормативно-правовые установки); взаимодействие с окружающей социальной средой (коммуникативные установки).

Деятельностные установки охватывают многообразие форм активности, выбор каждой из которых зависит от личной интерпретации человеком собственных норм и аксиом: познавательные установки касаются процесса приобретения новых знаний и обучения; творческие установки связаны с нестандартностью подходов к выполнению заданий; бытовые установки определяют повседневную жизнь и организацию быта; профессиональные установки формируют наше отношение к работе и профессиональным обязанностям.

Объектная психологическая установка объединяет разновидности, основанные на субъективных нормах и аксиомах, включая материальную установку, направленную на объекты окружающего мира и формы взаимодействия с ними (отношение потребления, заботы, собирательства, разрушения и проч.); духовную установку, затрагивающую объекты духовного пространства (религиозные убеждения, музыкальные предпочтения, литературные вкусы и прочее).

Перечисленные типы, виды и подвиды психологических установок представляют сложную систему мировоззрения личности, отражающую ее многогранность и изменчивость.

Роль и значение типов, видов и подвидов установок для индивида характеризуется их функциями, среди которых *инструментальная функция*, связанная с приспособлением и утилитарностью; *Эго-защитная функция*, проявляющаяся в механизмах защиты; *ценностно-выразительная функция*, позволяющая разобраться в собственных ценностях и представлениях о себе; *функция знания*, способствующая познанию действительности. Данные функции не могут существовать отдельно друг от друга и не являются взаимоисключающими или альтернативными. По его теории, инструментальная функция и функция знания регулируют внешнее поведение индивида, в то время как Эго-защитная и ценностно-выразительная функции – внутренние психологические процессы человека. Эта концепция акцентирует внимание на необходимости учета индивидуальной и социальной сторон установки при ее изучении.

Необходимо детализировать и расширить рамки функций психологических установок согласно той роли и значению, которые они обеспечивают. К функциям *личностных психологических установок* необходимо отнести адаптивную функцию, позволяющую организму адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей среды; *рефлексивную функцию*, обеспечивающую самопознание и осмысление своих поступков; *самооценочную функцию*, оценивающую своё «Я», особенности характера и поведения, а также собственную жизнедеятельность; *функцию самопринятия*, позволяющую распознавать

субъективные образы и принимать себя, свое «Я»; *функцию самореализации*, которая обеспечивает развитие своей личности и достижение своих потенциальных возможностей; *саморегулятивную функцию*, направляющую индивида в достижении духовного и физического равновесия, удержание себя в общепринятых рамках, коррекцию собственных особенностей характера, поведения; *функцию самосовершенствования*, предоставляющую возможность для самопознания и систематического развития личности; *функцию самосохранения*, обеспечивающую сохранение собственного «Я», жизнедеятельности организма; *функцию самоутверждения*, которая придает ощущение собственного значения и обеспечивает утверждение себя как личности. Таким образом, функции личностных психологических установок обозначают внутреннюю цельность личности, ее индивидуальный образ жизни. Они ориентируют личность на путь индивидуального развития, формируют самооценку и мировоззрение, а также определяют характерологические и поведенческие отражения психических явлений. Важнейшим условием развития, становления и формирования личности является социум, который в свою очередь определяют социальные психологические установки и ориентацию в социальной действительности человека.

Аттитюды выполняют ряд важных функций в процессе взаимодействия индивида с окружающими его людьми. К таким функциям необходимо отнести *адаптивную*, обеспечивающую приспособление к социуму, к общепринятым нормам и правилам поведения и способствующие распознаванию образов внешнего мира и умению эффективно влиять на среду; *гносеологическую*, которая позволяет человеку осуществлять познание себя и окружающего мира в системе «субъект – объект», а также представляет из себя инструмент для приобретения знаний и умений; *интегративную*, т. е. обеспечивающую успешную социализацию личности и позволяющую человеку вписаться в общество и освоить необходимые навыки и поведенческие модели; *интерсубъектную*, которая влияет на тип отношения человека к другим людям, такая функция может быть альтруистической, эгоцентричной, ассертивной, дисгармоничной, руководящей, комфортной, зависимой, потребительской, враждебной, антисоциальной и т. д.; *конативную*, отражающую стремление человека к социальным объектам, его ориентацию на социум и взаимодействие с ним; *методическую*, обеспечивающую выбор наиболее эффективных способов, методов, средств и приемов для социального взаимодействия; *перцептивную*, содержащую в себе восприятие, оценку и понимание социальных объектов (других людей, различных групп, социальных явлений и т. п.); *регулятивную*, способствующую регулированию социального взаимодействия в конкретных условиях жизнедеятельности и предотвращению возникновения межличностных конфликтов; *эмотивную*, определяющую эмоциональную оценку человеком других лиц, которая выражается в его переживаниях и отношении к окружающему миру. Аттитюды играют важную роль в адаптации человека к социальной среде, обеспечивая эффективное взаимодействие с окружающими и развитие личности.

Взаимосвязь социального значения и статуса индивида осуществляется исключительно через его собственную деятельность. В зависимости от сферы деятельности человек либо раскрывает свою личность, достигая реализации, либо, напротив, терпит деградацию. Роль и значение *деятельностных психологических установок* индивида определяется их функциями, среди которых необходимо выделить *адаптивную функцию*, позволяющую человеку адаптироваться к условиям деятельности; *акмеологическую функцию*, определяющую профессиональное становление и развитие личности в роли профессионала, формирующую профессиональный потенциал; *гносеологическую функцию*, позволяющую осуществлять профессиональное, творческое и бытовое познание; *защитную функцию*, обеспечивающую целостность жизнедеятельности индивида; *креативную функцию*, позволяющую творческим образом преобразовывать деятельность; *операционную функцию*, предоставляющую инструменты для проведения и оценки процесса

деятельности, ее проектирования и прогнозирования; *потребительскую функцию*, обеспечивающую необходимые условия и средства для жизнедеятельности индивида; *функцию самореализации*, позволяющую достичь определенных профессиональных результатов, реализовать себя в профессии и прогрессировать по карьерной лестнице; *функцию ценностно-оценочного отношения к деятельности*, включая добросовестность, нормативность, безразличие и другие аспекты; *функцию эмоционального отношения к деятельности*.

Общая функция психологических установок заключается в обеспечении индивидуума способностью реагировать на ситуации и внешние объекты на основе его субъективно выбранных мировоззренческих норм, аксиом жизнедеятельности и приобретенного опыта. Установки играют важную роль в обеспечении устойчивости личности и ее диахронической целостности. Однако, следует отметить, что значение и роль установок в жизни каждого индивидуума значительно зависят от того, какие именно установки он выбирает для себя в качестве ведущих. Из этого можно сделать вывод, что структуризация психологических установок в соответствии с субъективным отношением каждого индивидуума к себе, окружающему миру, своей деятельности, а также материальным и духовным объектам, способствует использованию психодиагностических инструментов, соответствующих целям исследования, прогнозированию и коррекции поведения человека.

Список использованных источников

- 1 Узнадзе, Д. Н. Теория установки. – М. – Воронеж., 1997. – 448 с.
- 2 Цильмак, А. Н. Типология жизнедеятельностных установок личности / А. Н. Цильмак // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. – С. 380-390.
- 3 Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 89-105.
- 4 Ломов, Б. Ф. О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / Составление и общая редакция В. А. Бодров. – М: Издательство «Пер Сэ», 2007. – С. 105-113.
- 5 Леонтьев, А. Н. Заметки к диссертации А. Г. Асмолова «О месте установки в структуре деятельности» / А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2023. – Т. 46. – № 2. – С. 208-214.

М. А. Мельникова

Научный руководитель: Н. Н. Красовская, канд. социол. наук, доцент
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

В статье рассматривается взаимосвязь эмоционального интеллекта и коммуникативной толерантности, которые оказывают влияние на качество выполняемой профессиональной деятельности специалистами социэкономических профессий. Автором приводятся данные эмпирического исследования, организованного среди специалистов социэкономических профессий.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, толерантность, коммуникативная толерантность, социэкономические профессии.

M. A. Melnikova

Scientific adviser: N. N. Krasovskaya, PhD in Sociological Sciences, Associate Professor
Belarusian State University,
Minsk, Republic of Belarus

INTERRELATION OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND COMMUNICATIVE TOLERANCE IN SPECIALISTS OF SOCIOGNOMIC PROFESSIONS

The article considers the interrelation between emotional intelligence and communicative tolerance, which influence the quality of professional activity performed by specialists in sociognomic professions. The author provides data from an empirical study organized among specialists in sociognomic professions.

Keywords: emotional intelligence, tolerance, communicative tolerance, sociognomic professions.

Согласно классификации Е. А. Климова, профессии психолога, менеджера, педагога, врача, социального работника и специалиста по социальной работе относятся к группе социогномических профессий, т. е. типа «человек-человек» [2, с. 22]. Данные профессии всегда имели большую актуальность, так как они направлены на поддержку и улучшение качества жизни людей. Продуктом деятельности в социогномических профессиях становится в той или иной степени «личностный вклад», то есть его существование неотделимо полностью от личности, от автора.

Среди множества факторов, социально-психологические особенности специалиста становятся важнейшим и определяющим фактором в его деятельности. Для эффективной работы необходима способность поставить себя на место другого человека, понять его эмоциональное состояние и переживания, способность уважать и принимать различия в мнениях, убеждениях, культуре и образе жизни других людей, умение активно слушать, понимать и адекватно реагировать на высказывания и потребности клиентов или пациентов, умение отделять свои собственные эмоции и проблемы от проблем клиентов, а также умение устанавливать границы в отношениях с клиентами, способность эффективно и конструктивно общаться с людьми, умение передавать информацию, объяснять сложные вопросы и поддерживать доверительные отношения, способность контролировать свои эмоции, стресс и умение сохранять спокойствие в сложных ситуациях.

Развитие этих особенностей во многом связано с уровнем эмоционального интеллекта и коммуникативной толерантности у специалистов.

Научный подход к изучению эмоционального интеллекта как единого целого берет начало с публикации статьи американских психологов П. Саловея и Дж. Майера (1990 г.) Ученые первоначально определили эмоциональный интеллект как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий» [4, с. 30]. Данная концепция именуется моделью способностей, которая считается в психологии основной и именно её, как правило, используют для описания понятия эмоционального интеллекта.

Майер, Саловей и Карузо выделяют четыре составляющие эмоционального интеллекта [6]: восприятие эмоций, использование эмоций для стимуляции мышления, понимание эмоций, управление эмоциями.

Смешанная модель предполагает, что эмоциональный интеллект состоит из пяти компонентов [5]: самопознание, саморегуляция, мотивация, эмпатия, социальные навыки.

В современной научной литературе термин «толерантность» раскрывается в нескольких смыслах, однако чаще всего его содержание обращено к содержанию таких понятий, как принятие, терпимость и понимание существующего многообразия способов выражения своей индивидуальности.

П. Ф. Комогоров, рассматривая вопрос о месте толерантности в структуре общения, делает вывод, что толерантность является внутренней основой общения, выступает регулятивным механизмом общения и личностно-формирующим фактором, а также характеризует процесс общения изнутри через эмоциональную составляющую [3].

Впервые в научный оборот термин «коммуникативная толерантность» ввел В. В. Бойко, подразумевая отражение в поведении положительной коммуникативной установки. Таким образом, коммуникативная толерантность является характеристикой отношений личности к людям, показывающей степень переносимости ею неприятных и нежелательных психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию» [1, с. 54].

В. В. Бойко также выделил несколько типов коммуникативной толерантности: ситуативная и типологическая, профессиональная и общая коммуникативная толерантность.

Поскольку эмоциональный интеллект и коммуникативная толерантность оказывают влияние на качество профессиональной деятельности у специалистов помогающих профессий и оба аспекта связаны с эмоциональной компетентностью и способностью эффективно взаимодействовать с другими людьми, можно предположить, что между переменными существует взаимосвязь.

С целью выявления взаимосвязи между эмоциональным интеллектом и коммуникативной толерантностью у специалистов социномических профессий нами было организовано и проведено эмпирическое исследование на базе Минского городского центра социального обслуживания семьи и детей, Территориального центра социального обслуживания населения Первомайского и Московского районов г. Минска, средних школ № 4 и № 155 г. Минска, Новокосовской средней школы (Столбцовский р-н). Всего исследованием было охвачено 100 человек (специалистов по социальной работе – 50 человек, педагогов – 50 человек). Возрастной диапазон испытуемых – от 25 до 45 лет.

Цель исследования: выявить взаимосвязь эмоционального интеллекта и коммуникативной толерантности у специалистов помогающих профессий.

Объект исследования: эмоциональный интеллект и коммуникативная толерантность.

Предмет исследования: взаимосвязь эмоционального интеллекта и коммуникативной толерантности у специалистов социномических профессий.

Для исследования эмоционального интеллекта у специалистов социномических профессий был применен **тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина (ЭМИИ)**.

С целью диагностики уровня коммуникативной толерантности нами была использована **методика диагностики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко**.

Обработка результатов проводилась с помощью статистического программного пакета SPSS Statistics v.23.0. Для установления связи между шкалами использовался коэффициент корреляции Спирмена.

На **первом этапе эмпирического исследования** с помощью «Теста эмоционального интеллекта Д.В. Люсина» было определено, каков уровень эмоционального интеллекта и его составляющих у специалистов социномических профессий. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования эмоционального интеллекта у специалистов социномических профессий

Название шкал методики «Тест эмоционального интеллекта Люсина»	Процентное распределение опрошенных по выявленным уровням ЭИ				
	очень высокий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	очень низкий уровень
1	2	3	4	5	6
Понимание чужих эмоций	12 %	18 %	29 %	21 %	20 %
Управление чужими эмоциями	6 %	16 %	41 %	29 %	8 %

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6
Понимание своих эмоций	7 %	22 %	36 %	24 %	11 %
Управление своими эмоциями	10 %	16 %	34 %	26 %	14 %
Контроль экспрессии	12 %	15 %	33 %	31 %	9 %
Внутриличностный ЭИ	4 %	31 %	35 %	19 %	11 %
Межличностный ЭИ	9 %	23 %	30 %	25 %	13 %
Понимание эмоций	12 %	17 %	32 %	25 %	14 %
Управление эмоциями	7 %	14 %	50 %	21 %	8 %
Общий уровень ЭИ	4 %	25 %	43 %	15 %	13 %

Было выявлено, что 29 % (29 человек) испытуемых имеют высокий и очень высокий уровень эмоционального интеллекта, 43 % (43 человека) – средний.

На *втором этапе эмпирического исследования* необходимо было выявить уровень коммуникативной толерантности. С этой целью были обработаны данные по методике диагностики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко. Для выявления выраженности показателей по шкалам были найдены и проранжированы средние коэффициенты по показателям. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования эмоционального интеллекта у специалистов социномических профессий

Показатели	Средний коэффициент	Место
Непринятие или непонимание индивидуальности человека	4,94	4
Использование себя в качестве эталона при оценке других людей	4,97	5
Категоричность или консерватизм при оценках людей	5,22	8
Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства	4,64	2
Стремление переделать, перевоспитать других	5,07	6
Стремление подогнать других под себя	5,12	7
Неумение прощать другому ошибки	5,28	9
Нетерпимость к дискомфортным состояниям партнера	3,16	1
Неумение приспосабливаться к другим людям	4,92	3

Нужно понимать, что результаты данной методики трактуются следующим образом: чем больше баллов по конкретному признаку, тем менее проявляется терпимость к людям в данном аспекте отношений с ними.

Следовательно, исходя из результатов, представленных в таблице 2, можно отметить, что наиболее низкий уровень толерантности у опрошенных специалистов прослеживается по показателю «неумение прощать другому ошибки», наиболее высокий – по показателю «нетерпимость к дискомфортным состояниям партнера». Это может говорить о том, что опрошенные специалисты не умеют прощать другому его ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности. И наоборот, наиболее терпимы к состояниям других, люди с дискомфортными состояниями (болезнь, отсутствие настроения, осталось) не вызывают у них раздражения.

На *завершающем этапе исследования* была проведена математическая обработка полученных результатов с помощью компьютерной программы-статистики SPSS.

Нами были проверены все шкалы двух методик на нормальность распределения с помощью критерия Колмагорова-Смирнова и проанализированы полученные результаты. Далее для установления взаимосвязи между уровнем коммуникативной толерантности и эмоциональным интеллектом испытуемых был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Наиболее значимые корреляционные связи представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Наиболее значимые корреляционные взаимосвязи

Шкалы	Величина коэффициента корреляции (r)	Характер связи	Уровень стат. значимости (p)
Коммуникативная толерантность – управление своими эмоциями	–0,298	слабая обратная	0,003
Коммуникативная толерантность – управление эмоциями	–0,327	умеренная обратная	0,001
Категоричность или консерватизм при оценках людей – управление эмоциями	–0,282	слабая обратная	0,005
Стремление подогнать других под себя – управление своими эмоциями	–0,282	слабая обратная	0,004
Неумение приспосабливаться к другим людям – общий уровень эмоционального интеллекта	–0,322	умеренная обратная	0,001
Неумение приспосабливаться к другим людям – управление своими эмоциями	–0,309	умеренная обратная	0,002
Неумение приспосабливаться к другим людям – внутриличностный эмоциональный интеллект	–0,345	умеренная обратная	0,000
Неумение приспосабливаться к другим людям – управление эмоциями	–0,334	умеренная обратная	0,001

Результаты корреляционного анализа позволяют сделать вывод о наличии обратной умеренной взаимосвязи между некоторыми показателями коммуникативной толерантности и эмоционального интеллекта у опрошенных специалистов. Анализ самых значимых корреляционных связей:

– «коммуникативная толерантность» – «управление эмоциями» – выявлена обратная умеренной взаимосвязь ($p \leq 0,01$). Это говорит о том, что, чем выше коммуникативная толерантность специалиста, тем лучше он способен на управление своими эмоциями и использование их во благо;

– «неумение приспосабливаться к другим людям» – «общий уровень эмоционального интеллекта» – выявлена обратная умеренной взаимосвязь ($p \leq 0,01$). Это говорит о том, что, чем выше эмоциональный интеллект, тем больше специалисты склонны к эмпатии относительно негативных состояний людей (капризы, нервы, недомогание);

– «неумение приспосабливаться к другим людям» – «управление своими эмоциями» – выявлена обратная умеренной взаимосвязь ($p \leq 0,01$). Это говорит о том, что чем лучше человек способен управлять своими эмоциями, тем лучше у него получается приспосабливаться к другим людям, их характерам, привычкам, притязаниям;

– «неумение приспосабливаться к другим людям» – «внутриличностный эмоциональный интеллект» – выявлена обратная умеренного уровня взаимосвязь ($p \leq 0,01$). Это говорит о том, что чем лучше человек способен управлять своими эмоциями и понимать их, тем лучше у него получается приспосабливаться к другим людям, их характерам, привычкам, притязаниям.

– «неумение приспосабливаться к другим людям» – «управление эмоциями» – выявлена обратная умеренного уровня взаимосвязь ($p \leq 0,01$). Это говорит о том, что чем лучше человек способен управлять своими и чужими эмоциями, тем лучше у него получается приспосабливаться к другим людям, их характерам, привычкам, притязаниям.

Нужно понимать, что результаты методики, выявляющей уровень коммуникативной толерантности, трактуются следующим образом: чем больше баллов по конкретному признаку, тем менее проявляется терпимость к людям в данном аспекте отношений с ними. Следовательно, выявленная обратная взаимосвязь показателей в словесной интерпретации становится прямой, и сводится к следующему: если специалист обладает высоким уровнем коммуникативной толерантности, то, с некоторой вероятностью, уровень его эмоционального интеллекта также будет выше среднего.

На основании этого можно говорить, что у специалистов помогающих профессий уровни эмоционального интеллекта и коммуникативной толерантности взаимосвязаны. Таким образом, гипотеза, выдвигаемая в начале исследования, подтвердилась.

Список использованных источников

1 Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко. – М.: Издательство: Филинъ, 1996. – 472 с.

2 Климов, Е. А. Некоторые психологические проблемы подготовки молодежи к труду и выбору профессии / Е.А. Климов // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 21-29.

3 Комогоров, П. Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / П. Ф. Комогоров. – Курган; 2010. – 24 с.

4 Саловей, П. Эмоциональный интеллект / П. Саловей, Д. Майер. – Воображение, Познание и Личность. – 1990. – Т. 9. – 211 с.

5 Goleman, D. Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books. 1998.

6 The Four Branch Model of Emotional Intelligence [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://web.archive.org/web/20150709234237/http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ei%20What%20is%20EI/ei%20fourbranch.htm. – Дата доступа: 18.12.2024.

М. А. Миронова

Удмуртский государственный университет,

г. Ижевск, Российская Федерация

Научный руководитель: М. М. Главатских, канд. психол. наук, доцент

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта,

г. Калининград, Российская Федерация

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРВЬЮ В ИЗУЧЕНИИ АДАПТИРОВАННОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматривается вопрос адаптации студентов ВУЗа, подходы к разрешению сложностей, возникающих у учащихся в связи с этим периодом. Под адаптацией в данном случае будет пониматься процесс приведения основных параметров его социальных и личностных характеристик в соответствие, в состояние динамического

равновесия с новыми условиями вузовской среды как внешнего фактора по отношению к студенту. В публикации так же выделены этапы и характеристики, описывающие особенности данного психологического феномена. Автором приводятся данные и результаты эмпирического исследования целью которого является изучение представлений и переживаний студентами трудных ситуаций, возникающих в процессе адаптации, и их адаптированность к обучению в ВУЗе. В качестве основного вывода заключено, что адаптированные студенты имеют оптимистичный взгляд на обстоятельства, а также знают, как справиться с трудной ситуацией. Что даёт им уверенность в себе и помогает быстрее адаптироваться на новом месте. Не адаптированные студенты наоборот, склонны мыслить негативно, винить себя в ошибках и промахах, что заставляет их излишне тревожиться и переживать. Это лишает их возможности поиска поведенческих альтернатив, что замедляет их время на адаптацию.

Ключевые слова: адаптация, студенты-первокурсники, феноменологическое интервью, социальная адаптация, психологическое здоровье.

M. A. Mironova

Udmurt State University,

Izhevsk, Russian Federation

M. M. Glavatskikh, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor

Immanuel Kant Baltic Federal University

Kaliningrad, Russian Federation

EXPERIENCE OF USING THE PHENOMENOLOGICAL INTERVIEW IN THE STUDY OF ADAPTABILITY TO HIGHER EDUCATION OF STUDENT YOUTH

The article considers the issue of adaptation of university students, approaches to solving difficulties arising from students in connection with this period. Adaptation in this case will mean the process of bringing the main parameters of its social and personal characteristics into line, into a state of dynamic equilibrium with the new conditions of the university environment as an external factor in relation to the student. The publication also highlights the stages and characteristics describing the features of this psychological phenomenon. The author provides data and results of an empirical study whose purpose is to study the ideas and experiences of students of difficult situations that arise in the process of adaptation, and their adaptation to study at a university. As the main conclusion, it is concluded that adapted students have an optimistic view of circumstances, and also know how to cope with a difficult situation. Which gives them self-confidence and helps them adapt faster to a new place. Non-adapted students, on the contrary, tend to think negatively, blame themselves for mistakes and mistakes, which makes them unnecessarily anxious and worried. This makes it impossible for them to find behavioral alternatives, which slows down their time to adapt.

Keywords: adaptation, first-year students, phenomenological interview, social adaptation, psychological health.

Изучение процесса социально-психологической адаптации студентов первого курса остается актуальным и значимым для современной образовательной среды. Успешная адаптация первокурсников ВУЗа считается ключевым моментом для их последующих успехов в учебной деятельности и приспособления к системе образования в новом заведении. Для всех первокурсников процесс адаптации к условиям обучения в университете связан с определенными трудностями. Однако степень восприятия ими этих препятствий различается. Молодые люди по-разному приспосабливаются к изменяющимся условиям жизни. Это, прежде всего, зависит от их уровня адаптивности – врожденной и приобретенной способности человека к приспособлению ко всему многообразию жизни при

любых условиях. В научной литературе под адаптационной способностью понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой [3, с. 11].

Проблемы адаптации студентов изучали такие авторы, как Л. К. Гришанов, В. Д. Цуркан, Н. Ю. Яударова, С. И. Огородник, М. И. Масолова. Их исследования, позволяют сделать следующий вывод. Под адаптацией студента понимается процесс приведения основных параметров его социальных и личностных характеристик в соответствие, в состояние динамического равновесия с новыми условиями вузовской среды как внешнего фактора по отношению к студенту [1, с. 31]. Первый год студенчества является основным, фундаментальным для дальнейшего профессионального преобразования будущих специалистов. При адаптации к новым условиям вчерашние выпускники испытывают огромную нагрузку и молодому, несформированному организму данный вид напряжения выдержать значительно сложнее, чем взрослому человеку. Уровень тревожности в адаптационный период превышает норму, что может негативно сказаться на обучении [5, с. 635]. Процесс адаптации студентов к условиям жизнедеятельности в ВУЗе имеет ряд особенностей. Трудности, испытываемые студентами, классифицируются на: дидактические, социально-психологические, профессиональные и психофизиологические [2, с. 650].

Анализ исследований проблемы адаптации студентов в университете позволил выявить, что для диагностики процесса адаптации используются самые различные методики. Кроме того, для изучения процессов адаптации студентов в ВУЗе исследователи используют собственные анкеты, опросники, а также интервью. В рамках проведенного исследования мы обратим внимание на анализ психофизиологических проявлений при использовании методики «Адаптированность студентов в ВУЗе» (автор Т. Д. Дубовицкая) и феноменологического интервью. Подробнее остановимся на последнем, так как этот метод имеет особое место среди других процедур психологического исследования.

Феноменологическое интервью разработана на теоретическом фундаменте экзистенциально-феноменологического подхода [4, с. 234]. Этот метод сосредоточен на описании общего у всех участников, когда они переживают определенный феномен (например, горе). Основная цель феноменологии – свести индивидуальные переживания феномена к описанию универсальной сущности. Феноменологическая психология должна играть определенную роль во всяком эмпирическом психологическом исследовании, стремящемся к строгой научности. Феномены сознания – особый предмет этой отрасли психологии. Основными принципами феноменологических исследований можно назвать:

1 Беспредпосылочность, как отказ от убеждений и предпосылок, которые не были полностью исследованы, отказ от непроясненных и не проверяемых предпосылок.

2 Очевидность и открытость новому опыту («принцип всех принципов»). Все, что дано нам, нужно принимать и описывать таким, каким оно дает себя, и только в тех рамках, в каких оно дает себя.

3 Интенциональность. Направленность на некоторый предмет.

Целью феноменологического интервью является «достижение точного и значимого описания мира повседневных переживаний в их максимальном приближении к тому, как они проживаются и описываются конкретным человеком применительно к конкретной ситуации» [4, с. 259].

Процесс интервьюирования начинается с вопросов, уточняющих обсуждаемую тему. Утверждения и обобщения, используемые интервьюером, направлены на вызывание описаний, ориентированных не на подтверждение теоретической гипотезы, а фокусирование на получение максимально детализированных описаний жизненных переживаний. Интервьюер поддерживает диалог такими вопросами, как «На что это было похоже?» или «Что Вы чувствовали, когда это произошло?», а также подключая вопросы самого информанта.

Феноменологическое интервью должно соответствовать следующим принципам: явления описываются такими, какими они являются человеку и как они осознаются, содержание опыта берется из повседневной жизни, признается субъективность в конкретной ситуации, а на явление мы смотрим, редуцируя наши знания, установки, общепринятые нормы, стараясь сконцентрироваться на том, что постоянно, что изменяется в зависимости от ситуации.

К ключевым процедурам принято относить следующие этапы:

1 Феноменологическая редукция. Нейтрализация всевозможных убеждений, мнений, научных знаний о феномене, включая представление о статусе его реальности

2 Феноменологическое интервьюирование – «раскрой свои глаза», «смотри и слушай». Восприимчивое проникновение, концентрация и интуитивное схватывание феномена с целью достижения максимальной ясности и отчетливости видения.

3 Феноменологический анализ Процедура соотнесения различных сторон и компонентов феномена с целью установления его инвариантной смысловой структуры.

4 Феноменологическое описание. Процедура максимально полного и прозрачного обозначения, предикации и языкового выражения первичных данных опыта.

В проведенном нами исследовании приняли участие студенты 1 курса бакалавриата психологического факультета ВУЗа, 29 человек (80 % – женщины, 20 % – мужчины), далее в феноменологическом интервью приняли участие студенты с разным уровнем адаптированности в количестве 16 человек. Из опрошенных студентов более 70 % адаптированы к ученой группе и 6 более 90 % адаптированы к учебной деятельности. В заключительной части были отобраны 8 студентов 1 курса бакалавриата психологического факультета БФУ.

Процедура феноменологического интервью проходила следующим образом. Респондентам было предоставлено для просмотра три видео. В первом видео ученик получает плохую оценку на уроке, во втором, ученик неправильно отвечает на вопрос преподавателя., в третьем компания друзей оставляет девушку одну, вместо того, чтобы позвать её вместе с ними. После просмотра данных видеороликов респондентам было ответить на следующие вопросы феноменологического интервью:

В ходе обработки полученных данных и их интерпретации, использовался кластерный анализ, а также критерий χ^2 -Пирсона для поиска статистически значимых корреляций. Для обработки эмпирических данных использовался пакет прикладных программ математической обработки данных SPSS 22.

На основании ответов респондентов были выделены темы, на которые студенты говорили чаще всего (данные представлены в таблице 1).

Таблица 1 – Дендриграмма с использованием метода межгрупповых связей

Глобальная тема	Основные темы	Наибольшая выраженность темы
1	2	3
самоуверенность, локус контроль, опора на себя	Плохая оценка подтолкнёт к более успешной подготовке	У высоко адаптированных студентов (χ^2 квадрат = 9,600 ^a , $p = 0,008$)
	Если студент плох в учебе, то он хорош в чём-то другом	У высоко адаптированных студентов (χ^2 квадрат = 6,857 ^a , $p = 0,032$)
	Ответственность за плохую оценку лежит только на самом студенте	У высоко адаптированных студентов (χ^2 квадрат = 6,000 ^a , $p = 0,05$)
	Учиться на ошибках	У высоко адаптированных студентов (χ^2 квадрат = 6,857 ^a , $p = 0,032$)

Окончание таблицы 1

1	2	3
Пессимизм, негативное восприятие ситуации	От полученной оценки расстроиться и переживать	У низко адаптированных студентов (хи квадрат = 2,286 ^a , p = 0,319)
	Ответственность за плохую оценку лежит на других людях (неправильно оценили)	У низко адаптированных студентов (хи квадрат = 1,067 ^a , p = 0,587)

На основании первого видеоряда было выделено 12 первичных тем. С помощью кластерного анализа темы были объединены в 4 глобальные темы.

1 Нет эмоциональной реакции на плохую оценку. Студент осознаёт, что оценки не так важны, как сами знания, или же у него есть понимание, что вместо учебы он хорош в какой-либо другой сфере деятельности. Что даёт ему возможность не так эмоционально реагировать на плохую отметку. Отсутствие сильной эмоциональной реакции также может говорить о уверенности человека, его понимании, что оценку всегда можно исправить. Студент овладел адаптивными стратегиями когнитивного копинга, и знает, что делать и как себя вести в сложившейся ситуации, что даёт ему чувство уверенности и спокойствия.

2 Интернальность. Склонность личности видеть в качестве причин происходящих в ее жизни событий преимущественно себя: собственные способности, усилия, свойства характера и т. д. Студент осознаёт, что свою ответственность за отметку, что даёт ему рациональное видение ситуации и возможность её исправить. Так же есть вероятность, что студент получит дополнительную мотивацию к учебе после неудачной оценки.

3 Негативное восприятие ситуации. Студент эмоционально включен в проблему. Он может испытывать тревогу, страх, сильно расстроиться и переживать.

4 Отношение к оценке как к чему-то плохому. В данной теме присутствуют такие убеждения студентов, как: Плохая оценка погасит мотивацию к учебе, Плохие оценки – плохой человек (страдает самооценка), Ответственность за плохую оценку лежит на других людях (неправильно оценили). Это может говорить также о негативном восприятии реальности, когда студент заикливается на ярлыке «плохая оценка» и не может посмотреть на ситуацию под другим углом. От этого может страдать самооценка, и человек не видит путей решения ситуации, что даёт ему желание переложить ответственность с себя на других людей.

Таким образом, метод феноменологического интервью актуален для изучения общего у всех участников, такого, как адаптированность, когда они переживают феномен. Основная задача феноменологического интервью – прояснять в беседе смыслы и переживания субъекта, связанные с исследуемой ситуацией.

В результате анализа выявлено две глобальные темы: самоуверенность, локус контроля, опора на себя. Это значит, что студент знает пути решения ситуаций, контролирует их, что повышает его уверенность и снижает переживание от оценки. И пессимизм, негативное восприятие ситуации – студент не способен самостоятельно справиться с ситуацией, что наводит на него тревогу.

Адаптированные студенты делают опору на самоуверенность, локус контроля, опора на себя, в то время, как не адаптированные уходят в пессимизм. Это может объясняться теорией Мартина Селигмана. Оптимистичные люди склонны приписывать неудачи случайному стечению обстоятельств, случившемуся в определенной узкой точке пространства в определенный момент времени. Успехи они обычно считают личной

заслугой, и склонны рассматривать их как то, что случается всегда и почти везде. Для пессимистичных людей неприятности распределены во времени, встречаются во многих точках пространства, происходят потому, что сам какой-то не такой.

А также теорией Арнольда Лазаруса, который указал на «дефицит поведения» как одну из причин неуверенности. Он считал, что нехватка поведенческих альтернатив может привести к неуверенности.

Так, адаптированные студенты имеют оптимистичный взгляд на обстоятельства, а также знают, как справиться с трудной ситуацией. Что даёт им уверенность в себе и помогает быстрее адаптироваться на новом месте. Не адаптированные студенты наоборот, склонны мыслить негативно, винить себя в ошибках и промахах, что заставляет их излишне тревожиться и переживать. Это лишает их возможности поиска поведенческих альтернатив, что замедляет их время на адаптацию.

Список использованных источников

1 Гришанов, Л. К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л. К. Гришанов, В. Д. Цуркан // Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. – 1990. – № 4. – С.29 – 36.

2 Огородник, С. И. Особенности и трудности адаптации первокурсников в учреждениях среднего профессионального обучения / С. И. Огородник, М. И. Масолова // Молодой ученый. – 2016. – № 20. – С.649 – 561.

3 Разумовская, Е.В. Социализация студенческой молодежи / Е. В. Разумовская // Учитель. – 2005. – № 2. – С.11 – 12.

4 Янчук, В. А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: Интегративно-эклектический подход / В. А. Янчук. – Минск: Бестпринт, 2000. – 414 с.

5 Яударова, Н. Ю. Психологические аспекты адаптации первокурсников к обучению в высшем учебном заведении / Н. Ю. Яударова // Молодой ученый. – 2015. – № 19. – С.634 – 637.

Я. В. Павловская

Научный руководитель: Е. Д. Беспанская-Павленко, канд. психол. наук, доцент
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЁЖИ

В работе анализируется тема жизнестойкости и личностных ценностей подростков. Рассматривается понятие жизнестойкости и понятие личностных ценностей. Собраны и проанализированы исследования о взаимосвязи жизнестойкости и ее компонентов с различными личностными ценностями у подростков и молодежи. В этих исследованиях используются различные диагностические и статистические методы, что объясняет важность анализа, а также разнообразие полученных результатов.

Ключевые слова: жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, ценности личности, ценностные ориентации, позитивные ценности, смысложизненные ориентации, подростки.

Y. V. Paulouskaya

Scientific Adviser: E. D. Besspanskaya-Pavlenko, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor
Belarusian State University,
Minsk, Republic of Belarus

THE RELATIONSHIP BETWEEN HARDINESS AND PERSONAL VALUES OF ADOLESCENTS AND YOUTH

This article analyses the topic of hardiness and personal values of adolescents. The concept of hardiness and the concept of personal values are considered. Research on the relationship between hardiness and its components and various personal values in adolescents and young adults was collected and analysed. These studies use a variety of diagnostic and statistical methods, which explains the importance of the analysis as well as the variety of results obtained.

Keywords: hardiness, challenge, commitment, control, personal values, value orientations, positive values, life-purpose orientations, adolescents

Понятие жизнестойкости (“hardiness”) ввели S. R. Maddi и S. C. Kobasa. Они подробно описывают его в исследовании “The hardy executive: Health Under Stress” [8] 1984 года.

Жизнестойкость является важнейшим буфером, стоящим между стрессом и вызываемыми им заболеваниями. Жизнестойкость включает 3 компонента:

1 Вовлеченность вместо отстраненности. Люди с высокими показателями вовлеченности легко находят интерес в том, чем занимаются, и искренне втягиваются в деятельность. У них редко заканчиваются дела, которыми можно заняться, и они прикладывают максимальные усилия с жизнерадостностью и увлеченностью. В свою очередь, отстраненные люди считают дела скучными и бессмысленными, воздерживаются от вовлеченности в деятельность. Их ставит в ступор выбор активности для досуга.

2 Контроль вместо бессилия. Люди с высокими показателями контроля верят, что могут влиять на происходящее вокруг них. Они рефлексировать о том, как перевернуть ситуацию себе на пользу, и не принимают реальность как неизменную данность. В противоположность им, чувствующие бессилие люди верят, что они пассивные жертвы недоступных им контролю внешних сил, и ведут себя соответственно. У них слабое ощущение ресурса или инициативы, они готовят себя к наихудшему развитию событий.

3 Принятие риска вместо восприятия угрозы. Люди с сильным ощущением вызова считают изменение естественным и предполагают, что изменение – это полезный стимул для развития. Жизнь кажется им напряженной, но захватывающей. В свою очередь, испытывающие угрозу люди считают естественной неизменность. Они боятся изменений, потому что они подрывают комфорт и стабильность [8].

Проблема личностных ценностей многими учеными рассматривается в связи с темой личностного смысла. По мнению Г. Олпорта, ценность – это и есть некий личностный смысл [3, с. 131]. В этой работе мы отдаем предпочтение определению, предложенному Д. В. Каширским в его докторской диссертации: «Личностные ценности – это интериоризированные и принятые человеком внутренние критерии должного, позволяющие отделить добро от зла, пользу от вреда, истину от заблуждения, достойное от недостойного. Личностные ценности выступают для индивида в роли своеобразной системы координат, предназначенной для структурирования образов реальности, наделения событий «внутренней» и «внешней» жизни оценочными компонентами (маркерами)» [3, с. 49].

В статье “Positive values maturity level in respondents with different hardiness index” [7] К. Р. Кутову и И. О. Аршавы проводят исследование на выборке из 30 юношей и 33 девушек возрастом 16–17 лет. Они пользуются такими методиками, как «Тест жизнестойкости», адаптированный Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой, «Тест смысловых ориентаций», адаптированный Д. А. Леонтьевым, и другими.

Они приходят к выводу, что чем выше жизнестойкость человека, тем более насыщенная и наполненная смыслом у него жизнь [7, р. 74]. У людей с высоким уровнем жизнестойкости статистически значимо выше общий индекс смысложизненных ориентаций, а также все шкалы опросника: «цели в жизни», «процесс жизни», «результативность жизни», «локус контроля – Я» и «локус контроля – жизнь», чем у людей с низким уровнем жизнестойкости. Также по тесту К. Dalsgaard “Assessment of the child dignity” (опросник позитивных ценностей) у людей с высоким уровнем жизнестойкости статистически значимо выше показатели по шкалам «умение общаться», «храбрость», «упорство», «любовь», «коллективизм», «лидерство», «юмор», «энтузиазм», чем у людей с низким уровнем жизнестойкости.

Похожие результаты были получены в статье «Смысложизненные ориентации, базовые убеждения и стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях людей с различными показателями жизнестойкости» [1] С. А. Калашниковой. Она разделила выборку из 58 студентов гуманитарных направлений вуза в возрасте 19–21 года на три группы – с низким, средним и высоким уровнем жизнестойкости. Между этими группами были обнаружены статистически значимые различия. Показатели общий индекс смысложизненных ориентаций, а также «цели в жизни», «процесс жизни», «результативность жизни», «локус контроля – Я» и «локус контроля – жизнь» самые высокие у группы с высокой жизнестойкостью и самые низкие – у группы с низкой [1, с. 164].

В статье «Ценностно-смысловые предикторы жизнестойкости студентов» [4] О. В. Кожевниковой на выборке из 86 студентов и выпускников психологических направлений, преимущественно девушек, была получена формула:

$$\text{Жизнестойкость} = 1,115 * \text{Осмысленность жизни} - 1,074 * \text{Самосознание} + 0,480 * \text{Профессиональная сфера} + 3,675 * \text{Ценность традиций} + 3,361 * \text{Ценность индивидуальности} - 4,837 * \text{Ценность материальных благ} + 45,164.$$

Таким образом, наибольший позитивный вклад в жизнестойкость оказывают «Ценность традиций» и «Ценность индивидуальности», а наибольший отрицательный – «Ценность материальных благ» [4, С. 45–46].

В статье «Жизнестойкость и ее связь с ценностями в подростковом возрасте» [6] И. В. Фокина и др. использовали методику Ш. Шварца для изучения ценностей личности и тест жизнестойкости в адаптации Д. А. Леонтьева. В исследовании участвовали обучающиеся 9-х классов в возрасте 14–15 лет – 78 юношей и 85 девушек.

Авторы обнаружили, что у 60 % подростков был средний уровень жизнестойкости, у 27 % – высокий, у 13 % – низкий. На уровне убеждений самыми значимыми являются ценности «безопасность», «самостоятельность» и «добродетель», а на уровне конкретных поступков – «добродетель», «стимуляция» и «гедонизм».

Была найдена статистически значимая взаимосвязь между компонентом жизнестойкости «контроль» и ценностью «стимуляция» на уровне убеждений. Это значит, что чем сильнее подросток убежден в важности впечатлений и глубоких переживаний, тем более он склонен думать, что способен повлиять на ситуацию, изменить ее своими действиями.

На уровне поступков были установлены три статистически значимые взаимосвязи: отрицательная между компонентом жизнестойкости «принятие риска» и ценностью «традиции», положительная между компонентом жизнестойкости «вовлеченность» и ценностью «достижения», а также положительная между показателем общей жизнестойкости и ценностью «достижения». Это значит, что чем более подросток склонен вести себя в соответствии с традициями и идеями, существующими в социуме, тем менее он воспринимает новый опыт как важный и полезный, позволяющий научиться чему-то новому. Также чем в большей степени подросток ориентирован на личный успех, тем больше он вовлекается в мир вокруг себя и деятельность, знает, чем заняться, и легче переносит стрессовые ситуации [6, с. 469].

В статье «Роль личностных ценностей в жизнестойкости современной молодежи» [2] Капцов А. В. и др. приводят интересный анализ, учитывающий место учебы испытуемого. Так, у учащихся лица существуют положительные взаимосвязи между ценностью «физическая активность» и жизнестойкостью, компонентами «вовлеченность» и «контроль», а также между ценностью «духовная удовлетворенность» и компонентом «контроль». Отрицательные взаимосвязи были найдены между компонентом «принятие риска» и ценностями «престиж», «материальное благополучие», «сохранение индивидуальности».

У учащихся колледжа прослеживаются положительные взаимосвязи вовлеченности и общей жизнестойкости с целым рядом гуманистических и прагматических ценностей, а также с ценностями важнейших трех сфер жизни – сферы профессии, образования и общественной жизни.

У учащихся первого курса университета была обнаружена отрицательная взаимосвязь между компонентом «принятие риска» и ценностью «престиж». Получается, что студенты первого курса тем больше способны воспринимать стресс и неудачу как важный и полезный опыт, чем меньше стремятся к престижу. Авторы признают этот результат достаточно неожиданным.

У студентов второго курса университета ценность «креативность» положительно взаимосвязана с жизнестойкостью, компонентом «контроль», а ценность «материальное благополучие» отрицательно взаимосвязана с компонентом «принятие риска».

У студентов третьего курса университета ценность «развитие себя» положительно взаимосвязана с общей жизнестойкостью, компонентом «вовлеченность», а ценность «престиж» отрицательно взаимосвязана с жизнестойкостью и всеми ее компонентами [2, с. 33].

Таким образом, жизнестойкость является важнейшим буфером, стоящим между стрессом и вызываемыми им заболеваниями, и включает 3 компонента – вовлеченность, контроль и принятие риска. Личностные ценности – это «Личностные ценности – это интериоризированные и принятые человеком внутренние критерии должного, позволяющие отделить добро от зла, пользу от вреда, истину от заблуждения, достойное от недостойного».

Существуют положительные взаимосвязи между:

- компонентом «контроль» и ценностью «стимуляция» на уровне убеждений у подростков;
- ценностью «достижения» и жизнестойкостью, компонентом «вовлеченность» у подростков;
- ценностью «физическая активность» и жизнестойкостью, компонентами «вовлеченность» и «контроль» у учащихся лица;
- ценностью «духовная удовлетворенность» и компонентом «контроль» у учащихся лица;
- жизнестойкостью, компонентом «вовлеченность» и целым рядом гуманистических и прагматических ценностей, ценностями сферы профессии, образования и общественной жизни у учащихся колледжа;
- жизнестойкостью, компонентом «контроль» и ценностью «креативность» у студентов второго курса;
- жизнестойкостью, компонентом «вовлеченность» и ценностью «развитие себя» у студентов третьего курса.

Существуют положительные взаимосвязи между:

- компонентом «принятие риска» и ценностью «традиции» у подростков;
- компонентом «принятие риска» и ценностью «престиж» у учащихся первого курса университета;

- компонентом «принятие риска» и ценностью «материальное благополучие» у студентов второго курса;
- жизнестойкостью, всеми ее компонентами и ценностью «престиж» у студентов третьего курса.

У группы студентов гуманитарных направлений вуза с высокой жизнестойкостью самые высокие, а у группы с низкой жизнестойкостью – самые низкие показатели по общему индексу смысловых ориентаций, ориентациям «цели в жизни», «процесс жизни», «результативность жизни», «локус контроля – Я» и «локус контроля – жизнь». Такие же результаты получены у группы подростков. Также у группы подростков с высоким уровнем жизнестойкости выше, чем у группы с низким уровнем жизнестойкости, позитивные ценности «умение общаться», «храбрость», «упорство», «любовь», «коллективизм», «лидерство», «юмор» и «энтузиазм».

Также на выборке из 86 студентов и выпускников психологических направлений, преимущественно девушек была получена формула: $\text{Жизнестойкость} = 1,115 \cdot \text{Осмысленность жизни} - 1,074 \cdot \text{Самосознание} + 0,480 \cdot \text{Профессиональная сфера} + 3,675 \cdot \text{Ценность традиций} + 3,361 \cdot \text{Ценность индивидуальности} - 4,837 \cdot \text{Ценность материальных благ} + 45,164$. Наибольший позитивный вклад в жизнестойкость оказывают «Ценность традиций» и «Ценность индивидуальности», а наибольший отрицательный – «Ценность материальных благ».

Можно сделать вывод о том, что в психологических исследованиях доказана взаимосвязь между жизнестойкостью и всеми смысловыми ориентациями. Эта взаимосвязь прослеживается на различных выборках. При этом в исследованиях, использующих другие опросники ценностей, лишь некоторые шкалы имеют взаимосвязь с жизнестойкостью, а результаты могут сильно отличаться в зависимости от выборки. Нам кажется, что тема взаимосвязи жизнестойкости и смысловых ориентаций представляет интерес: нужно исследовать, за счет чего существует эта тесная взаимосвязь, какими механизмами она обеспечивается, насколько близка психологическая природа этих понятий.

Также нам кажется важным дальнейшее исследование темы взаимосвязи ценностей и толерантности к неопределенности у разных групп людей. Вопрос о том, какие ценности тесно взаимосвязаны с жизнестойкостью у лиц разного возраста, образовательного уровня, социального статуса и так далее требует ответа, поскольку он мог бы указать, как именно психологи могут помогать людям в сложных жизненных ситуациях, учитывая социальный контекст жизни человека.

Список использованных источников

- 1 Калашникова, С. А. Смысловые ориентации, базовые убеждения и стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях людей с различными показателями жизнестойкости / С. А. Калашникова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2011. – № 5. – С. 161-167.
- 2 Капцов, А. В. Роль личностных ценностей в жизнестойкости современной молодежи / А. В. Капцов, Л. В. Карпушина, А. Н. Тесленко // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2008. – № 1. – С. 29-35.
- 3 Каширский, Д. В. Психология личностных ценностей: дис. д-ра психол. наук. / Д. В. Каширский ; Институт психологии им. Л.С. Выготского. – М : ФГБОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет», 2014. – 550 с.
- 4 Кожевникова, О. В. Ценностно-смысловые предикторы жизнестойкости студентов / О. В. Кожевникова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2017. – № 1 (21). – С. 42-48.
- 5 Олпорт, Г. Личность в психологии / Г. Олпорт – М : КСП+, СПб : Ювента (при участии психологического центра «Ленато», СПб), 1998. – 345 с.

6 Фокина, И. В. Жизнестойкость и ее связь с ценностями в подростковом возрасте / И. В. Фокина, О. К. Соколовская, Н. В. Носова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60 (3). – С. 468-471.

7 Kutovyy, K. P. Positive values maturity level in respondents with different hardiness index / K. P. Kutovyy, I. O. Arshava // Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології». – 2016. – № 2 (10). – Р. 68-74.

8 Maddy, S. R. The hardy executive: Health Under Stress / S. R. Maddy, S. C. Kobasa – Homewood : Dow Jones-Irwin, 1984. – 131 p.

Д. А. Парфененко

Научный руководитель: О. А. Короткевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,

г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АНТИВИТАЛЬНОСТИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена проблеме подросткового возраста, связанной с увеличением случаев самоубийств среди подростков. В контексте исследования психологических особенностей антивитальности и жизнестойкости у подростковой аудитории автор подчеркивает важность понимания факторов, способствующих повышению уровня устойчивости подростков к стрессам. Особое внимание уделено двум ключевым психологическим характеристикам – антивитальности и жизнестойкости.

В заключение своей работы автор делает выводы о значимости антивитальности и жизнестойкости для успешной адаптации подростков, а также формулирует рекомендации по работе с подростками, направленные на повышение их жизнестойкости и преодоление антивитальных проявлений. Работа может быть полезна для практикующих психологов, педагогов и специалистов, работающих с подростками.

Ключевые слова: подростковый возраст, антивитальность, жизнестойкость, психологические изменения, эмоциональные переживания, социальное давление, психологическое благополучие.

D. A. Parfenenko

Scientific Adviser: O. A. Korotkevich

Francisk Skorina Gomel State University,

Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ANTIVITALITY AND HARDINESS IN ADOLESCENCE

This article is devoted to the problem of adolescence, associated with an increase in suicides among adolescents. In the context of the study of the psychological features of antivitality and hardiness in the adolescent audience, the author emphasizes the importance of understanding the factors that contribute to increasing the level of resistance of adolescents to stress. Particular attention is paid to two key psychological characteristics – antivitality and hardiness.

In conclusion of his work, the author draws conclusions about the importance of antivitality and hardiness for the successful adaptation of adolescents, and also formulates recommendations for working with adolescents aimed at increasing their hardiness and overcoming antivital manifestations. The work can be useful for practicing psychologists, teachers and specialists working with adolescents.

Keywords: adolescence, antivitality, resilience, psychological changes, emotional experiences, social pressure, psychological well-being.

В наше время подростковый возраст стал периодом, когда молодые люди сталкиваются со множеством вызовов и стрессоров, которые могут негативно сказываться на их психическом здоровье. Наблюдается увеличение случаев самоубийств среди подростков. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) среди молодежи в возрасте 15–29 лет самоубийство является второй главной причиной смерти после гибели в ДТП. В группе подростков в возрасте 15–19 лет самоубийство – вторая причина смерти среди девушек (после осложнений беременности и родов) и третья причина смерти среди юношей (после ДТП и межличностного насилия) [1]. Это свидетельствует о том, что нехватка жизнестойкости и проблемы с психическим здоровьем становятся все более острой проблемой. Поэтому изучение психологических особенностей антивитальности и жизнестойкости в подростковом возрасте является актуальным и важным направлением исследований. Оно помогает понять, какие факторы способствуют повышению уровня устойчивости подростков к стрессам, и какие стратегии могут быть эффективными для укрепления их психического здоровья.

Подростковый возраст – период значительных психологических и физиологических изменений, когда формируются основы личности и мировоззрения. Многие молодые люди сталкиваются с интенсивными эмоциональными переживаниями, социальным давлением, проблемами взаимоотношений с родителями и сверстниками, а также тревожностью по поводу будущего. Подростковый возраст также является временем формирования самоидентичности и поиска своего места в обществе. Две важные психологические характеристики, которые играют решающую роль в адаптации подростков к этим изменениям, – антивитальность и жизнестойкость.

Антивитальность – это негативное отношение к жизни, характеризующееся чувством безнадежности, пессимизмом и отсутствием смысла жизни. Психологические особенности антивитальности подростков могут проявляться в форме отрицательного отношения к будущему, цельное отрицание смысла жизни, апатии, убежденности в бесполезности попыток изменить ситуацию, а также в снижении жизненной активности и полном отсутствии стремления к самореализации. Любая форма антивитальных переживаний и действий увеличивает риск суицидального поведения [2].

Клинико-психологическая концепция суицидального поведения А. Г. Амбрумовой является одной из наиболее известных и широко используемых в отечественной психологии. Она основана на многолетних исследованиях суицидального поведения и учитывает как психологические, так и клинические аспекты этого явления [3].

Концепция А.Г. Амбрумовой рассматривает суицидальное поведение как сложный процесс, который развивается под влиянием различных факторов:

Психологические факторы: психические расстройства (депрессия, тревожные расстройства, шизофрения), личностные особенности (импульсивность, агрессивность, низкая самооценка), когнитивные искажения (негативное мышление, пессимизм).

Социальные факторы: социальная изоляция, отсутствие поддержки, стрессовые жизненные события (потеря близких, финансовые проблемы, конфликты).

Биологические факторы: генетическая предрасположенность, нейрохимические нарушения (снижение уровня серотонина).

А. Г. Амбрумова выделяет три основных этапа суицидального поведения:

1 *Суицидальные мысли*: мысли о смерти, желание причинить себе вред, фантазии о самоубийстве.

2 *Суицидальные намерения*: более конкретные планы самоубийства, поиск способов и средств для его совершения.

3 *Суицидальные действия*: попытка самоубийства или завершённое самоубийство.

Концепция А. Г. Амбрумовой также включает в себя анализ факторов риска и защиты суицидального поведения.

Факторы риска:

- психические расстройства;
- личностные особенности;
- когнитивные искажения;
- социальная изоляция;
- стрессовые жизненные события.

Факторы защиты:

- сильная социальная поддержка;
- позитивная самооценка;
- наличие смысла жизни;
- навыки совладания со стрессом;
- доступ к профессиональной помощи.

Концепция А. Г. Амбрумовой имеет важное практическое значение для профилактики и работы с суицидальным поведением. Она помогает психологам и другим специалистам:

- выявлять людей с повышенным риском суицида;
- оценивать степень суицидального риска;
- разрабатывать планы вмешательства и профилактики;
- оказывать психологическую помощь людям, пережившим суицидальный кризис [4].

Клинико-психологическая концепция суицидального поведения А. Г. Амбрумовой является ценным инструментом для понимания, профилактики и работы с суицидальным поведением. Она основана на научных исследованиях и учитывает как психологические, так и клинические аспекты этого явления. Концепция А. Г. Амбрумовой широко используется в практической работе психологов, психиатров и других специалистов, занимающихся проблемами суицида.

Жизнестойкость же понимается и как составляющая личностного потенциала и как гибкая развивающаяся система убеждений о себе, мире, отношениях с миром для управления обстоятельствами высокого уровня сложности, состоящая из таких компонентов, как вовлеченность, контроль, принятие риска, и способствующая совладанию со стрессом, и как система содержательных (ценностных) и практических (ресурсы, навыки) составляющих и используемых для решения задач, диктуемых средой. Феномен жизнестойкости изучается в контексте преодоления трудных жизненных и экстремальных ситуаций, протективного воздействия на формирование тревожных и депрессивных симптомов (в том числе с учетом роли субъективного благополучия). В современной психологии удовлетворенность браком рассматривается как соответствие между реальным и желаемым, либо отождествляется с субъективно переживаемым ощущением удовольствия-неудовольствия при оценке супругами всех аспектов брака. При этом можно выделить общую удовлетворенность браком и удовлетворенность отдельными аспектами супружества, которая складывается из ряда оценок его различных сторон в зависимости от требований, предъявляемых к личности партнера и к обстоятельствам семейной жизни [2].

Сальваторе Мадди, клинический психолог, разработал концепцию жизнестойкости, которая определяет ее как способность человека справляться с жизненными трудностями и стрессовыми ситуациями. С. Мадди считает, что жизнестойкость состоит из трех основных компонентов:

1 Вовлечение:

- активное участие в жизни и стремление к целям;
- постановка значимых целей и поиск возможностей для их достижения;
- готовность брать на себя ответственность и вносить свой вклад.

2 Контроль:

- вера в собственную способность влиять на свою жизнь;
- ощущение, что человек может управлять событиями и принимать решения;
- способность противостоять трудностям и справляться с ними.

3 Принятие вызовов:

- рассматривание трудностей как возможностей для роста и развития;
- способность видеть положительные стороны в негативных ситуациях;
- готовность учиться на своих ошибках и извлекать уроки из опыта.

Факторы, влияющие на жизнестойкость:

1 *Социальная поддержка*: Наличие сильных связей с семьей, друзьями и сообществом.

2 *Духовность*: Чувство цели и смысла в жизни.

3 *Оптимизм*: Положительный взгляд на жизнь и ожидание хороших результатов.

4 *Самоеффективность*: Вера в свои способности справляться с трудностями.

5 *Когнитивная гибкость*: Способность адаптироваться к меняющимся обстоятельствам и находить творческие решения.

Преимущества жизнестойкости:

- лучшее физическое и психическое здоровье;
- более высокие уровни благополучия и удовлетворенности жизнью;
- повышенная способность справляться со стрессом и трудностями;
- более успешные отношения и карьера;
- улучшенное общее качество жизни;
- развитие жизнестойкости.

Жизнестойкость можно развивать и укреплять с помощью различных методов, таких как:

- установление значимых целей;
- развитие навыков решения проблем;
- укрепление социальных связей;
- практика благодарности;
- участие в деятельности, которая приносит удовольствие и смысл;
- обращение за профессиональной помощью при необходимости [5].

Целью исследования было выявить и изучить психологические особенности антивитальности и жизнестойкости в подростковом возрасте.

Историография работы основывается на обзоре литературы по теме и включает различные теоретико-психологические подходы к антивитальности и жизнестойкости. Методология работы включает анализ современных исследований, опросы, исследования и психологические тесты для выявления связи между этими характеристиками и особенностями подросткового возраста.

Результаты исследования. В ходе сбора материала было выявлено ряд важных выводов. Во-первых, то, что подростковый возраст действительно является периодом значительных психологических изменений, когда молодые люди сталкиваются с различными вызовами и стрессовыми ситуациями. Эмоциональные переживания, социальное давление, проблемы взаимоотношений – все это оказывает влияние на психологическое состояние подростков.

Во-вторых, выявлено, что антивитальность и жизнестойкость играют важную роль в адаптации подростков к различным изменениям и трудностям. Подростки с высокой антивитальностью чаще испытывают негативные эмоции, такие как тревога, депрессия и гнев. Они также более уязвимы к отрицательным последствиям стресса, склонны к самоповреждающему поведению, употреблению психоактивных веществ и рискованному поведению, то время как подростки с высокой жизнестойкостью лучше справляются с трудностями и имеют более позитивный взгляд на жизнь.

Факторы, влияющие на развитие антивitalности в подростковом возрасте, могут быть разнообразными:

- отсутствие поддержки со стороны близких людей;
- негативный опыт в общении с окружающими;
- низкая самооценка и уверенность в себе;
- отсутствие ясных целей и планов на будущее;
- постоянный стресс и тревожность;
- неумение справляться с трудностями и проблемами.

Для проведения психопрофилактики среди подростков и предотвращения негативного влияния таких факторов, как антивitalность и низкая жизнестойкость, необходимо использовать комплексный подход:

- групповые и индивидуальные тренинги. Организация групповых занятий, посвященных развитию навыков эмоционального контроля, управления стрессом, построению здоровых отношений. Индивидуальные консультации с психологом позволят обсудить индивидуальные проблемы и найти способы их решения;
- включение родителей. Родители играют ключевую роль в формировании психологического благополучия подростков. Проведение семинаров, тренингов для родителей поможет им лучше понять особенности подросткового возраста и научиться эффективно поддерживать своих детей;
- вовлечение школы. Образовательные учреждения также могут быть платформой для проведения психопрофилактической работы. Организация психологических тренингов, лекций, групповой работы с учащимися способствует формированию у подростков позитивных навыков и качеств.

Также полученные в процессе исследования результаты позволили выявить актуальность изучения данных психологических особенностей в процессе подростковой адаптации и развития личности. Понимание факторов, влияющих на антивitalность и жизнестойкость подростков, позволяет эффективнее работать с ними как психологические помощники и педагоги, а также разрабатывать программы поддержки и тренинги для улучшения их психологического благополучия.

Область применения данного исследования включает разработку методик и практик работы с подростками, направленных на повышение их жизнестойкости и адаптивности к жизненным ситуациям, повышение их самоэффективности и помощь в развитии позитивного мировоззрения. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы при психологической поддержке подростков в периоды стресса и кризисов.

Данное исследование имеет как социальную, так и практическую значимость. Социальная значимость работы заключается в том, что подростковый возраст является критическим периодом в развитии личности. Изучение антивitalности и жизнестойкости у подростков позволяет лучше понять их психологическое благополучие, адаптацию к социальным изменениям и стрессовым ситуациям. Эти знания могут быть использованы педагогами, психологами и другими специалистами для разработки эффективных методик поддержки подростков, помощи им в преодолении трудностей и развитии их психологической устойчивости.

Практическая значимость работы состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы на практике для создания специализированных программ и тренингов, направленных на развитие у подростков положительных качеств, таких как жизнестойкость и умение эффективно справляться с различными жизненными ситуациями. Это поможет подросткам повысить свою самооценку, стать более уверенными и успешными в общении с окружающим миром.

Таким образом, данное исследование не только способствует расширению научных знаний в области психологии подросткового возраста, но и может быть полезным ресурсом для специалистов, работающих с подростками, а также для самих подростков, помогая им лучше понять себя и свои потребности в процессе становления личности.

Список использованных источников

- 1 Каждые 40 секунд в мире происходит самоубийство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.who.int/ru/news/item/09-09-2019-suicide-one-person-dies-every-40-seconds>. – Дата доступа: 10.06.2024.
- 2 Концепция суицидального поведения А.Г. Амбрумовой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infopedia.su/21xcd57.html>. – Дата доступа: 03.06.2024.
- 3 Мадди, Сальваторе Р. Теории личности: сравнительный анализ / Сальваторе Р. Мадди, Е.И. Рассказова. – СПб: «Речь», 2002. – 539 с.
- 4 ОПРОСНИК «АНТИВИТАЛЬНОСТЬ...» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/oprosnik-antivitalnost-i-zhiznestoykost-avizhs-sagalakova-oa-truevsev-dv-2528037.html>. – Дата доступа: 09.06.2024.
- 5 Профессор Амбрумова Айна Григорьевна биография [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://youtergen.myl.ru/news/professor_ambrumova_ajna_grigorevna_biografija_vek_vremja_i_mesto_professora_ambrumovoj_v_otechestvennoj_suici/ / 2014-04-01-23. – Дата доступа: 09.06.2024.

Л. А. Протко

Научный руководитель: Е. К. Погодина

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь

ГЕНДЕРНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ ПРИ ВЫБОРЕ МОБИЛЬНЫХ ИГР У ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматриваются возможность использования информации о выборе мобильных игр у обучающихся для психолого-педагогической диагностики. Автором приводятся данные эмпирического исследования гендерных предпочтений мобильных игр, а также взаимосвязь жанров игр и социальной адаптивности обучающихся.

Ключевые слова: мобильные игры, обучающиеся, игра, социальная адаптация.

L. A. Protsko

Scientific supervisor: E. K. Pogodina

Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus

GENDER PREFERENCES WHEN CHOOSING MOBILE GAMES AMONG STUDENTS

The article discusses the possibility of using information about the choice of mobile games for students for psychological and pedagogical diagnostics. The author presents the data of an empirical study of gender preferences of mobile games, as well as the relationship of game genres and social adaptability of students.

Keywords: mobile games, students, game, social adaptation.

Игровая деятельность играет ключевую роль в детстве и позитивно воздействует на всестороннее развитие ребёнка. Многочисленные направления развития, включая личностное становление, физическую подготовку и психоэмоциональное благополучие, получают поддержку и стимуляцию благодаря игровой практике.

Современная игра перестала ограничиваться рамками отдыха и развлечений, став важной составляющей детского воспитания и образовательного процесса. Игровой процесс представляет собой добровольно иницируемую и управляемую ребёнком деятельность, позволяющую ему свободно реализовывать собственные желания и потребности.

Подобная свобода способствует развитию внутренней мотивации и творческих способностей малыша. Международное право гарантирует каждому ребёнку неотъемлемое право на игру, зафиксировав данное положение в Конвенции ООН о правах ребёнка.

Изучением игры как явления в жизни ребенка занимались деятели различных отраслей науки. В 1968 английский психолог С. Миллер (Susanna Millar) в своей работе «The psychology of play» и советский психолог Д. Б. Эльконин в 1977 году в труде «Психология игры» описали и подвергли анализу и критике большинство имеющихся на тот момент теорий игр, психологически и педагогических исследований. В частности: теории философов К. Грооса (Karl Groos), Г. Спенсера (Herbert Spencer), Й. Хейзинга, психологов З. Фрейда, Г. С. Холла (Granville Stanley Hall), А. Валлона (Henri Wallon), Ж. Пиаже, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, педагогов П. П. Блонского К. Д. Ушинского, Р. И. Жуковской и других [2, 3].

Л. С. Выготский предлагал взгляд на игру как на важный компонент когнитивного развития детей. Игра не только способствует языковому развитию, но и помогает детям понимать внешний мир и развивать навыки решения проблем. Проблемы детской игры интересовали Л. С. Выготского в связи с его работами по психологии искусства и исследованиями развития знаковой функции [3].

Согласно Ж. Пиаже, дети участвуют в играх, которые отражают уровень их когнитивного развития. Первоначально предлагались три уровня игры: функциональная игра, символическая игра и игры с правилами [2].

Игра по Д. Б. Эльконину – это особая форма деятельности, которая возникает на определенной стадии развития и связана с формированием детства. Она не является просто развлечением или забавой, а представляет собой активное взаимодействие с окружающим миром и предметами, при этом обладая элементами новизны. Игра – это не универсальная форма жизни всех детей, а исторически обусловленное явление. Важно отметить, что формы игры ребенок черпает из форм пластического искусства, которые характерны для его общества. Таким образом, игра является не только формой развлечения и удовольствия, но и способом обучения и воспитания, позволяя ребенку развивать свои когнитивные, эмоциональные и социальные навыки [3].

Современные мобильные игры заслуженно рассматриваются как вид пластического искусства и важный элемент повседневной среды обитания. Однако общественное мнение зачастую связывает мобильные игры преимущественно с отрицательными сторонами, такими как негативные последствия для образования, появление зависимого поведения и пропаганда насилия. Учебный процесс нарушается вследствие того, что учащиеся играют на уроках либо недостаточно качественно выполняют домашние задания. Проблема зависимости проявляется в утрате контроля над временем, затраченным на игры, приводя к пассивности и изоляции подростков от реального окружения. Тревожат и сцены агрессии, присутствующие в некоторых игровых продуктах, способные негативно отразиться на эмоциональном состоянии и психическом развитии несовершеннолетних.

Сегодняшняя действительность демонстрирует остроту проблемы привязанности к мобильным играм, особенно среди учеников начальной школы. Ее актуальность обусловлена рядом предпосылок. Распространенность современных цифровых устройств и высокая скорость передачи данных по сетям 4G / 5G сделали игры легкодоступными для молодежи. Дети могут пользоваться ими практически круглосуточно, что провоцирует злоупотребление смартфонами и отрыв от учебной и социальной активности.

Отечественная научная литература рассматривает мобильные игры сквозь призму двух ключевых направлений исследований. Первое связано с разработкой образовательных приложений для детей, их проектированием и продвижением. Второе направление сосредоточено на изучении негативных последствий влияния мобильных игр, особенностях психологии зависимости школьников от гаджетов и иных смежных вопросов.

Мобильные игры как источник дополнительной информации о ребенке рассматривались только как подтверждение его аддиктивного или агрессивного поведения. Жанры игр, не попадающие под понятие «жестокие» и «образовательные» не рассматриваются.

Компьютерные и, в частности, мобильные игры являются одним из социальных средств воздействия на человека, аналогичных телевидению, кино или литературе. Влияние игр на социум и культуру и, наоборот, влияние социума и культуры на развитие и популярность игр изучается ludology (лат. ludus = «забава, развлечение» и греч. logos). Между тем в среде как теоретиков, так и самих разработчиков игр не существует общепринятой классификации мобильных игр. И любая попытка группировки достаточно условна. Однако есть некоторые особенности деления игр на однородные механики.

В 2014 году А. Ю. Кириллов предложил наиболее полный на сегодняшний момент классификатор компьютерных игр, который представляет собой схему из 3-х больших групп – «Игры информации», «Игры действий», «Игры контроля». Каждая группа имеет 5 базовых (неделимых) жанров: обучение, загадки, общение, герой, изучение, собирание, уклонение, уничтожение, соревнование, вождение, забота, развитие, контроль, тактика, планирование. В простые жанры входит 1–2 базовых, в сложных присутствует несколько базовых механик, а гибридные жанры содержат базовые механики из различных групп [1].

На основании классификации игр А. Ю. Кириллова был разработан опросный лист, который использовался для сбора информации об играх у младших школьников. В листе фиксировались ответы на следующие вопросы:

- 1 В какие игры на телефоне ты играешь?
- 2 Ты знаешь, сколько игр у тебя сейчас установлено?
- 3 Кто тебе устанавливал игры?
- 4 У тебя есть «родительский контроль»?
- 5 У тебя включен мобильный интернет?
- 6 Если установлены сетевые игры. С кем из друзей ты играешь?

Для сбора дополнительной информации велась карта наблюдений. В опросном листе при последующей обработке ответов отмечались базовые механики, входившие в мобильные игры. Опрос велся в течение 3-х недель в непринужденной обстановке с фиксацией ответов на бланке. Для анализа и визуализации данных был использован пакет «Анализ данных» в Excel.

В исследовании приняли участие 91 младший школьник, в т. ч. 37 девочек и 54 мальчика, учащиеся 1–4 классов школы г. Минска, в возрасте от 7,5 до 10 лет.

Перед проведением исследования было выдвинуто предположение, что имеются гендерные различия в выборе мобильных игр, а также взаимосвязь жанров игр и социальной адаптивности младших школьников.

Согласно представленным результатам, у младших школьников имеется взаимосвязь выбора мобильных игр и полом (таблица 1). Большая часть младших школьников 41 % девочек и 60 % мальчиков в возрасте от 7,5 до 10 лет выбирают игры действий.

Таблица 1 – Гендерные предпочтения мобильных игр по жанрам

Группы игр	Примеры игр	Девочки (N = 37)	Мальчики (N = 54)
1	2	3	4
Игры действий. Базовые игровые механики: собирание, уклонение, уничтожение, соревнование, вождение	Knife Hit Dash; Like Dino!; Piano Fire; Piano star; Bottle Flip 3D; Hide Online Прятки с Друзьями; Standoff 2; Blockbusters; Soccer Stars, FIFA Симулятор минского метро; Google Play; Rider; Red Ball 4; Tomb of the Mask; Jelly Run 2048; Super Bear Adventure; Mad Dex 2, Wall Kickers, Subway Surfers; Динозаврик Гугл; Talking Tom: Gold run; Geometry Dash в 3D; Geometry Dash SubZero и др.	41 %	60 %

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
Игры контроля. Базовые игровые механики: забота, развитие, контроль, тактика, планирование	Говорящая Анджела; Bubbu – мой виртуальный питомец; Тоса Воса, Baby Simulator, WildCraft: Симулятор Зверей; Party Craft; Пицца; Decor Life; Дракоша; Sand box (Песочница); Minecraft; Stick War: Legacy и др.	23 %	9 %
Игры информации. Базовые игровые механики: обучение, загадки, общение, герой, изучение	Piano teacher; Words of Wonders: Игра в слова; Алмазная мозаика ASMR; inColor; Bit color; Going Balls; DOP 2: Delete One Part; Soul Knight; Legendary: Game of Heroes и др.	19 %	4 %
Игровая платформа Roblox. Создание игр + создание героя + несколько базовых игровых механик	Roblox: Детдом, Work at a Pizza Place, Theme Park Tycoon 2 и др.	15 %	8 %
Гибридные. Несколько базовых игровых механик	Minecraft; GoreBox; Arizona mobile; Bilding destruction; The Forest – Escape Adventure; FNaF: SB; PUBG Mobile; Bed wars и др.	2 %	18 %

В играх действий (Action) главным фокусом являются движения, которые игрок должен осуществлять, управляя определенным объектом, будь то человеческое или гуманоидное тело, либо техническое средство. В этой группе жанров золотой серединой являются игры-боевики, которые славятся своей динамичностью и развитием скорости реакции у игроков.

На одном конце спектра находятся аркадные игры, на другом симуляторы. Между этими двумя крайностями располагается целый спектр жанров, предлагающих различные сочетания аркадных элементов и симуляционных аспектов. Например, «платформеры» объединяют быстрые и плавные движения с элементами головоломок. Игры-стрелялки (shooter) могут быть как аркадными с искусственной интенсивностью и динамикой, так и более реалистичными с акцентом на тактику и симуляцию оружия и боевой механики.

У младших школьников, участвовавших в опросе, самыми распространенными жанрами этой группы, были «платформеры», где персонаж бежит и прыгает, уворачиваясь от угроз и собирая награды. У 83 % мальчиков и 62 % девочек игры этого жанра были одни из любимых. На момент опроса популярными у мальчиков была игра “Geometry Dash в 3D” и “Talking Tom: Gold run” у девочек. Игры, хоть и относятся к одному жанру, вызывают разную реакцию: мальчики играют вовлечено, демонстративно, в окружении зрителей, обсуждая уровни и сложности; обычно держат телефон двумя руками и горизонтально. Эмоционально реагировали, если просили убрать телефон и выключить звук, потому что проиграют, и надо будет начинать заново. Для мальчиков было важно пройти уровень, набрать определенное количество очков. И при отсутствии в этой игре соревнования как такового, они устраивают его сами, между собой.

Девочки же играют в бесконечные раннеры, когда нечего делать, от скуки, держат телефон вертикально и одной рукой, окончание игры в любой момент не имеет значения. Девочкам важен сам процесс. Могут играть в одиночку, не обсуждают игру.

На втором месте у младших школьников были аркадные игры, которые отличаются простотой освоения и нереальностью происходящего. Эти игры обычно ориентированы на быструю и веселую игровую механику, ограниченные правилами и меньшей сложностью управления. Главное в игре – это счет. Таких игр было множество, больше 5 раз встречались: Knife Hit Dash, Like Dino!, Bottle Flip 3D. Данный тип игр разрешается родителями, не требуют подключения к интернету и относятся к казуальным играм и «таймкиллерам».

Игры жанров «экшн» (Action), «игры-стрелялки» (Shooter), «поединок», «спортивный симулятор», «симулятор вождения», «гонки» были только у мальчиков. Главным в этих играх было: уничтожение врагов в жанре шутера от первого лица (Standoff 2) или от третьего лица (Blockbusters), симуляция управления реалистичной техникой (Симулятор минского метро) или спортивной игрой (Soccer Stars, FIFA). Базовые жанры: уничтожение, соревнование, и управление. В игры жанра «экшн» мальчики играли в онлайн режиме друг с другом, для этого садились рядом и вслух комментировали игру.

В игры «симуляторы», которые характеризуются более сложной механикой и реалистичностью происходящего мальчики играли одни, ни с кем не общаясь. В таких играх больше внимания уделяется физике, тактике и реалистичному взаимодействию с окружающим миром.

Игры информации «обучение» и «загадки» были либо установлены родителями на телефоны детей, либо они были на телефонах родителей. В них играли в основном девочки, окончившие 1-й класс у которых не было доступа к интернету или стоял «родительский контроль», остальные дети в них не играли, хотя и имели в телефоне. Только у одной девочки 10 лет на телефоне была игра Words of Wonders: Игра в слова.

Игры жанра «рогалик» (Roguelike) и «ролевая игра» (RPG) оказались не популярными среди младших школьников. В этих играх особую важность имеет получение информации в различных ее проявлениях. RPG (Role-playing Game) – это игры, в которых игрок имеет возможность вжиться в роль героя и исследовать разнообразные возможности, принимая важные решения, которые повлияют на исход игры. В рогалике уровни каждый раз новые, до бесконечности, которые приходится постоянно изучать, и после смерти героя – начинать все заново. Только 2 мальчика играли в эти игры и могли подробно рассказать и о сути игры, и о героях.

В играх контроля часто важными элементами являются принятие решений и стратегическое мышление. В этой категории игр игроку предоставляется возможность управлять не только своими ресурсами, но и влиять на ход событий, разрабатывать планы действий и анализировать результаты своих действий. Люди, склонные к экспериментам и исследованию новых вещей, могут предпочитать игры симуляции, где они могут воплотить свои идеи и исследовать различные сценарии и возможности. Такие игры позволяют им взаимодействовать с виртуальным миром и экспериментировать с различными аспектами игры.

Границы группы игр контроля можно представить как две крайности. С одной стороны, есть игры, где главное значение придается результату и достижению цели. В таких играх игрок стремится достичь определенной победы или выполнить определенную задачу. С другой стороны, есть игры, где сам процесс игры является главной целью. В таких играх игрок просто наслаждается игровым процессом, созданием стратегий и принятием решений. Участники исследования выбирали только второй тип игр.

В ходе исследования обнаружилось, что в мобильные игры из этой группы чаще играют девочки (23 %) против 9 % мальчиков. В эту группу входили различные игры-симуляторы жизни, такие как Party Craft, Пицца, Decor Life и другие, которые позволяют игрокам наблюдать за виртуальными персонажами, которые живут своей жизнью и имеют собственные потребности и цели. В таких играх главное внимание уделяется самому процессу наблюдения и управления повседневными активностями персонажей, а не достижению какой-то конкретной цели или победе.

В играх-симуляторах родительской заботы, таких как игры-тамагочи Говорящая Анджела, Bubbu – мой виртуальный питомец, Baby Simulator и другие, игроку предоставляется возможность заботиться о виртуальных существах, обеспечивая их потребности в питании, уходе, развлечениях и т. д. Игрок может создавать текущие цели для персонажей, например, накормить их или уложить спать, но дальнейшие действия персонажей зависят от их собственного поведения и принятия решений.

Игры-симуляторы жизни обычно предлагают игрокам ощущение контроля и ответственности за виртуальных персонажей, но не дают полного контроля над их действиями. Вместо этого игроку предоставляется возможность влиять на их повседневные активности и создавать условия для их удовлетворения. Такие игры привлекательны для игроков, которые наслаждаются наблюдением и управлением жизнью других персонажей, а также для тех, кто ищет спокойного и расслабляющего геймплея без конкретных целей или соревнования.

Гибридные игры, возникающие на стыке основных групп, имеют более сложный сценарий, задействуют большое количество персонажей. Самая распространенная гибридная игра, возникшая на стыке игр контроля и действий, у младших школьников – Minecraft, а также различные экшны в составе команды. У мальчиков гибридные игры составляют 18 %, у девочек всего 2 %.

Современные игровые платформы становятся все более популярными и имеют значительное влияние на социальное взаимодействие и развитие участников. Одной из таких платформ является Roblox. В исследовании она выделена отдельно. Это многопользовательская игровая платформа, которая позволяет пользователям создавать и делиться собственными виртуальными мирами и играми. Roblox предоставляет уникальную возможность участникам развивать свои навыки программирования, дизайна и творчества, а также это платформа, в которой упор делается на создание и совместное использование с другими игроками в Интернете. Roblox представляет собой песочницу с причудливой эстетикой, близкой к LEGO. На платформе существуют функции родительского контроля, и есть игры с ограничениями по возрасту участников.

Дети, участники исследования, не создавали свои игры и не пользовались платным контентом. Заходили поиграть в уже готовые уровни вместе с друзьями. На платформе размещено более 27 миллионов игр разных жанров: платформеры, экшны, хорроры, выживание и другие. Большая часть создана детьми и подростками. Самая популярная игра у участников опроса была ДетДом – страшные прятки. У всех детей в Roblox имеется список друзей, с которыми они дружат и общаются в реальной жизни и играют в виртуальной. Незнакомцев в друзьях не было. У всех детей, имеющих проблемы с общением с ровесниками, платформа Roblox не была установлена.

Исследование показало, что имеются некоторые общие тенденции в предпочтениях между полами. Базовые жанры игр у мальчиков оказались: собирание, уклонение, уничтожение, соревнование, управление и создание. Мальчики чаще предпочитают игры экшен и платформеры. Эти жанры связаны с быстрым темпом игры, физическими вызовами и соревновательным элементом, что может привлекать мальчиков.

Базовыми жанрами игр у девочек являются: собирание, уклонение, забота и обучение. Девочки имеют большую предрасположенность к мобильным играм, таким как аркады и симуляторы жизни. Это может быть связано с интересом к социальным и творческим аспектам игр.

Мальчики предпочитали игры-соревнования, имеющие конкретную игровую цель и награду, для достижения которой необходимо следовать жесткому сценарию и четким правилам. Девочки выбирали бесконечные раннеры или игры-процессы, в которых цель была достаточно абстрактная и к которой можно прийти различными путями.

52 % всех младших школьников играют только в игры, установленные родителями, или имеют «родительский контроль» и ограничение по времени. Остальные устанавливают игры на телефон самостоятельно, играют без контроля и имеют постоянный выход в интернет.

Только 49 % девочек и 41 % мальчиков знали точное число и названия игр, в которые играют, могли выделить любимые и описать сюжет и жанр игры, а также правильно сказать и перевести название игры с английского. Эти дети обладали большим словарным запасом и развитыми коммуникативными способностями, но и зависимость от игр у них была выше.

В ходе исследования были обнаружены гендерные предпочтения при выборе жанров мобильных игр, а также связь социальной адаптивности младших школьников и определенными мобильными играми.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что применение сведений о компьютерных играх позволит педагогам и родителям глубже проникнуть в мир детских предпочтений и увлечений, что станет важным инструментом повышения эффективности образовательного процесса и налаживания продуктивных взаимоотношений. Так, если ученик проявляет заинтересованность к жанру стратегических игр, данная особенность вполне способна стать базой для целенаправленного совершенствования его аналитических способностей и критического восприятия информации непосредственно в учебном пространстве.

Использование мобильного гейминга представляется перспективным направлением педагогического подхода и психологической диагностики, способствуя выявлению индивидуальных качеств ученика. Анализируя игровые предпочтения школьника, успехи, достигнутые в тех или иных приложениях, и его эмоциональное вовлечение в виртуальное пространство, возможно получение объективных оценок интеллектуальных характеристик, внимания, реакции, координации движения, скорости принятия решений. Оценивая динамику прохождения уровней, статистику достижений и поведение игрока, педагоги смогут выявить показатели, характеризующие способность сосредотачиваться, стрессоустойчивость, рискованность поступков и ряд других важных черт. Дополнительно изучение игровой среды позволяет выявить социальный круг учащегося, помогая выстраивать оптимальную образовательную траекторию и проводить мероприятия по успешной социализации и адаптации в школьной среде.

Список использованных источников

1 Киризлев, А. Ю. Классификация компьютерных игр / А. Ю. Киризлев // Компьютерные игры как искусство GamesIsArt.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://gamesisart.ru/TableJanr.html>. – Дата доступа: : 01.06.2023.

2 Миллер, С. Психология игры / С. Миллер. – СПб.: Университетская книга, 1999. – 320 с.

3 Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1978. – 304 с.

Ю. Г. Руденко

Научный руководитель: О. Н. Мельникова

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассмотрены особенности коммуникативной толерантности студентов различных специальностей (психологов и строителей). По результатам теоретического исследования установлено психологическое понимание сущности толерантности как свойства личности будущего специалиста. В эмпирической части

исследования получены результаты сравнительного анализа коммуникативной толерантности студентов факультета психологии и педагогики и студентов факультета строительных конструкций.

Ключевые слова: толерантность, интолерантность, студенты, коммуникативная толерантность, этническая толерантность, категоричность, нетерпимость, альтруизм, чуткость, доверие.

Yu. G. Rudenko

Scientific Adviser: O. N. Melnikova

Francisk Skorina Gomel State University,

Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF COMMUNICATIVE TOLERANCE OF STUDENTS OF DIFFERENT SPECIALTIES

The article examines the peculiarities of communicative tolerance of students of various specialties (psychologists and builders). According to the results of theoretical research, a psychological understanding of the essence of tolerance as a personality trait of a future specialist has been established. In the empirical part of the study, the results of a comparative analysis of the communicative tolerance of students of the Faculty of Psychology and Pedagogy and students of the Faculty of Building Structures were obtained.

Keywords: tolerance, intolerance, students, communicative tolerance, ethnic tolerance, categoricity, intolerance, altruism, sensitivity, trust.

Предпосылки развития толерантности: черты личности; черты характера; установки; способы реагирования; стратегии выхода из конфликта; коммуникативные умения; установки; личностные ценности; уровни психического развития; эмпатия; ассертивность и т. д. [1, с. 45].

Целью развития толерантности является формирование потребности к взаимодействию. Готовность коммуницировать с людьми и группами людей, не делая акцент на их принадлежность (национальную, социальную, религиозную); взгляды; мировоззрение; стиль мышления и поведения [1, с. 45].

В Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной Конференцией ЮНЕСКО в 1995 г. говорится, что «Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира, и ведет от культуры войны к культуре мира» [4, с. 408]

С целью решения поставленных исследовательских задач в работе использован ряд общенаучных и специальных методов:

- теоретические методы – теоретический анализ научных источников;
- эмпирические методы – опросник коммуникативной толерантности В. В. Бойко;
- статистические методы – t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

В эмпирическом исследовании приняло участие 200 студентов, 100 из них студенты-психологи и 100 – студенты-строители.

По результатам теоретического анализа установлено, что личностная толерантность будущих специалистов зависит как от внутренних факторов, таких как: морально-этические, характерологические и коммуникативные особенности, стратегии выхода из конфликта, ценности, установки и т. д. Так и от внешних причин, таких как: законодательные и правовые нормативы, воспитание, характер рода деятельности и т. д. [5, с. 140].

Толерантных специалистов отличает демократичность, дружелюбие и открытость. Их ценят за независимость и доброту. Такие специалисты ищут баланс интересов, признают возможность духовного роста и свободы выбора. Они гуманно настроены по отношению к людям, видят в них лучшее, готовы рассмотреть альтернативные пути решения конфликтов [3, с. 12].

Интолерантные специалисты, наоборот, авторитарны, уверенны. Они ориентированы на власть, достижения, собственные интересы и богатства. Такие специалисты полагают, что агрессивность, эгоизм и лень заложены в человеке природой. Они считают другого человека объектом манипуляции и не способны видеть альтернативу в решении конфликтных ситуаций [3, с. 12].

Рассматривая коммуникативность как основу толерантности необходимо отметить, что толерантность является основой общения. Понятие коммуникации достаточно широко разработано в психологии и педагогике.

Анализируя исследования в области коммуникации можно присоединиться к мнению С. Д. Полякова, который определил понятие коммуникации, как «установление и развитие контакта между людьми, в процессе которого происходит обмен мыслями, чувствами, действиями, образцами поведения» [2, с. 207].

В механике коммуникативной толерантности решающую роль играет совместимость или несовместимость одноименных качеств партнеров, интеллекта с интеллектом, характера с характером, привычек с привычками, темперамента с темпераментом. Партнеры сопоставляют и оценивают качества и состояния друг друга на уровне отдельных подструктур личности.

На основе теоретического анализа научной литературы выведено научное определение коммуникативной толерантности. Коммуникативная толерантность представляет собой интегральное образование, являющееся системообразующей характеристикой личности, которая определяет индивидуально-своеобразные способы взаимодействия индивида с другими людьми с целью реализации синтонической модели поведения (рассматривает общение как результат сложного взаимодействия процессов восприятия и мышления).

Коммуникативная толерантность характеризуется наличием в сознании субъекта личностно-значимого образца терпимого коммуникативного поведения и направленностью на его реализацию в различных ситуациях жизнедеятельности [2, с. 207].

Одним из важных качеств будущего психолога является толерантность. В данной ситуации толерантность рассматривается как способность в проблемных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой. Цель взаимодействия – восстановление нервно-психического равновесия, успешная адаптация, развитие позитивных отношений с собой и окружающим миром. Толерантность необходимо формировать у студентов в процессе обучения на любом факультете. Таким образом, мы можем предположить, что уровень толерантности у студентов-психологов выше, чем у студентов других специальностей [5, с. 140].

В состав коммуникативной толерантности включены направленность личности как система ее ценностей и отношений, которая может быть отнесена к мотивационной сфере; биологические (сенсорные) компоненты, эмоциональные, характерологические и интеллектуальные составляющие.

Доминирование того или иного компонента или нескольких компонентов состава определяет качественное своеобразие феноменологию коммуникативной толерантности [5, с. 140].

Таким образом, на основе теоретических исследований коммуникативной толерантности, мы можем сделать вывод о том, что коммуникативная толерантность и конструктивное влияние взаимозависимы, поскольку базируются на одних и тех же параметрах. С. Д. Поляков определил понятие коммуникации, как установление и развитие контакта между людьми, в процессе которого происходит обмен мыслями, чувствами, действиями, образцами поведения. Термин «коммуникативная толерантность» ввел в научный оборот В. В. Бойко, понимая его как отражение в поведении положительной коммуникативной установки. В связи с чем, можем считать, что от феноменологии (своеобразия) коммуникативной толерантности каждого субъекта общения зависит

результат конструктивного взаимовлияния, а также, что коммуникативную толерантность можно считать психологическим качеством, обеспечивающим способность студента вуза к конструктивному влиянию в коммуникативной деятельности [2, с. 207].

Результаты исследования уровня коммуникативной толерантности, полученные с помощью опросника коммуникативной толерантности В.В. Бойко (количественный анализ) представлены в таблице 1 (в %)

В. В. Бойко отмечает, что чем выше число набранных респондентом баллов по отдельным субшкалам, тем выше степень его нетерпимости к окружающим.

Таблица 1 - Результаты исследования уровня коммуникативной толерантности у студентов-психологов и студентов-строителей, полученные с помощью опросника коммуникативной толерантности В.В. Бойко

Уровень коммуникативной толерантности	Студенты-психологи	Студенты-строители
Высокий	65 %	10 %
Средний	27 %	79 %
Низкий	1 %	11 %

Таким образом, можно сделать вывод, что студенты, обучающиеся на кафедре психологии и педагогики, обладают более высоким уровнем общей коммуникативной толерантности по отношению к студентам, обучающимся на кафедре строительных конструкций. Это свидетельствует о том, что студенты-психологи более уравновешены, предсказуемы в своих отношениях к партнерам и совместимы с очень разными людьми. Некоторые студенты-строители имеют низкий уровень общей коммуникативной толерантности. Это свидетельствует об абсолютной нетерпимости к окружающим и высокой вероятности конфликтов.

В таблице 2 представим данные опрашивания по субшкалам (в %). В. В. Бойко отмечает, что чем выше число набранных респондентом баллов по отдельным субшкалам, тем выше степень его нетерпимости к окружающим.

Таблица 2 – Показатели опроса студентов-психологов и студентов-строителей по шкалам, в %

Название шкалы	Высокий показатель		Средний показатель		Низкий показатель	
	Студенты-психологи	Студенты-строители	Студенты-психологи	Студенты-строители	Студенты-психологи	Студенты-строители
1	2	3	4	5	6	7
Неприятие или непонимание индивидуальности человека	3	18	42	63	45	19

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7
Использование себя в качестве эталона при оценках других	6	9	34	70	60	21
Категоричность или консерватизм в оценках людей	1	21	34	61	65	18
Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства	2	10	38	77	60	13
Стремление переделать, перевоспитать партнера по общению	5	48	19	34	76	6
Стремление подогнать других участников коммуникации под себя	6	30	35	39	59	31
Неумение прощать другому человеку ошибки	6	51	35	44	59	5
Нетерпимость к дискомфортным (болезнь, усталость, отсутствие настроения) состояниям партнера по общению	5	20	14	61	81	19
Неумение приспособливаться к другим участникам общения	5	54	34	34	61	12

В. В. Бойко отмечает, что чем выше число набранных респондентом баллов по отдельным субшкалам, тем выше степень его нетерпимости к окружающим.

Исходя из данных, представленных в таблице 2, можно сделать вывод, что:

- студенты кафедры строительных конструкций в большей степени способны к полному неприятию и непониманию индивидуальности другого человека;
- студенты-строители в большей степени способны использовать себя в качестве эталона при оценке слов и действий других;
- студенты-строители способны открыто говорить о своей неприязни;

– для студентов кафедры строительных конструкций более свойственно жесткое стремление подогнать партнера под себя, настоять на принятии своей точки зрения, оценивая партнера, исходя из собственных обстоятельств и взглядов. Студенты кафедры психологии и педагогики, наоборот, не стремятся подогнать партнера под себя, сделать его удобным. Они не стараются жестко регламентировать поступки партнеров или добиться схождения с собой;

– студентам кафедры строительных конструкций в большей степени свойственно стремление подогнать других участников коммуникации под себя;

– студенты-строители в меньшей степени способны прощать другому человеку ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные неприятности;

– некоторым студентам строительной специализации сложно проявлять терпение к дискомфортным состояниям партнера по общению;

– студенты-психологи в отличие от студентов-строителей в большей мере склонны к приспособлению к характерам, привычкам и притязаниям других людей. Не стараются поменять или переделать партнера.

Таким образом, проанализировав все данные, полученные после использования методики диагностики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко, мы провели сравнительный анализ результатов студентов кафедры психологии и педагогики и студентов кафедры строительных конструкций (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты сравнительного анализа показателей коммуникативной толерантности у студентов разных специальностей

	Средние значения		t-критерий Стьюдента	Значимость различия
	Студенты- психологи	Студенты- строители		
Коммуникативная толерантность	42.63	68.78	9.6	1.975

В ходе исследования нами были обнаружены значимые различия между сравниваемыми группами студентов по уровню коммуникативной толерантности. В первую очередь, это относится к таким установкам, как «стремление переделать, перевоспитать партнеров», «неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности», «неумение приспособливаться к характеру, привычкам и желаниям других». Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты-психологи обладают более толерантными коммуникативными установками по сравнению со студентами кафедры строительных конструкций. Студентам-психологам в меньшей степени присущ консерватизм и категоричность в оценках других людей, они не стремятся переделать, перевоспитать партнеров, умеют прощать другим ошибки, неловкость, умеют приспособливаться к характеру и привычкам других, умеют сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнера.

На заключительном этапе исследования для подтверждения гипотезы о том, что уровень коммуникативной толерантности у студентов БелГУТа кафедры строительных конструкций ниже, чем у студентов ГГУ имени Ф. Скорины факультета психологии и педагогики, мы сравнили эти показатели у двух групп испытуемых. Для этой цели использовали метод математической статистики t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для независимых выборок свидетельствуют о том, что различия в уровне коммуникативной толерантности двух групп достоверны: полученное эмпирическое значение $t_{\text{эмп}} = 9,6$ находится в зоне значимости.

Таким образом, заявленная гипотеза о различии общего уровня коммуникативной толерантности между студентами-психологами и студентами-строителями подтвердилась. Можно сделать вывод, что различия выраженности показателей статистически значимы.

Если рассчитанное значение t-критерия Стьюдента равно или больше критического, найденного по таблице, делаем вывод о статистической значимости различий между сравниваемыми величинами. Различия статистически достоверны, обнаружены на высоком уровне статистической значимости.

Таким образом, заявленная гипотеза о различии коммуникативного уровня толерантности между студентами БелГУТа кафедры строительных конструкций и студентов ГГУ имени Ф.Скорины факультета психологии и педагогики подтвердилась.

Проведенное эмпирическое исследование показало, что существуют различия между уровнем коммуникативной толерантности студентов БелГУТа факультета строительных конструкций и студентов ГГУ имени Ф. Скорины факультета психологии и педагогики (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты сравнительного анализа показателей коммуникативной толерантности по шкалам у студентов разных специальностей

	Средние значения		Значение t-критерия Стьюдента	Критическое значение
	Студенты-психологи	Студенты-строители		
Неприятие или непонимание индивидуальности человека	5.35	6.83	3.4	1.975
Использование себя в качестве эталона при оценках других	5.01	6.7	3.7	
Категоричность или консерватизм в оценках людей	4.74	7.09	5.5	
Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства	5.14	7.15	5.2	
Стремление переделать, перевоспитать партнера по общению	4.09	9.14	11.2	
Стремление подогнать других людей под себя	1.97	2.61	3	
Неумение приспособляться к другим участникам общения	5.35	8.9	7.4	
Нетерпимость к дискомфортным состояниям партнера	3.51	6.96	6.3	
Неспособность прощать ошибки партнеру, даже непреднамеренные	4.79	9.26	7.7	

Результаты исследования коммуникативной толерантности свидетельствуют, что доминирующим показателем низкой коммуникативной толерантности студентов технических специальностей является фактор «стремление переделать, перевоспитать партнера по общению». Это может говорить о том, что такие люди берутся за непосильную задачу – изменить ту или иную подструктуру личности, обновить, переподчинить или заменить ее элементы. Достаточно высокими оказались результаты респондентов по фактору «неумение приспосабливаться к другим участникам общения». Данное обстоятельство указывает на то, что адаптация к самому себе для них функционально важнее и достигается проще, чем адаптация к партнерам. А также по фактору «неспособность прощать ошибки партнеру, даже непреднамеренные». Это означает, что их сознание «застревает» на различиях между личностными подструктурами – их собственной и партнера.

Список использованных источников

- 1 Асмолов, А. Г. Толерантность: различные парадигмы анализа / А. Г. Асмолов. – М.: Смысл, 1998. – 45с.
- 2 Бойко, В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В. В. Бойко, А. Б. Ковалев. – М.: Филин, 2019. – 207с.
- 3 Медушевский, Н. А. Основы толерантности и правовой культуры / Н.А. Медушевский. – М.: Ленанд, 2014. – 408 с.
- 4 Перцев, А. В. Ментальная толерантность / А. В. Перцев // Вестн. Урал. межрегион, ин-та общественных наук. – 2002. – № 1. – С. 7-9.
- 5 Солдатова, Г. У. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив / Г. У. Солдатова. // Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности.- 2003. – № 4. – С. 4–13.

В. В. Станкевич

Научный руководитель: И. А. Пылишева

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БИБЛИОТЕРАПИИ ПРИ РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Статья посвящена изучению особенностей использования библиотерапии, как одного из наиболее универсальных и доступных психотерапевтических методов в работе с младшими школьниками. Актуальность темы заключается в том, что библиотерапия обладает мощным разнообразным потенциалом и эффективна в работе с младшими школьниками при нарушениях в эмоционально-волевой, познавательной, поведенческой сферах, при наличии актуального стресса. На основе анализа психологической литературы выделены психологические особенности развития детей данного возраста, широко и подробно представлены техники данного метода с примерами, определены требования к психологу для проведения библиотерапевтических занятий, выделены финишные ориентиры, на которые должен быть нацелен психолог для оценки эффективности собственной работы, изложена последовательность библиотерапевтического процесса, рассмотрены жанры литературы, подходящие для младших школьников, даны рекомендации родителям.

Ключевые слова: библиотерапия, младший школьник, библиотерапевтический процесс, эффективность, психологическая помощь, библиотерапевтические техники.

V. V. Stankevich

Scientific supervisor: I. A. Pylisheva
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

PECULIARITIES OF USING LIBRARY THERAPY WHEN A PSYCHOLOGIST WORK WITH JUNIOR SCHOOLCHILDREN

This article is devoted to the study of the features of the use of bibliotherapy as one of the most versatile and accessible psychotherapeutic methods in working with younger students. The relevance of this topic lies in the fact that bibliotherapy has a powerful diverse potential and is effective in working with younger students with disorders in the emotional-volitional, cognitive, behavioral spheres, in the presence of actual stress. Based on the analysis of psychological literature, the psychological features of the development of children of a given age are highlighted, the techniques of this method are presented widely and in detail with examples, the requirements for a psychologist for conducting bibliotherapy classes are determined, the finishing landmarks that a psychologist should aim to evaluate the effectiveness of his own work are outlined, the sequence bibliotherapeutic process, genres of literature suitable for younger schoolchildren are considered, recommendations are given to parents.

Keywords: bibliotherapy, junior schoolchild, bibliotherapeutic process, efficiency, psychological help, bibliotherapeutic techniques.

Значение литературного чтения как средства нравственно-эстетического воспитания и умственного развития детей рассматривались в работах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, В. А. Сухомлинского и др. Ученые указывают на то, что познание жизни средствами литературы является не простым ознакомлением с ее явлениями, а полноценным переживанием их. Литературные произведения отражают эмоциональное состояние автора, которое может быть созвучно тем, кто читает книгу. Сопереживание, соучастие, сорадость в процессе чтения дают возможность осознать и прочувствовать свои эмоции. В процессе работы с книгой герои, их поступки и чувства восполняют у детей недостаток собственных представлений о людях и событиях, заменяют собственные тревожные мысли на положительные эмоции [4].

При чтении у ребенка развивается память, умение анализировать и выстраивать логические суждения, развиваются речевые навыки и словарный запас, повышается грамотность устной и письменной речи, расширяется кругозор, обогащаются представления о себе и об окружающем мире, маленький человек знакомится с необъятным миром книг, с опытом предыдущих поколений, получает огромный багаж знаний. Все эти качества помогают справляться с жизненными проблемами, находить решения для самых сложных задач. Читая книги, младший школьник формирует причинно-следственные связи, он понимает, что за любым действием, хорошим или плохим следуют свои последствия, что любой плохой поступок рано или поздно будет наказан [1].

Таким образом, книга обладает способностью оказывать мощное воздействие на психическое состояние ребенка, на его эмоциональную сферу, на понимание собственных мотивов и поведения. Книга может врачевать, а метод использования терапевтического эффекта потенциала книги называется в психологии библиотерапией. Суть коррекционной работы заключается в отождествлении себя с героем произведения, анализе поступков и поведения персонажа, переживание его чувств и эмоций.

Для ребенка поступление в школу, первый год обучения, новые учителя – это волнительный и тревожный период жизни. Увеличивается количество обязанностей, ожиданий, что требует волевых усилий, умения соподчинять мотивы, владеть своими эмоциями. Кардинально меняется направление и весь уклад жизни ребенка. Как пройдет

адаптация младшего школьника к новым условиям, к коллективу, в большей степени, зависит от окружающих его взрослых. Ребенку зачастую сложно выразить свои эмоции, чувства, мысли, переживания словами, вот здесь на помощь и придут книги со своими увлекательными сюжетами, которые будут мостом понимания между взрослым и ребенком. Книги – это возможность общения с детьми на их языке, на языке образов и метафор. Взрослому легче будет понять ребенка, понять, что его тревожит, ребенок, в свою очередь, сможет поверить в себя, увидеть, что не только ему бывает так сложно и тяжело, что и герой произведения сталкивается с подобной ситуацией и находит из нее выход. Внимание к маленькому человеку со стороны взрослого в нелегкие периоды его жизни помогут без психологических потерь выбраться из травмирующей ситуации, сохранить самооценку и сформировать веру в свои силы [4].

Актуальность темы заключается в том, что библиотерапия имеет мощный общедоступный потенциал и эффективна в работе с младшими школьниками: при нарушениях в эмоционально-волевой сфере (тревожность, страхи, агрессия), когда ребенок испытывает актуальный стресс (поступление в школу, затрудненная адаптация, новые требования), в формировании познавательных процессов (память, образное мышление, воображение, речь), при поведенческих нарушениях. Библиотерапия полезна детям с акцентуациями характера, отвергнутым сверстниками; детям с физическими недостатками, не умеющими общаться; детям, оказавшимся в конфликте с родителями, учителями, друзьями; художественно одаренным детям, не отвечающим принятым стандартам ни в поведении, ни в учебе.

Метод лечения книгой малозатратен и универсален, обладает рядом преимуществ: это разнообразие, богатство средств воздействия, сила впечатления, длительность, повторяемость, интимность. Библиотерапия служит методом косвенной диагностики. Ребенок, высказывая отношение к героям и их поступкам, проецирует свое отношение к целому ряду личных проблем. Главный плюс метода – отсутствие навязчивых указаний, есть смысл прочитанного, и каждый понимает его по-своему.

Изучению психологических аспектов чтения художественной литературы положили начало В. А. Невский, А. А. Гайворонский, А. П. Нечаев, А. Ф. Лазурский, Н. А. Рубакин, М. М. Бахтин и др. Среди современных исследователей можно выделить следующих: А. Миллер, Ю. Дрешер, А. Михайлова, О. Кабачек, Т. Зинкевич-Евстигнеева, А. Алексейчик и др.

Рассмотрим особенности развивающей библиотерапии, которая используется в учреждениях образования и ставит цели: развитие духовного мира ребенка; развитие креативных способностей личности; потребности в познании культурных ценностей; потребности в самостоятельном поиске решений своих проблем.

Исходя из целей, можно определить задачи: проявление индивидуального самосознания личности ребенка; улучшение понимания своего поведения и мотиваций; формирование адекватной самооценки; оказание помощи в определении своих интересов и склонностей; облегчение последствий стресса и мобилизацию ресурсов в решении трудных ситуаций.

Психологическая характеристика и закономерности читательского развития младшего школьного возраста обуславливают содержание работы с детьми, выбор методов и приемов, определение жанров литературы. Знание возрастных особенностей помогает психологу определить наиболее благоприятные моменты для рекомендации той или иной книги, определить своевременность разговора на ту или иную тему, удовлетворить потребности возраста с помощью книги, значимые для ребенка в данный период [3].

В этом возрасте активно развивается фантазия и воображение ребенка, он стремится подражать тому, что видит и изучает, он проявляет интерес ко всему новому (объектам, людям, событиям). Важное место в жизни ребенка продолжает занимать игровая деятельность, в частности ролевые игры, в которых он обыгрывает реальную

жизненную ситуацию. Игры способствуют развитию образного мышления ребенка. Данные потребности детей психолог может использовать в работе через привлечение школьников к чтению литературных произведений, сложению сказок и рассказов, написанию сочинений на разные темы, проигрыванию ролей сказочных персонажей.

Библиотерапия, в отличие от простого чтения произведений не дает интерпретации прочитанного, каждый ребенок видит свой собственный смысл – то, что именно его волнует и трогает в этом рассказе или сказке. Необходимо учитывать, что произведение многозначно и в нем заложены различные смыслы. Работая с ребенком, необходимо помочь ему найти собственный смысл истории. Основная суть метода – это перенос проблемы или переживаний ребенка на героя рассказа, а также осознание своих чувств и эмоций через третье лицо. Понимание ребенком того, что у него и героя одинаковые переживания, дает возможность перенести трудности и увидеть возможные пути выхода из сложившейся ситуации, пути разрешения конфликтов. Влияние художественных произведений особенно сильно потому, что оно сохраняет у ребенка приятное чувство свободы выбора решения, а не подчинения воле старших [4].

Если учитель учит школьника извлекать новую информацию и анализировать ее, то психолог, используя библиотерапию, направляет читательскую деятельность детей на анализ собственных переживаний в процессе чтения, на выявление взаимосвязей их внутреннего мира с духовным миром литературных героев, учит самопониманию через чтение.

Свойство детской психики – отождествлять себя с положительным героем. Такая особенность, помогает перенимать модели поведения. Почти каждый ребенок склонен размышлять над поведением героя и оценивать собственное поведение, он прослеживает связь между поступком героя и его последствиями. Литературное произведение раскрывает самые разные жизненные сценарии, формы поведения и взаимодействия героев.

Можно выделить психологические особенности детей данного возраста:

- нервная система характеризуется слабостью, утомляемостью, возбудимостью, неуравновешенностью; слабая концентрация внимания и преобладание механической памяти; недостаточность воли: младший школьник не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей;

- дети одного возраста стоят на разных ступенях интеллектуального, эмоционального и читательского развития; наличие сложностей в устном выражении своих мыслей и чувств, владение небольшим словарным запасом и ограниченным жизненным опытом;

- главной фигурой для младшего школьника является взрослый, который оказывает значимое влияние на формирование и развития его личности.

Принимая во внимание данные особенности, требования для проведения занятий с младшими школьниками будут следующие:

- установление душевного контакта психолога и ребенка (или группы детей), ребенок должен хорошо видеть лицо, мимику и жесты психолога; эмоциональное, выразительное и понятное изложение или чтение произведения, с остановками, паузами и повторениями, вовлекая ребенка в процесс обсуждения и помогая найти ему собственный смысл прочитанного;

- наблюдение за состоянием и реакцией ребенка, за устойчивостью внимания и интересом, регулирование длительности занятия; дозированная подача материала: небольшие рассказы, либо деление произведения на части;

- использование произведений, содержащих доступную и полезную информацию, большие и цветные иллюстрации; включение элементов игры, частая смена техник работы, используемый материал должен быть ярким наглядным, интересно и доступно подаваться; умение резюмировать занятие, обратить внимание ребенка на то, что литературный герой, преодолевая различные обстоятельства, находит выход из затруднительного положения.

Можно определить насущные задачи для психолога: стимулировать творческое воображение и обучить ребенка позитивному мышлению, удалить из сознания негативизм и пессимизм; научить честно и свободно признавать и принимать свои чувства и проблемные ситуации, при этом не испытывая страха, вины и стыда; научить ребенка смотреть на сложившуюся ситуацию с разных сторон, видеть альтернативные пути выхода из тупиковых состояний [4].

Для использования психологом метода библиотерапии в работе с детьми, нужна специальная подготовка и определенные навыки:

- владение жанрами литературы, знание используемых произведений, умение профессионально составлять списки литературы, с учетом проблемы ребенка (степень доступности изложения, сходство ситуаций); умение анализировать прочитанное, профессионально составлять вопросы, которые помогут ребенку увидеть собственный смысл, не навязывая при этом своего авторитетного мнения;

- умение фиксировать и формулировать основную идею произведения, наиболее важные мысли, выделять личностные особенности авторов и героев произведений; умение соотнести мысли, чувства, положительные черты характера героя произведения с состоянием ребенка;

Библиотерапевтическое лечение начинается с психодиагностического обследования, изучается личность ребенка, его психологические особенности и интересы, его эмоциональное состояние и увлечения. Основное внимание психолог направляет на анализ отношения ребенка к самому себе, видению своего «Я». Следует учитывать, что ребенок не способен самостоятельно найти корни конфликта и сформулировать свою проблему. Диагностическим методом может служить сама книга, наблюдение за ребенком, беседа с ним. Опросы, тесты применяются с родителями и учителями ребенка. Психолог должен получить богатый информационный материал, на котором будет строиться общение и коррекционная работа.

Далее составляется план занятий, который состоит из трех частей: вводной, основной и закрепляющей. Проведение коррекционной работы требует от психолога тщательно разработанных и взаимосвязанных занятий. Он определяет план чтения: это может быть 5–12 занятий, причем сеансы должны быть 2–4 раза в неделю. Продолжительность сеанса до 35 минут, с учетом индивидуальных особенностей детей. Выбрав книгу, психолог принимает решение, какие техники использовать в процессе занятий.

Проводить можно как индивидуальные, так и групповые формы занятий. Индивидуальное занятие позволяет психологу глубоко окунуться в травмирующую ситуацию ребенка, развитие и коррекция личности происходит в самом процессе чтения. Групповые занятия направлены на стимулирование ответной реакции детей на прочитанную книгу. Рассуждая над поведением литературных героев, дети проецируют свое отношение к целому ряду проблем. Группы детей целесообразно объединять симптоматически: дети с повышенным уровнем тревожности; агрессивные дети; перенесшие травматическую ситуацию и т. д., учитывая межличностные отношения и уровень развития детей. Группы должны быть небольшие, состоящие из 5–8 человек.

Групповая терапия имеет свои положительные стороны: это активное вовлечение детей в библиотерапевтический процесс, выявление проблем каждого ребенка на фоне группы; ослабление чувства изолированности от окружающих, улучшение социальной адаптации в группе, возможности понять, что не он один сталкивается с такой проблемой [2].

Опыт показывает, что коррекция состояния читающего ребенка и влияние книги на его эмоциональный мир может происходить в случае, если он проявит способность реагировать на прочитанное, силой воображения оживлять персонажей, размышлять, ставить себя на их место, видеть за внешним внутреннее, разгадывать метафорический смысл текста. Развитие этой способности – главная предпосылка позитивного влияния книги на душевный мир ребенка.

Большое внимание психологу нужно уделять подбору литературных произведений для проведения библиотерапии, так как дети «присваивают» чувства, мысли и действия героя произведения. Поэтому герой должен быть положительным, обладать высоким уровнем нравственности. Неотъемлемой чертой детской литературы является ее оптимизм. К. Чуковский писал о стремлении маленького ребенка сбегать «гармоничность современного мира» и настойчиво требовал счастливых концов в книгах.

У каждого жанра – своя история и свое назначение. Одни появились в глубокой древности, другие – совсем недавно, те призваны развлекать, а эти – чему-то научить, третьи помогают маленькому человеку сориентироваться в большом и непонятном мире [4].

Сказка, басня, рассказ – любимый детьми жанр. Сказка импонирует детскому сознанию, в котором весь мир одушевлен и чудесен, она дает первые представления ребенку о добре и зле, прекрасном и безобразном. Сказка для ребенка олицетворяет нечто волшебное, но в то же время понятное и безопасное, поэтому психологу будет легче найти с ребенком общий язык. В сказках отражен глубокий опыт проживания эмоциональных кризисов и предложены пути их разрешения, обнаруживаются волшебные средства, помогающие герою справиться с трудностями и преодолеть их. Желание погрузиться в сказку – это вполне понятная реакция ребенка и даже взрослого на какие-то травмирующие обстоятельства, в сказке есть психологический ресурс.

Это направление библиотерапии получило название «сказкотерапия». Сказкотерапия – это метод психологической работы с детьми и взрослыми, который основан на метафорических образах. Ее теорию разработали отечественные психологи В. Я. Пропп, Л. С. Выготский, М. Бахтин. Технологию практического применения показали Д. Соколов, Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, А. Михайлова и др. В работе сказкотерапию используют библиотечные психологи О. Л. Кабачек, Е. Самохина и др.

Ценность сказкотерапии в детском возрасте заключается в том, что ребенку не нужно делать самостоятельные выводы и строить логическую цепочку вслух. Услышанное им воспринимается на подсознательном уровне, ребенок легко соотносит себя с птицами и животными, со сказочными героями. Высочайший духовный смысл сказки в том, что она отвечает на вечные вопросы: «Что такое счастье?», «Что важнее всего на свете – богатство, любовь, слава или что-то еще?», «Неужели в жизни непременно нужны трудности, опасности, страдания, подвиги?» и так далее [5].

Детская юмористическая литература помогает противостоять болезням, снижает уровень тревожности, помогает при сложной адаптации ребенка. Веселые приключения героев, над которыми можно посмеяться, смеясь одновременно и над собой, развивают чувство юмора, интеллект.

Классическая детская литература – лучшие образцы детских произведений для данной исторической эпохи. Литература такого рода заставляет думать, анализировать, сопоставлять и размышлять, влияет на формирование жизненных ориентиров, знакомит с опытом предшествующих поколений.

Детективы и приключенческая литература занимает особое место, здесь большое внимание уделяется негативным чувствам, тренировке интуиции, таинственности как способу поддержания интереса. Детектив побуждает к риску, аналитическому мышлению, находчивости, позволяет выключить ребенка из реальной ситуации и включить в фантастическую, где он испытывает особое чувство защищенности.

Библиотерапия использует разные техники. Задача психолога определить, какие приемы будут подходящими и дадут хороший результат. Работая с младшими школьниками эффективны следующие техники:

1 Чтение литературного произведения.

Психолог должен учитывать возраст и психическое состояние юного читателя. Произведения можно прочитывать полностью, либо по частям. Главная цель психолога – помочь воспринять содержание, понять главную мысль автора, обращая внимание на

то, какими лексическими средствами она выражена. Беседу после чтения лучше проводить не сразу, а когда улягутся первые впечатления, если только ребенок не захочет сам сразу поделиться своими переживаниями.

В процессе беседы нужно задавать вопросы, которые побуждают детей выражать свое отношение к прочитанному. Вопросы должны быть направлены на совместный поиск решений вместе с ребенком: «Что бы ты хотел изменить в данной ситуации? Чем можно дополнить произведение? А как можно было поступить по-другому? Может тебе это рассказ напоминает какое-то событие из твоей жизни?» Размышление детей активизируется обычно умелой постановкой вопросов со стороны психолога. Вопросы касаются как самих произведений, поведения и состояния персонажей, так и реальных жизненных ситуаций. Этот метод получил название «Метод дельфина». По мере взросления ребенок живее включается в размышление о произведении, смена позиций от слушателя к созидателю меняет сознание ребенка. Читая произведение, ребенок проигрывает жизненные сценарии, модели поведения и взаимоотношений людей, погружается в их внутренний мир, примеряет его на себя. Это ставит его в активную позицию по отношению к происходящему в произведении.

Например, любимая сказка «Гадкий утенок» помогает детям пережить обиду и унижение, с которыми они сталкиваются в школьной среде и семье. Дети сочувствуют маленькому утенку – от него отвернулся весь мир и даже родная мать. Сопереживая ему, дети понимают, что они не одиноки. Ведь если такой малыш справился со всеми испытаниями и у них тоже получится. Дети с большим сочувствием будут говорить, как было ему плохо и страшно, горько и обидно (при этом говоря о своих чувствах), он хотел умереть, все вокруг были злые и обижали его. Мама могла успокоить его, сказав: «Ты тоже хороший». Утенок чудом остался жив, он научился тому, что было недоступно большинству обитателей Птичьего двора. Он научился летать, научился тому, что его отличало от других, и достиг своей цели – его признали лебеди, которыми он восхищался [3].

Психолог должен помочь ребенку обнаружить умения и качества, которые отличают его от других детей. Глубина анализа рассказа должна производиться с учетом возраста ребенка. После работы ребенок может нарисовать, что ему запомнилось. Рисунок будет отражением его чувств и переживаний. Он даст возможность выразить состояние внутреннего мира через зрительные образы. Можно рисовать характер героев, совесть, месть, добро, зло и затем объяснить свои рисунки. Еще одна форма выражения своих эмоций – это лепка. Через пластилин ребенок внесет собственные изменения в сказку, и это будет его ресурс.

2 Чтение произведения вслух.

Этот метод помогает ребенку прочувствовать силу и интонацию своего голоса, принять его и привыкнуть к нему. Это повышает эрудицию ребенка, учит отстаивать свое мнение, повышая самооценку. Чтение вслух способствует выработке гладкой речи, избавляя от косноязычия, запинок, увеличивает словарный запас, развивает память ребенка.

3 Чтение произведения по ролям.

Позволяет детям проникнуть в образы героев книг, лучше осознать их мотивы и побуждения, примерить на себя другие мыслительные и поведенческие роли. Такие действия учат детей обращать внимание на позу, мимику, жесты, прогнозировать эмоциональные реакции других.

4 Инсценировка произведения.

Можно разыгрывать любимые сказки, сцены из произведений, организовывать ролевые, сюжетные игры на тему прочитанных книг. Детям нужно помогать проявлять свою индивидуальность и выражать свое мнение. Каждый играет определенную роль и представляет персонажа так, как видит его. У детей один и то же персонаж будет совершенно разным. Такая постановка предполагает много вариантов: можно меняться ролями.

5 Метод сочинения историй.

Историю сочиняет ребенок вместе с психологом. Это помогает воплотить нереализованные желания и потребности ребенка, которые он зачастую не может осознать и выразить напрямую. Задача взрослого увидеть эти желания и потребности. Важно определить, что испытывает ребенок в процессе создания «шедевра». Ребенок сможет осознать, выразить, прожить свои положительные и отрицательные чувства и эмоции. Психологу нужно помочь продолжить рассказ, чтобы найти возможность выхода из тревожной ситуации, отраженной в рассказе. Каждую историю начинают со слов: «Однажды...», «Давным-давно...», «Когда-то...». Это помогает детям спрятаться от настоящего и говорить о том, что вызывает тревогу.

6 Продолжение рассказа или сказки.

Школьнику дается начало сказки (два-три предложения) и предлагается ее продолжить. В зачин сказки должна быть заложена конфликтная ситуация. Психолог может направить мысли ребенка в развитии сюжета. Школьник будет сочинять сказку исходя из своего жизненного опыта, может описать свою волнующую ситуацию в сказке. Одно условие – у сказки должен быть счастливый конец, так как это ведет к гармонизации внутреннего мира ребенка. Например, «Маленький скворец мечтал научиться летать, но никак ему это не удавалось. И вот однажды, когда он потерял надежду и оставил все попытки, он случайно вывалился из гнезда и со страху так замахал крыльями, что – взлетел. Но когда он оглянулся вокруг, то вдруг понял...».

7 Упражнения и игры.

Например, «Игра в сказочного героя или злодея». Ребенок может испытывать гамму противоречивых чувств по отношению к одному человеку. Изображая злодея, ребенок понимает, что он может проявлять как плохие качества, так и хорошие качества, это психологически адекватный способ управления своей агрессией. Ребенок освобождается от ярлыков и жестких, ригидных установок и негативных оценок взрослых.

Упражнение «Моя противоположность»:

Психолог рассказывает детям, что в каждом из нас есть различные грани и все они нам для чего-то нужны. Начинайте фразу со слов, например: «Я – добрый, противоположность – злой» и т. д. После того, как ребенок опишет свою противоположность, можно задать следующие вопросы: – Бывают ситуации, когда ты проявляешь злость, бываешь грустным или слабым? С чем связаны эти ситуации? Такого рода обсуждение помогает детям преодолеть дихотомическое мышление и развивает гибкость.

Упражнение «Если бы я был (растением, зданием, персонажем, животным, волшебником, то...)» помогает метафорически выразить отношение к себе, лучше понимать свои чувства. Психолог может увидеть с кем, либо с чем ассоциирует себя ребенок, как он себя воспринимает. Выполняется быстро, не задумываясь. После упражнения можно обсудить, почему дети сделали такой выбор.

Упражнение «Неоконченное предложение (Мне нравится, когда...; я злюсь, если...; мне страшно, когда...; я очень хочу...; я люблю...; я очень боюсь...)». Психолог сможет понять, чем вызвана тревожность, агрессия ребенка, увидеть причины длительной адаптации или стрессовой ситуации, в которой находится ребенок (отношения в семье, с одноклассниками, учителями). После окончания упражнения психолог беседует с ребенком.

8 Приемы имаготерапии.

Суть имаготерапии в перевоплощении. Психолог может задать ребенку следующие вопросы: «Если бы в такую трудную ситуацию попал твой любимый персонаж, как ты думаешь, что бы он сделал? Как он относится к своим неудачам, признает ли свои ошибки и как их исправляет? Что он умеет делать лучше всего? А теперь представь, что он это ты, какие у вас общие черты?». После обсуждения этих вопросов можно проиграть ситуацию. Когда ребенок выступает в роли другого персонажа, он может

абстрагироваться от своих переживаний. При этом нужно поддерживать ребенка: «Пусть Винни-Пух волнуется, он справится с такой ситуацией, ему все нипочем». Такие упражнения могут помочь ребенку раскрепоститься, увидеть свои сильные стороны [2].

На занятиях по библиотерапии психолог должен помочь ребенку развить в себе новые и полезные способности:

- умение отличать одного персонажа от другого, распознавать особенности личности, видеть в них живых людей; умение наблюдать за эмоциональной жизнью персонажа, улавливать многообразие эмоций, уметь описать эти состояния, сопереживать и сорадоваться герою; замечать борьбу света и тени во внутренней жизни человека, уметь охарактеризовать персонаж на основе его поведения, мыслей, чувств; распознавать в человеке доминирующее качество, что определяет его поведение в целом;

- выработать умение сопоставлять начала и концы произведений, обращать внимание на развитие характеров и судеб персонажей; искать мотивы поведения персонажей и их поступков; умение читать язык жестов, мимики, взглядов, движений рук, наполнять содержанием паузы; различать внешнюю и внутреннюю активность героев: в бездействии видеть действие, а во внешней суете – пустоту; умение соотносить внешний облик человека с его сутью, видеть несоответствие или совпадение, ценить внутреннее богатство личности, различать мнимое и действительное; распознавать ложь и лицемерие, умение видеть сходство между персонажами и собой, развивать способность к перевоплощению, к осознанию своего «Я» [1].

На занятия с детьми полезно приглашать родителей, объяснять им методику работы, включать в процесс обсуждения книги, в выполнение упражнений вместе с детьми, давать домашнее задание. Работа с родителями – это трудное и важное дело. Нужно помочь им осознать ценность детского чтения, как залог учебного, а затем и жизненного успеха. Надо просвещать родителей, чтобы детское чтение было трудом души. Чтобы воспитать в ребенке любовь к чтению и понимание, того, что книга является другом, взрослому надо читать самому, читать ребенку вслух, читать с ним по очереди, домашнее чтение сделать традицией.

Библиотерапия открывает новые возможности для духовного роста личности младшего школьника, способствует развитию творческих способностей, повышению их образовательного уровня, вызывает улучшение физического и психического состояния младшего школьника путем благотворного влияния на его эмоциональную сферу, позволяет личности проявить индивидуальное самосознание, улучшить понимание своего поведения и мотиваций, способствовать формированию адекватной самооценки, выйти на путь самопознания и самореализации. Она влияет на интеллектуальную, эмоциональную, социальную сферы его жизни. Осуществляется оздоровительное, воспитательное, психологическое и эстетическое воздействие на ребенка [4].

Практическая значимость статьи состоит в том, что материалы исследования могут быть применены психологом учреждения образования при работе с младшими школьниками.

Список использованных источников

1 Бажук, О. В. Библиотерапия как средство развития коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста / О. В. Бажук // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 5. – С. 215–218;

2 Вачков, И. В. Групповые методы в работе школьного психолога: учебно – методическое пособие / И. В. Вачков. – 3-е изд., стереотип. – Москва: Ось-89, 2009. – 224 с.

3 Воронова, А. А. Арт – терапия для детей и их родителей / А. А. Воронова. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 253 с.

4 Дрешер, Ю. Н. Библиотерапия: Полный курс: учебное пособие / Ю. Н. Дрешер. – М. : Фаир, 2007. – 560 с.

5 Кабачек, О. Л. Сказка в век компьютера. Методическое пособие в помощь библиотекарям и педагогам, работающим с детьми младшего школьного возраста / О. Л. Кабачек. – М. : Либерия 2001 – 208 с.

Д. С. Степаненко

Научный руководитель: О. А. Короткевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ СЕПАРАЦИИ ОТ РОДИТЕЛЕЙ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНОЙ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИЕЙ

В статье рассматриваются современные подходы к изучению сепарации от родителей и сиблинговой позиции. Автором приводятся данные эмпирического исследования психологических особенностей сепарации от родителей подростков с разной сиблинговой позицией.

Ключевые слова: подросток, подростковый возраст, родители, сепарация, сиблинг, сиблинговая позиция.

D. S. Stepanenko

Scientific supervisor: O. A. Korotkevich

Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF SEPARATION FROM PARENTS OF TEENAGERS WITH DIFFERENT SIBLING POSITIONS

The article discusses modern approaches to the study of separation from parents and sibling position. The author presents the data of an empirical study of the psychological features of separation from parents of adolescents with different parenting positions.

Keywords: teenager, adolescence, parents, separation, sibling, sibling position.

Достижение психологической сепарации от родителей – одна из главных задач развития личности в старшем подростковом возрасте (R. Havighurst). Современное общество предъявляет высокие требования к взрослеющим девушкам и парням: сегодня особенно ценятся независимость, самостоятельность личности, постоянное саморазвитие, способность к самостоятельной постановке жизненных целей, «опора на себя», возможность осуществлять личный, свободный выбор [4].

Под сепарацией понимают внутриспсихический процесс дифференциации и отделения от родителя, состоящий из оставления ребенком симбиотических отношений с матерью. Сущность сепарации рассмотрена в различных психологических теориях: теории привязанности (Дж. Боулби), в психотерапевтических школах, психодинамических моделях (З. Фрейд, А. Фрейд), теории обучения, теории систем.

Процесс сепарации, который особенно переживается подростками-субъектами на этом возрастном этапе, тесно связан с половыми особенностями и завершением процесса половой идентификации [1, с. 35].

А. А. Дитюк отмечает, что в современной психологии большое внимание уделяется изучению понятия привязанности, но гораздо меньше – процессу сепарации [2].

Сиблинговые отношения закладываются в детстве, изменяются в течение жизни, на них могут влиять внутрисемейные факторы (развод родителей, смерть одного из супругов). Повторяющиеся образцы взаимодействия помогают усваивать нормы и ценности и следовать им вне семьи (Дж. Г. Мид, А. Гидденс).

Отечественные ученые выделяют социально-психологические особенности взаимоотношений братьев и / или сестер в зависимости от типа семьи (И. Е. Козлова, О. В. Алмазова). Так, И. Е. Козлова, изучая особенности сиблинговых и детско-родительских отношений и характеристики личностной сферы сиблингов, выявила наибольшую связь отношений сиблингов друг к другу и показателей экстраверсии и уровня субъективного контроля старшего сиблинга. Позиция старшего сиблинга по отношению к младшему во многом определяет характер и стиль поведения [3].

Особенности личности в значительной степени зависят от того, являемся ли мы старшим, младшим или средним сиблингом в семье. Порядок рождения определяет определенную модель, которая влияет на наше развитие.

Существуют две причины, почему сиблинги с разным «порядковым номером» проявляют различные типы поведения. Во-первых, родители по-разному реагируют на рождение первого и последующих сиблингов и имеют различные ожидания от них. Во-вторых, место в семейной иерархии, занимаемое среди братьев и сестер, существенно влияет на характер формирующихся отношений между сиблингами [2].

Проблема психологической сепарации сегодня затрагивает многие сферы жизни и деятельности человека и рассматривается в первую очередь в контексте детско-родительских отношений как необходимый атрибут взросления, становления личностной автономии. Анализ современных подходов к исследованию психологических особенностей сепарации от родителей подростков с различной сиблинговой позицией позволил обнаружить их полное отсутствие.

Сепарация в подростковом возрасте вызывает острые эмоциональные переживания как у старших подростков, так и у их родителей. В этот период ребенок, стремящийся к самостоятельности и восстающий против родителей, отдаляется от них, испытывая затруднения в самопонимании и понимании старших. Результатом этого процесса является индивидуализация подростка и эмоциональное принятие родителями его автономности [5].

Подростковый период жизни ребенка является одним из наиболее трудных этапов для семьи. Сепарация вызывает острые эмоциональные переживания как у родителей, так и у старших подростков. Родители воспринимают это как эмоциональную потерю или отталкивание, согласно теории (П. Блос) [4]. В это время старший подросток, стремящийся к самостоятельности и непротривлению родителей, начинает отдаляться от них, что затрудняет как его самого, так и понимание старших.

Проведенный теоретический анализ показал наличие множества исследований как проблемы психологической сепарации детей подросткового возраста от родителей, так как особенности сиблинговых отношений в семье. Однако проблема психологических особенностей сепарации от родителей подростков с различной сиблинговой позицией не представлена в психолого-педагогической и социологической литературе.

Было проведено эмпирическое исследование психологической сепарации от родителей подростков с различной сиблинговой позицией.

База исследования: ГУО «Средняя школа № 29 г. Гомеля». Всего в исследовании приняли участие 100 человек. Возраст испытуемых 13–15 лет. Средний возраст испытуемых 14 лет, 60 девочек и 40 мальчиков. По периодизации Д.Б. Эльконина, данный возраст относится к подростковому возрасту.

Первоначально была проведена диагностика всей выборки подростков по опроснику PSI. Изучена сепарация в отношениях с матерью (четыре шкалы) и в отношениях с отцом (СТ, А, К, П), это более детальный анализ особенностей сепарации от каждого из родителей – матери и отца. Результаты исследования сепарации в отношениях с матерью

и в отношениях с отцом у подростков, полученные с помощью опросника PSI, адаптированного В. Дзукаевой и Т. Садовниковой: у подростков наиболее выражен аффективный компонент сепарации от матери. Это проявляется в том, что подростки не чувствуют эмоциональную поддержку от матери, которая им так необходима в данном возрасте (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты исследования сепарации в отношениях с матерью и в отношениях с отцом у подростков, полученные с помощью опросника PSI, адаптированного В. Дзукаевой, Т.Садовниковой

Вид сепарации	Параметры сепарации	% от количества испытуемых	Уровень
От матери	Стиль сепарации	26	Средний
	Аффективный компонент	31	Высокий
	Когнитивный компонент	29	Средний
	Поведенческий компонент	14	Низкий
От отца	Стиль сепарации	32	Высокий
	Аффективный компонент	30	Средний
	Когнитивный компонент	28	Средний
	Поведенческий компонент	10	Низкий

Данные исследования показывают, что у подростков наиболее выражен аффективный компонент сепарации от матери. Это проявляется в том, что подростки не чувствуют эмоциональную поддержку от матери, которая им так необходима в данном возрасте.

У подростков параметры сепарации находятся примерно на одинаковом уровне. Только небольшое расхождение средних значений в параметре «поведенческий компонент». Полученный результат говорит о выраженной потребности подростков в эмоциональной поддержке и одобрении со стороны родителей. Убеждения, ценности подростков могут быть близкими, в чем-то несовпадающими с убеждениями, ценностями их родителей. При этом сепарация от родителей может быть уже благополучно достигнута, в случае если убеждения и ценности самостоятельно присвоены подростками, а не навязаны родителями. Подростки соглашались с тем, что у них есть чувство долга перед матерью и отцом, но могут вступать в ссоры и конфликты с ними.

Результаты анкетирования подростков sibлинговой позиции (рисунок 1): у подростков преобладает sibлинговая позиция «старший ребенок в семье».

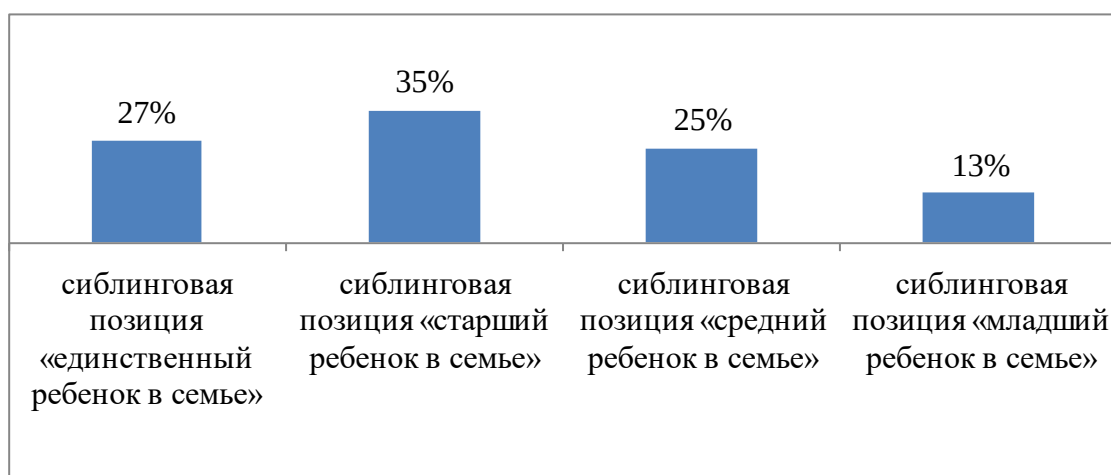


Рисунок 1 – Результаты исследования sibлинговой позиции у подростков, полученные с помощью анкеты выявления реальной sibлинговой позиции подростков

Старший ребенок в семье раньше или позже, в связи с появлением младших детей, сталкивается с необходимостью брать на себя ответственность за выполнение тех или иных обязанностей по хозяйству. Такая позиция позднее, в его собственной семье, приводит к стремлению брать на себя роль опекуна. Пережитая в детстве при рождении следующего сиблинга драма ревности, столкновение с ситуацией утраты своей уникальности как единственного объекта любви родителей, необходимость поделиться ею еще с кем-то часто приводят к рождению невротической любви, стремлению «возместить» недостаток любви и обожания за счет супруга, что приводит к принятию роли опекаемого, кумира или жертвы.

Сиблинговая позиция влияет на сепарацию подростка, что доказывает разность значений. Отношение родителей к старшему ребенку определяется их недостаточной компетентностью в воспитании, неуверенностью и зачастую противоречивостью воспитательной стратегии и тактики и может вызывать наибольшую сепарацию от родителей.

Далее проведено сравнение результатов анкетирования выявления реальной сиблинговой позиции подростков в зависимости от пола подростков. Для этого, анкеты были разделены на группы: мальчики и девочки. Мальчиков 45 человек (45 % от общего количества испытуемых), девочек – 55 человек (55 % от общего количества испытуемых).

У мальчиков-подростков преобладает сиблинговая позиция «старший ребенок в семье». Родители постоянно твердят старшему ребенку, что он должен уступать младшему, хотя на самом деле он никому ничего не должен. Они неосознанно подпитывают чувство горечи и обиды, которое способно остаться у него на долгие годы. Непосильное чувство ответственности невероятно давит на хрупкие детские плечи, не давая вздохнуть свободно. Психология старшего ребенка в семье такова, что он будет всю жизнь чувствовать себя обязанным родным.

У девочек-подростков преобладает сиблинговая позиция «старший ребенок в семье». Старший ребенок сомневается, что его любят так же. Более того, родители и сами неосознанно могут отдавать всю свою любовь младшему, отодвигая первенца на задний план. И им очень важно осознать это, иначе они рискуют потерять любовь своего чада.

По результатам анкетирования подростков, были выделены 4 группы в зависимости от сиблинговой позиции:

- 1 группа – сиблинговая позиция «единственный ребенок в семье» (27 подростков);
- 2 группа – сиблинговая позиция «старший ребенок в семье» (35 человек);
- 3 группа – сиблинговая позиция «средний ребенок в семье» (25 подростков);
- 4 группа – сиблинговая позиция «младший ребенок в семье» (13 подростков).

Подростки во всех группах больше зависимы от матери, чем от отца. По всем компонентам их уровень сепарации от матери ниже, чем от отца. Подростки с сиблинговой позицией «младший ребенок в семье» демонстрируют более высокие показатели сепарации по всем компонентам по сравнению с другими группами и при сравнении со средними значениями по всей группе. У подростков с сиблинговой позицией «старший ребенок в семье», уровень сепарации ниже по сравнению с другими группами и самый низкий по сравнению со средним значением по всей выборке.

С помощью ϕ^* -критерия углового преобразования Фишера, были получены достоверные различия полученных данных.

Подростки с сиблинговой позицией «единственный ребенок в семье» предъявляют выше уровень потребности в эмоциональной поддержке и одобрении со стороны родителей, чем подростки с сиблинговой позицией «старший ребенок в семье».

Подростки с сиблинговой позицией «младший ребенок в семье» чаще выражают степень выраженности негативных чувств, в ситуации расхождения мнений с матерью, чем подростки с сиблинговой позицией «единственный ребенок в семье».

Подростки с сиблинговой позицией «средний ребенок в семье» предъявляют выше уровень потребности в эмоциональной поддержке и одобрении со стороны родителей, чем подростки с сиблинговой позицией «старший ребенок в семье».

Подростки с сиблинговой позицией «младший ребенок в семье» предъявляют выше уровень потребности в эмоциональной поддержке и одобрении со стороны родителей, чем подростки с сиблинговой позицией «старший ребенок в семье».

В результате эмпирического исследования было выявлено, что у подростков параметры сепарации находятся примерно на одинаковом уровне, за исключением небольшого расхождения в параметре «поведенческий компонент». Сиблинговая позиция также влияет на сепарацию подростка, и были обнаружены статистически значимые различия между подростками с разной сиблинговой позицией.

Результаты исследования подтверждают, что сиблинговая позиция может влиять на психологические особенности сепарации от родителей у подростков.

В целом, сиблинговая позиция может влиять на потребности и эмоциональные реакции подростков в семье, но также важно учитывать другие факторы, такие как индивидуальные характеристики личности и качество семейных отношений.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о необходимости учитывать сиблинговую позицию при работе с подростками и их родителями в процессе сепарации. При этом можно использовать полученные в работе данные для разработки программ и методик, направленных на поддержку подростков в этом сложном процессе. Полученные результаты и разработки могут быть использованы педагогами и педагогами-психологами при организации работы с подростками (тренинги, семинары-практикумы, дискуссионные качели и др.).

Список использованных источников

1 Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М. : Академический Проект, 2011 – 240 с.

2 Дитюк, А. А. Психологическое содержание понятия «Сепарация»: история изучения и близкие понятия / А. А. Дитюк // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. Вып. 7. – МО. : СВИБТ, 2013. – С. 49–59.

3 Козлова, И. А. Особенности сиблинговых и детско-родительских отношений и характеристики личностной сферы сиблингов [Электронный ресурс] / И. А. Козлова // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 2 (2). – Режим доступа: <http://psystudy.ru>. – Дата доступа: 22.10.2022.

4 Маленова, А. Ю. Феномен сепарации: определение проблемного поля исследования / А. Ю. Маленова, Ю. В. Потапова // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2013. – № 2. – С. 41–48.

5 Несына, С. В. К вопросу о роли родителей в развитии отношений в юности / С. В. Несына // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1(8). – С. 229–232.

Е. П. Судникова

Научный руководитель: А. А. Смык

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМПАТИИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются теоретические аспекты особенностей развития младших школьников. Автором приводятся данные эмпирического исследования по изучению проявления эмпатии у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: эмпатия, просоциальное поведение, сопереживание, младший школьный возраст.

E. P. Sudnikova

Scientific Adviser: A. A. Smyk

Francysk Skorina Gomel State University

Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF EMPATHY IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article discusses the theoretical aspects of the developmental features of younger schoolchildren. The author provides data from an empirical study examining the manifestation of empathy in children of primary school age.

Keywords: empathy, prosocial behavior, empathize, junior school age.

Актуальность выбранной темы обусловлена началом формирования у детей младшего школьного возраста системы ценностей, которые в дальнейшем оказывают значительное влияние на характер отношения ребенка к внешнему миру, к себе и другим людям. Данный период является благоприятным для развития эмпатии, поскольку у детей активно развивается способность к пониманию переживаний другого человека и проявлению сопереживания. Интерес к данной проблеме объясняется тем, что просоциальное поведение оказывает серьезное влияние на подготовку младшего школьника к взрослой жизни.

В современном мире актуальна проблема социализации человека. Люди не могут существовать вне общества. Им необходимо взаимодействие, общение друг с другом. Осознанное понимание чувств, эмоций других людей, способность к сочувствию и сопереживанию определяется в психологии как эмпатия. Которая является одним из основных феноменов регулирования межличностных отношений. Способность к проявлению эмпатии, важный механизм социализации в обществе. Эмпатия играет важнейшую роль в нравственном развитии личности. Достижение высоких результатов в любой сфере общественной жизни невозможно при низком уровне развития эмпатии. Поэтому очень важно вовремя сформировать это чувство у ребенка.

Изучение эмпатии у детей начальных классов, довольно популярная тема у многих исследователей. Вместе с тем отсутствуют единые подходы к многостороннему анализу феномена у детей, отслеживающие и сравнивающие развитие эмпатии на протяжении нескольких возрастов подряд.

В феноменологии Э. Гуссерля эмпатия – момент конституирования «другого Я», чувствование себя другим. В психологическом плане эмпатия трактуется как временное сознательное отождествление с объектом для более полного его восприятия. Способность к эмпатии предполагает в некотором смысле расщепление своей личности. Для решения ряда социально-психологических проблем очень важно изучение этого феномена [1].

Младший школьный возраст охватывает период жизни ребенка от 6 до 11 лет и соответствует важнейшему этапу школьного детства – обучению в начальных классах. Данный временной отрезок является наиболее значимым в формировании личности человека, поэтому изучение психологических особенностей младших школьников занимает центральное место в психологии.

С началом школьного обучения полностью меняется весь уклад жизни ребенка. Изменяется его положение в обществе, возникают новые обязанности. Но появляются и новые права: право на серьезное отношение со стороны взрослых к своей учебной деятельности, на рабочее место, на одобрение за хорошую учебу [2]. Младшим школьникам характерна повышенная эмоциональная возбудимость и непоседливость. В школе ребенок попадает в строго нормированный мир отношений. В связи с этим эмоциональные и поведенческие отклонения личностных свойств, становятся особенно заметными.

Учеба для ребенка становится ведущей деятельностью. Это серьезный труд, требующий организованности, дисциплины, волевых усилий ребёнка. Результативность учебной деятельности значительно влияет на развитие личности ребенка. Успеваемость

школьника является одним из критериев его оценки как личности со стороны взрослых и сверстников. Положение отличника или отстающего отражается на самооценке ученика, его самоуважении и на самопринятии [3].

Учебная деятельность может побуждаться следующими мотивами: мотивом получения высокой оценки; социальными мотивами учения; учебно-познавательными мотивами; мотивами достижения успеха; мотивами избегания; престижная мотивация. Происходит перестройка в иерархической мотивационной системе, мотивация достижения становится доминирующей.

Младшим школьникам с адекватной самооценкой, высокой успеваемостью, должной поддержкой в семье, с хорошими взаимоотношениями со сверстниками присущи такие черты характера, как открытость, искренность, эмоциональная стабильность, способность проявлять эмпатию, возможность выражать любовь, дружбу, высокий творческий и познавательный потенциал. Такие дети не боятся отстаивать свою точку зрения, эффективно разрешая конфликтные ситуации.

Развитие эмпатии – это процесс формирования непроизвольно действующих нравственных мотивов, мотиваций в пользу другого. С помощью эмпатии происходит приобщение ребенка к миру переживаний других людей, формируется представление о ценности другого, развивается и закрепляется потребность в благополучии других людей.

База исследования: ГУО «Средняя школа № 2 г. Рогачёва имени В. М. Колесникова».

Характеристика выборки исследования: в исследовании приняли участие 40 респондентов в возрасте 9–10 лет. Из них 23 девочки и 17 мальчиков.

Цель эмпирического исследования: изучение особенностей проявления эмпатии в младшем школьном возрасте.

Объект исследования: эмпатия.

Предмет исследования: проявления эмпатии у детей младшего школьного возраста.

Методы исследования:

- тест эмпатийных тенденций (И. М. Юсупов);
- опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» (Е. Н. Васильева);
- проективная методика «Неоконченные рассказы» (Т. П. Гаврилова).

По данным рисунка 1 видно, что преобладающим является средний уровень эмпатийности – 47 %, на втором месте – высокий уровень – 25 %, на третьем месте – очень высокий уровень – 20 %. Низкий уровень составляет 5 %, а очень низкий лишь 3 %.

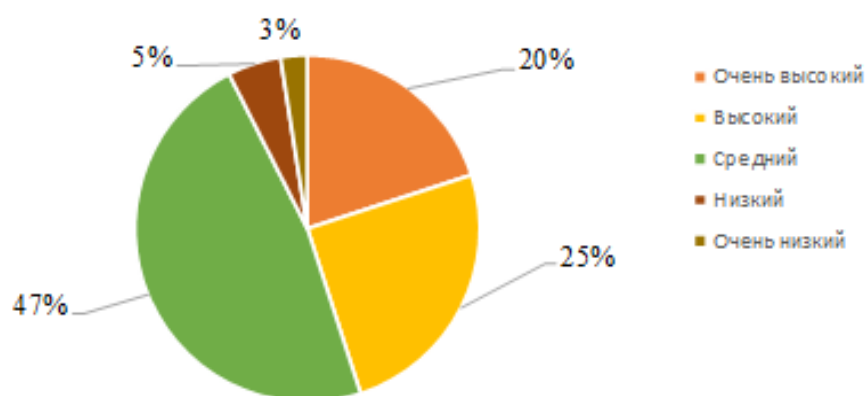


Рисунок 1 – Уровень эмпатийной тенденции младших школьников, %

В основном 25 % девочек и 22 % мальчиков имеют средний уровень эмпатийных тенденций. Это свидетельствует о том, что в межличностных отношениях они зачастую судят о других по поступкам, а не по своим личным впечатлениям. Они предпочитают

не высказывать свою точку зрения, так как у них нет уверенности, что она будет принята. Когда они читают художественные произведения или смотрят фильм, чаще следят за действиями, чем за переживаниями героев.

1 блок ситуаций «Оказание помощи сверстнику»:

– 85 % детей младшего школьного возраста прогнозируют проявление сочувствия и оказание помощи сверстнику. Наиболее типичным ответом этих детей был: «Помогу ему», «Скажу другу, что сейчас помогу соседу, а потом пойду играть»;

– 15 % детей не прогнозируют проявление сочувствия и оказание помощи сверстнику. Их ответы были следующего содержания: «Пойду играть».

2 блок ситуаций «Ущемление личных интересов»:

– 75 % детей младшего школьного возраста прогнозируют проявление сочувствия через ущемление личных интересов. Наиболее типичными ответами этих детей были: «Поделюсь», «Дам поиграть», «Предложу поиграть вместе»;

– 25 % детей младшего школьного возраста не прогнозируют проявление сочувствия через ущемление личных интересов. Их ответы были следующего содержания: «Нет, не поделюсь, у меня мало», «Не дам поиграть, потому что это моя кукла/машинка».

3 блок ситуаций «Проявление сочувствия к товарищу, нарушившему какую-либо норму поведения или указание взрослого»:

– 60 % детей прогнозируют проявление сочувствия к товарищу, нарушившему какую-либо норму поведения или указание взрослого. Наиболее типичными ответами этих детей были: «Я бы поделился», «Помог ему убрать»;

– 40% детей не встали на позицию товарища, нарушившему норму поведения. Их ответы были следующего содержания: «Нельзя брать чужое», «Она должна была спросить, а потом брать».

4 блок ситуаций «Проявление сорадости»:

– 90 % детей младшего школьного возраста прогнозируют проявление сорадости сверстнику. Наиболее типичными ответами этих детей были: «Ого, а какой она породы?», «Ничего себе! А как ты его назвал?», «Классно! А фотографии есть?»;

– 10% детей младшего школьного возраста не прогнозируют проявление сорадости сверстнику. Их ответы были следующего содержания: «Не знаю. Ничего».

5 блок ситуаций «Оказание помощи ребенку – сверстнику в затруднительной ситуации»:

– 65 % детей прогнозируют проявление сочувствия и оказание помощи ребенку-сверстнику в затруднительной ситуации. Наиболее типичными ответами этих детей были: «Предложу повесить вещи в своей шкафчик», «Поделюсь своим шкафчиком»;

– 35% детей шестого года жизни не прогнозируют проявление сочувствия и оказание помощи ребенку-сверстнику в затруднительной ситуации. Наиболее типичным ответом этих детей был: «Сказал, чтобы положил на скамейку», «Пусть кладет на скамейку, ему потом выделяют шкафчик» (рисунок 2).

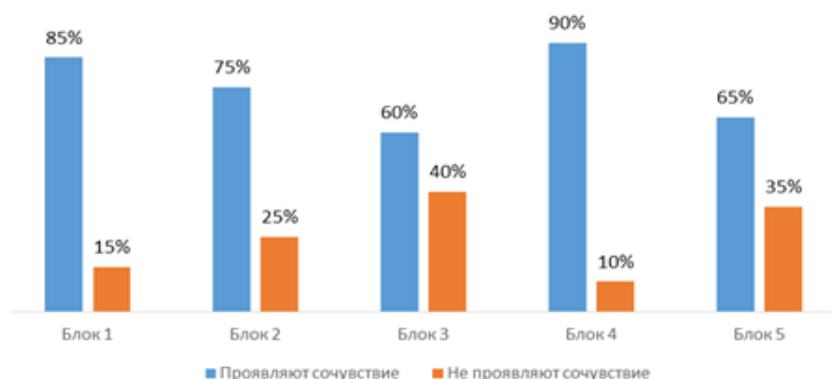


Рисунок 2 – Определение проявления эмпатии к сверстнику

Таким образом, мы видим, что в младшем школьном возрасте на вербальном уровне дети готовы проявлять эмпатию: наибольшее количество положительных ответов было дано в ситуациях: оказание помощи другому, ущемление личных интересов ребенка, проявление сорадости, оказание помощи сверстнику в затруднительной ситуации. Тогда как наибольшее количество ответов детей с отрицательной эмоциональной направленностью были в ситуации – проявление сочувствия и оказание помощи товарищу, нарушившему какую-либо норму поведения или указание взрослого.

Таким образом, по результатам проведенных исследований можно сделать вывод о том, что в целом, среди младших школьников эмпатийное отношение к сверстнику сформировано на недостаточном уровне.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети одинаково проявляют сочувствие к животному и взрослому – 11 детей (26 %), также другие 11 детей не способны проявлению сочувствия (26 %). Наименьшее проявления сочувствия к сверстнику – 9 детей (22 %). Наглядно результаты представлены на рисунке 3.

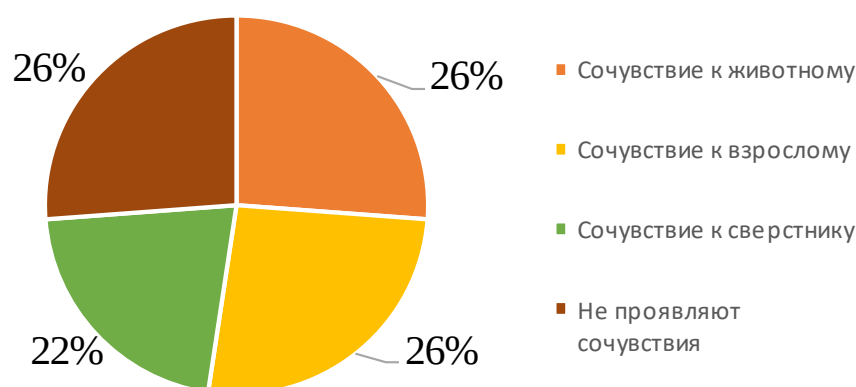


Рисунок 3 – Определение характера эмпатии

Анализируя ответы детей, видим, что у большинства детей гуманистическая направленность эмпатии. В основном дети решали ситуацию в пользу другого. Все ребята отождествляли себя с главным героем рассказа, и поэтому сопереживали только ему.

Таким образом, по результатам проведенных исследований можно сказать, что в целом, у младших школьников развитие эмпатии соответствует их возрасту. Они умеют понимать и различать чужие чувства, демонстрируют способность к сопереживанию.

На основе результатов исследования можно предложить следующие психолого-педагогические рекомендации по развитию эмпатии в младшем школьном возрасте:

- организация специальных уроков или занятий по развитию эмпатии, включающих игры, ролевые игры и дискуссии;
- стимулирование детей к проявлению заботы и внимания к другим;
- обучение навыкам общения, доброжелательного отношения друг к другу, конфликтного разрешения;
- поддержка позитивного социального окружения, где ценятся эмоциональная поддержка и взаимопомощь;
- вовлечение родителей и учителей в процесс развития эмпатии у детей, обучение родителей методам поддержки эмоционального развития ребенка.

Нравственные чувства младшего школьного возраста развиваются внутри учебной деятельности. Важное значение для полноценного развития личности имеет чувство сопереживания другому. Сопереживанию ребенок учится через механизм подражания, т. е. через копирование поведения и чувств.

В начальных классах существенное влияние на формирование личности ребенка оказывает учитель. Если педагог, оценивая знания ребенка, сообщает ему о неуспехе и при этом сочувствует ему, огорчается вместе с ним, то именно так будут вести себя в дальнейшем и дети. Сопереживание успешного ребенка неуспешному, когда дети способны подумать о другом, проявить к нему сочувствие в случае своего успеха, создает особую атмосферу солидарности: все участники этой ситуации становятся внимательнее друг к другу, доброжелательнее. В непосредственном общении со значимыми взрослыми, в играх и соревнованиях со сверстниками, в процессе учебной деятельности развиваются социальные качества ребенка, так или иначе поворачивающие его к другим людям [4].

Поэтому, для достижения положительных результатов в формировании эмпатии у младших школьников, очень важно, для учителей начальных классов выполнять следующие рекомендации:

- установить контакт с детьми, наблюдать за ними, их поведением;
- выслушивать ребенка, не перебивать, проявляя интерес к его рассказу;
- помогать ребенку, если ему нужна помощь, не отворачиваться от его проблем;
- показывать проявление эмпатии своим личным примером.
- разбирать с детьми сказки, в которых явно проявляется эмпатия среди персонажей;
- следить за собой, за своей речью, эмоциями;
- анализировать свои действия и поступки;
- совместно с детьми разбирать сложившиеся у них на уроках или переменах различного рода ситуации;
- посещать вместе с учениками общественные места (театры, музеи, кино-театры и т. д.);
- не бояться просить прощения у детей [5].

Таким образом, практическая значимость результатов исследования определяется тем, что полученные результаты и выводы, а также рекомендации по развитию эмпатии могут быть использованы школьными психологами и педагогами в воспитательной, коррекционной, развивающей работе с младшими школьниками.

Список использованных источников

1 Старовойтов, В. В. Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс] / В. В. Старовойтов // Электронная библиотека, Институт Философии Российской Академии Наук, 2018. – Режим доступа: URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01a2df72bf712cfac7be65a2>. – Дата доступа: 28.01.2024.

2 Бардалеева, Н. В. Формирование межличностных отношений младших школьников с повышенным уровнем тревожности / Н. В. Бардалеева. // Молодой ученый. – 2022. – № 2 (397). – С. 172-175.

3 Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина, Ун-т Рос. акад. Образования. – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.

4 Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина // Учебник для студ. вузов. – 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

5 Смирнова, Д. И. Буклеты – рекомендации педагогам – родителям по развитию эмпатии у младших школьников / Д. И. Смирнова // Тольяттинский государственный университет. – Источник – URL: <https://infourok.ru/bukleti-rekomendacii-pedagogam-i-roditelyam-po-razvitiyu-empatii-u-mladshih-shkolnikov-3467044.html>. – Дата доступа: 09.03.2024.

А. А. Сычева

Научный руководитель: А. А. Смык

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И Я-КОНЦЕПЦИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается проблема взаимосвязи типа детско-родительских отношений и Я-концепции у детей старшего дошкольного возраста. Автором приводятся эмпирические данные изучения взаимосвязи типа детско-родительских отношений и Я-концепции у детей старшего дошкольного возраста, а также описание и результаты апробирования психологической программы развития Я-концепции у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: Я-концепция, взаимосвязь, детско-родительские отношения, самооценка, старший дошкольный возраст.

A. A. Sycheva

Scientific supervisor: A. A. Smyk

Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

RELATIONSHIP OF CHILD-PARENT RELATIONSHIPS AND SELF-CONCEPTS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

The article deals with the problem of the relationship between the type of parent-child relationship and the self-concept in children of older preschool age. The author provides empirical data on the study of the relationship between the type of parent-child relationship and self-concept in children of senior preschool age, as well as a description and results of testing a psychological program for the development of self-concept in children of senior preschool age.

Keywords: relationship, parent-child relationship, self-concept, self-esteem, senior preschool.

Дошкольный возраст является начальным периодом осознания ребенком самого себя, оценки своих потребностей и возможностей, поэтому именно в период старшего дошкольного возраста необходимо заложить основы для развития адекватной Я-концепции, которая поможет ребенку реально оценивать свои силы, умения и достигать поставленные цели. Я-концепция оказывает огромное влияние на поведение детей дошкольного возраста, межличностные контакты, проявление самостоятельности, инициативности в разных видах детской деятельности [1, с. 11]. Неадекватно сформированная Я-концепция способствует неблагоприятному развитию личности, возникновению эмоциональных и поведенческих отклонений. Я. Л. Коломинский, Г. Г. Кравцов, М. И. Лисина полагают, что период дошкольного детства особенно сензитивен для развития позитивного и реалистичного образа Я человека, активности, уверенности в себе [2, 3, 4]. Именно в это время важно сформировать общую положительную адекватную Я-концепцию дошкольника, обеспечив условия для нормального психического развития и принятия себя.

Я-концепция старшего дошкольника формируется в целостности социальных связей и межличностных отношений. Оценки значимых людей оказывают непосредственное влияние на развивающуюся самооценку ребенка, однако детско-родительские отношения, как одна из важнейших подсистем семейных отношений, являются ведущими в формировании личности ребенка в целом, и Я-концепции, в частности. Создание

в семье благоприятного микроклимата, формирование отношений, основанных на любви и доверии, способствуют правильному физическому и духовному развитию дошкольника. Влияние семьи, особенно на начальном периоде, играет огромную роль и превышает другие воспитательные воздействия. Детско-родительские отношения, возникающие в процессе становления личности ребенка, имеют определенную специфику и характеризуются отнесенной непрерывностью и длительностью во времени и эмоциональной значимостью для ребенка и родителей. Для ребенка родители являются первой и основной социальной средой, обеспечивающей удовлетворение его основных потребностей, в том числе, любви, заботе и защищенности. Семья представляет собой социальную группу, где есть субъект (родитель) и объект влияния (ребенок). И от того, каким будет это влияние (положительным или отрицательным), зависит направление развития Я-концепции, а значит, и личности в целом. Такие факторы, как авторитарность воспитывающих дошкольника взрослых, жестокость, эмоциональная холодность, неприятие со стороны родителей, может способствовать формированию негативной Я-концепции личности.

Было проведено эмпирическое исследование на базе ГУО «Детский сад № 38 г. Жлобина». В исследовании приняли участие 50 детей старшего дошкольного возраста и их родители (82 человека). 32 семьи являются полными, 18 семей являются неполными.

Цель исследования: изучить взаимосвязь типа детско-родительских отношений и Я-концепции у детей старшего дошкольного возраста.

Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: тест-опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столина); методика диагностики типа самооценки «Лесенка» (в модификации В. Г. Щур); методика «Нарисуй себя» (А. М. Прихожан); беседа «Расскажи о себе» (А. М. Щетининой). В качестве методов математической статистики использовался коэффициент корреляции Ч. Спирмена, G-критерий знаков.

В ходе корреляционного анализа были выявлены следующие виды взаимосвязей между типами детско-родительских отношений и Я-концепцией детей старшего дошкольного возраста:

- прямая взаимосвязь между принятием ребенка и самооценкой в старшем дошкольном возрасте ($r_s = 0,724$, при $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше у родителей показатель по шкале «принятие», тем выше уровень самооценки у их детей старшего дошкольного возраста, и наоборот, чем ниже у родителей показатель по шкале «принятие», тем ниже уровень самооценки у детей старшего дошкольного возраста;

- прямая взаимосвязь между принятием ребенка и эмоционально-ценностным отношением в старшем дошкольном возрасте ($r_s = 0,428$ при $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше у родителей показатель по шкале «принятие», тем выше показатель эмоционально-ценностного отношения у их детей старшего дошкольного возраста, и наоборот, чем ниже у родителей показатель по шкале «принятие», тем ниже показатель эмоционально-ценностного отношения у детей старшего дошкольного возраста;

- прямая взаимосвязь между принятием ребенка и самопринятием в старшем дошкольном возрасте ($r_s = 0,481$ при $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше у родителей показатель по шкале «принятие», тем выше уровень самопринятия у их детей старшего дошкольного возраста, и наоборот, чем ниже у родителей показатель по шкале «принятие», тем ниже уровень самопринятия у детей старшего дошкольного возраста;

- прямая взаимосвязь между кооперацией и самооценкой в старшем дошкольном возрасте ($r_s = 0,502$ при $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше у родителей показатель по шкале «кооперация», тем выше уровень самооценки у их детей старшего дошкольного возраста, и наоборот, чем ниже у родителей показатель по шкале «кооперация», тем ниже уровень самооценки у детей старшего дошкольного возраста;

– прямая взаимосвязь между кооперацией и эмоционально-ценностным отношением в старшем дошкольном возрасте ($r_s = 0,524$ при $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше у родителей показатель по шкале «кооперация», тем выше показатель эмоционально-ценностного отношения у их детей старшего дошкольного возраста, и наоборот, чем ниже у родителей показатель по шкале «кооперация», тем ниже показатель эмоционально-ценностного отношения у детей старшего дошкольного возраста;

– прямая взаимосвязь между кооперацией и самопринятием в старшем дошкольном возрасте ($r_s = 0,613$ при $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше у родителей показатель по шкале «кооперация», тем выше уровень самопринятия у их детей старшего дошкольного возраста, и наоборот, чем ниже у родителей показатель по шкале «кооперация», тем ниже уровень самопринятия у детей старшего дошкольного возраста;

– обратная взаимосвязь между шкалой «маленький неудачник» и самооценкой в старшем дошкольном возрасте ($r_s = -0,711$ при $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше у родителей показатель по шкале «маленький неудачник», тем ниже уровень самооценки у их детей старшего дошкольного возраста, и наоборот, чем ниже у родителей показатель по шкале «маленький неудачник», тем выше уровень самооценки у детей старшего дошкольного возраста;

– обратная взаимосвязь между шкалой «маленький неудачник» и эмоционально-ценностным отношением в старшем дошкольном возрасте ($r_s = -0,432$ при $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше у родителей показатель по шкале «маленький неудачник», тем ниже показатель эмоционально-ценностного отношения у их детей старшего дошкольного возраста, и наоборот, чем ниже у родителей показатель по шкале «маленький неудачник», тем выше показатель эмоционально-ценностного отношения у детей старшего дошкольного возраста;

– обратная взаимосвязь между шкалой «маленький неудачник» и самопринятием в старшем дошкольном возрасте ($r_s = -0,571$ при $p \leq 0,01$). Наличие данной взаимосвязи говорит, что чем выше у родителей показатель по шкале «маленький неудачник», тем ниже уровень самопринятия у их детей старшего дошкольного возраста, и наоборот, чем ниже у родителей показатель по шкале «маленький неудачник», тем выше уровень самопринятия у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, в ходе корреляционного анализа были выявлены следующие виды взаимосвязей между типами детско-родительских отношений и Я-концепцией детей старшего дошкольного возраста: прямая взаимосвязь между принятием ребенка и самооценкой, эмоционально-ценностным отношением, самопринятием в старшем дошкольном возрасте; между кооперацией и самооценкой, эмоционально-ценностным отношением, самопринятием в старшем дошкольном возрасте. Взаимосвязь обратного характера выявлена между шкалой «маленький неудачник» и самооценкой, эмоционально-ценностным отношением, самопринятием в старшем дошкольном возрасте.

Выявленные взаимосвязи свидетельствуют о том, что в тех семьях, где выражено положительное отношение к детям, принятие ребенка таким, какой он есть, присутствует уважение и признание индивидуальности ребенка, одобрение его интересов, где родители проявляют заинтересованность ребенком и его делами, высоко оценивают его способности, поощряют самостоятельность и инициативу, стремятся устанавливать отношения «на равных» с ребенком, прислушиваются к его пожеланиям, подчеркивают важность их личности, признают их приоритет, первостепенность желаний и интересов, у детей формируется положительное адекватное отношение к себе, самопринятие всех сторон своего «Я». Они умеют оценивать себя и свою деятельность, учитывая при этом свои слабые и сильные стороны.

В семьях, в которых родители демонстрируют отрицательные чувства (раздражение, злость, досада, ненависть) в адрес ребенка, воспринимают его как неудачника,

неприспособленного, неспособного, неуспешного, открытого для негативного воздействия окружающих, в которых отсутствует интерес со стороны родителей в отношении дел их ребенка и доверие к ребенку со стороны родителей, сдерживается проявление инициативы, отсутствует вера, у детей старшего дошкольного возраста формируется негативное эмоционально-ценностное отношение к себе, низкий уровень самооценки и самопринятия. Для них характерна излишняя неуверенность в себе, собственных силах, робость, чрезмерная стеснительность, боязнь высказать собственное мнение. Дети говорят о себе больше в негативно-эмоциональном тоне и оценивают себя как не очень хороших, ссылаясь на низкую оценку качеств взрослыми. Старшие дошкольники из такого рода семей весьма серьезно относятся к замечаниям, критике со стороны значимых взрослых (учителя, родителей). Порицание, неодобрение, критика со стороны которых может еще больше снизить самооценку. Отвержение способствует формированию у ребенка ощущения покинутости, незащищенности, неуверенности в себе в силу того, что он не чувствует поддержки со стороны родителей, у него нет опоры, т. е. людей на которых он может положиться.

С учетом выявленной взаимосвязи типа детско-родительских отношений и Я-концепции детей старшего дошкольного возраста, разработана психологическая программа развития Я-концепции у детей старшего дошкольного возраста. В формирующем этапе исследования приняли участие 18 семей (29 родителей и 18 детей), в которых по результатам диагностики у детей был выявлен низкий уровень развития Я-концепции. Цель программы: формирование позитивной Я-концепции детей старшего дошкольного возраста. Данная цель реализуется в решении конкретных задач: повышение самооценки; стимулирование осознания своей собственной уникальности; формирование позитивного отношения к своему «Я», самопринятия, уверенности в себе; осмысление родителями своих воспитательных установок по отношению к ребенку; обучение родителей навыкам конструктивного взаимодействия с детьми.

Программа развития Я-концепции детей старшего дошкольного возраста представлена двумя блоками: работа с родителями (8 занятий); работа с детьми (10 занятий).

В ходе повторной диагностики и статистической обработки данных с помощью G-критерия знаков доказана эффективность реализованной психологической программы развития Я-концепции у детей старшего дошкольного возраста, направленной на повышение самооценки, стимулирование осознания своей собственной уникальности, формирование позитивного отношения к своему «Я», самопринятия, уверенности в себе; осмысление родителями своих воспитательных установок по отношению к ребенку; коррекцию и развитие новых установок и стратегий взаимодействия родителей с детьми; обучение родителей навыкам конструктивного взаимодействия с детьми.

После участия в программе статистически значимо снизилось число родителей, которые испытывают по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, ненависть. Статистически значимо увеличилось число родителей, у которых отмечается положительное отношение к ребенку. Родители стали принимать ребенка таким, какой он есть, уважать и признавать его индивидуальность, одобрять его интересы, поддерживать планы. Увеличилось число родителей, проявляющих кооперацию при воспитании детей, взрослые стали проявлять искренний интерес к тому, что интересует их ребенка, высоко оценивать способности ребенка, поощрять самостоятельность и инициативу. Родители стали воспринимать ребенка в позитивном ключе, верить в него, случающиеся неудачи ребенка считать случайными.

Гармонизация детско-родительских отношений повлекла за собой повышение уровня развития Я-концепции детей старшего дошкольного возраста. У детей повысился уровень самооценки, уровень осознанности своего Я, самопринятия, а также сформировалось положительное эмоционально-ценностное отношение к себе.

Таким образом, практическая значимость эмпирического исследования заключается в том, что материалы исследования, а также разработанная и апробированная

психологическая программа развития Я-концепции у детей старшего дошкольного возраста, могут быть использованы в деятельности практических психологов (педагогов-психологов учреждений дошкольного образования) с целью развития Я-концепции старших дошкольников.

Список использованных источников

1 Белобрыкина, О. А. Развитие самооценки у детей дошкольного возраста средствами театрализации / О. А. Белобрыкина // Психолог в детском саду. – 2008. – № 2. – С. 11–12.

2 Коломинский, Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – М. : АСТ, 2010. – 448 с.

3 Кравцова, Е. Е. Ребенок внутри общения: как дети дошкольного возраста общаются друг с другом / Е. Е. Кравцова // Дошкольное образование. – 2005. – № 4. – С. 6–9.

4 Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 318 с.

Е. В. Тихонова

Научный руководитель: А. С. Ярошевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ПОКАЗАТЕЛИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ОДНА ИЗ ПРОБЛЕМ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ

В статье рассматриваются основные теоретические подходы и направления к изучению креативности и творчества личности. Так же приводятся данные эмпирического исследования личностной креативности. Полученные результаты позволяют оценить уровень креативности студентов и использовать данные для разработки соответствующих образовательных программ и методик стимулирования креативного мышления.

Ключевые слова: личностная креативность, творчество, студенты.

E. V. Tikhonova

Scientific supervisor: H. S. Yaroshevich

Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

INDICATORS OF STUDENTS CREATIVITY AS ONE OF THE PROBLEMS OF ORGANIZING EDUCATIONAL WORK

The article explores the main theoretical approaches and directions in studying personality creativity. It also presents data from empirical research on personal creativity. The obtained results enable the assessment of students creativity levels and the utilization of the data for the development of relevant educational programs and techniques to stimulate creative thinking.

Keywords: personal creativity, creativity, students.

Существует большое количество разнообразных теоретических подходов к изучению творчества и креативности. По этой причине появилась необходимость их классификации. Часто встречаемая в литературе классификация изучения творчества и креативности основывается на историческом принципе. С. Р. Яголковским выделены

такие подходы к изучению творчества и креативности, как психофизиологический, когнитивно-эмоциональный, личностный, экономико-прагматический, системный, психометрический [1, с. 21].

Психофизиологический подход основан на изучении и выявлении биологической и психофизиологической базы творческих процессов, креативности, черт творческой личности. Так же производится анализ взаимосвязей между функционированием мозга человека и разными познавательными функциями, рассматриваются особые эмоциональные состояния, которые сопровождают творческую активность.

М. Чиксентмихайи проводил исследования в рамках данного подхода. По результатам исследования психофизиологических особенностей творческих людей он сделал несколько выводов. Один из них – среди творческих людей встречалось довольно много левшей. На основании этого был сделан вывод, что левши более креативны в сравнении с правшами. Так же отмечалось, что люди с доминантной левой рукой более склонны к редким болезням, патологическим состояниям [2, с. 74].

Когнитивно-эмоциональный подход изучает когнитивные и эмоциональные составляющие творчества. В связи с этим выделяют два основных направления этого подхода: исследование когнитивных аспектов творческой деятельности и изучение эмоциональной стороны креативности.

В рамках когнитивного аспекта изучались познавательные процессы, в том числе и мышления, что послужило развитию когнитивного подхода для изучения творчества и креативности. Во многих работах исследователей, работавших в рамках когнитивного подхода, проблема творческого мышления исследуется в диапазоне активности субъекта на метапознавательном уровне. Человек сознательно и произвольно определяет, направляет ход своего мыслительного процесса. Так же связывают креативность со способностью человека мыслить диалектически, при этом рассматривая объект или проблемную ситуацию с разных сторон, учитывая их внутренние противоречия и конфликты.

По мнению исследователей, креативность включает в себя необычные когнитивные процессы, которые в результате приводят к зарождению необычных продуктов. Человек использует эти процессы в своей творческой активности, обращаясь к уже накопленным до этого им знаниям. Можно сказать, что прошлый опыт и память оказывают влияние на творчество субъекта, и это влияние может носить как негативное, так и позитивное направление.

Важной характеристикой креативности является способность человека отыскивать новые проблемные области. Дж. Гилфорд утверждал необходимость изучать эту способность человека видеть проблемы, иметь общую чувствительность к ним [3, с. 19].

Вопрос взаимосвязи эмоционального аспекта и творческой деятельности традиционно рассматривается исходя из конкретной природы творчества. Обычно выделяют два основных вида творчества: художественное и научное. Основой научного творчества служит мыслительная деятельность. Долгое время существовало распространенное мнение, согласно которому эмоции оказывают неблагоприятное воздействие на процессы познания и мышления, искажая восприятие и отражение действительности. Появление понятия особого вида интеллекта – эмоционального – привело к изменению точки зрения на проблему участия эмоций в научном творчестве. Основная задача эмоционального интеллекта заключается в управлении эмоциональным состоянием человека. Важной особенностью художественного творчества является ведущая роль эмоций в конечном результате. Продукт творческой деятельности художника предназначен оказывать эмоциональное воздействие на аудиторию потребителей произведений искусства. Речь идет конкретно о влиянии произведения искусства на эмоциональную сферу зрителя или слушателя, вызывая у него определенную гамму чувств. Данный феномен неоднократно становился предметом специальных научных изысканий. Эмоции в художественной сфере выступают не только фактором, вовлечённым в создание произведения искусства, но и важным результатом самой творческой деятельности. В таком контексте уместно ввести термин «художественные эмоции».

Экономико-прагматический подход к изучению креативности на данный момент имеет достаточно интенсивное развитие. Его можно представить двумя основными направлениями: психоэкономическим и прикладным.

Первое направление представлено теориями, которые исследуют социально-экономические факторы и предпосылки творческой активности человека. Креативность здесь рассматривается в неразрывной связи внутриличностных и ситуативных факторов, которые в итоге приводят к результату максимального экономического эффекта от творческих решений. Теория инвестирования Р. Стенрберга и Т. Любарта является одной из наиболее известных в рамках психоэкономического направления. По мнению Р. Стенрберга, креативный человек – это тот, кто способен сделать «покупку» идеи по низкой цене и «продажу» по высокой. Под покупкой тут понимается разработка непопулярной, непризнанной или неизвестной идеи, оценка развития, анализ спроса данной идеи. Дальше эту идею нужно развить, повысить ее ценность, цену и организовать продажу по цене выше изначальной. Как только одна идея пройдет успешное развитие, спрос на рынке будет повышен, тогда можно брать следующую идею и действовать по такому же принципу. Здесь можно выделить проблему генерации идей [1, с. 33].

Также творческий потенциал человека не реализуется в двух ситуациях: если человеком преждевременно высказывается идея; идеи не обсуждаются на протяжении долгого времени, теряют свою актуальность или становятся очевидными.

Основой креативности и творческого мышления является способность интеллекта, а точнее, его определенные составляющие: необычное видение проблемы, выход за рамки (синтезирующая способность); умение выявлять идеи, которые потом нужно развивать (анализирующая способность); способность убеждать людей в актуальности и ценности конкретных идей, умение продавать (практическая способность). Все эти компоненты взаимосвязаны, дополняют друг друга, должны находиться в постоянном взаимодействии.

Прикладное направление ориентированно в преимуществе на практическое применение знаний о человеческом творчестве, изучение способов стимулирования и развития креативности и попытки понимания, что же на самом деле креативность собой представляет. Несомненной заслугой специалистов, работающих в рамках прикладного направления, является попытка расширения контекста исследований креативности и учета при анализе творческого мышления социальных, культурных, экономических, а в некоторых случаях – и конъюнктурных факторов. Вместе с тем дальнейшее развитие этого направления, несомненно, требует создания более солидной теоретической и методологической базы.

При системном подходе используется объединение всех концепций и теорий для рассмотрения без вырывания из контекста, учитываются социальные, культурные, экономические и другие факторы, которые влияют на творчество человека.

Системный подход так же позволяет выявить и изучить внешние факторы, которые оказывают влияние на креативность человека. Для этого требуется разработка и использование методов оценки влияния. Одним из наиболее актуальных подходов для решения этого вопроса является **психометрический подход** к оценке различных параметров креативности. В границах психометрического подхода разрабатываются специальные психометрические тесты, при их создании используется статистический аппарат и сравнительный принцип. При помощи данных методов происходит изучение творческих процессов, личностных особенностей творческих людей, условия, в которых осуществляется творческая деятельность.

Один из известных исследователей, работавший в рамках психометрического подхода Дж. Гилфорд, который предложил свои варианты тестов на креативность. Он разработал модель структуры интеллекта, которая открыла возможность к новому пониманию креативности как универсальной и познавательной способности. Ключевым

моментом в его модели структуры интеллекта является введенное им различие между типами мышления: конвергентного и дивергентного. Уже после данной работы способность к конвергентному мышлению стала идентифицироваться с тестовым интеллектом, измеряемым по системе IQ. Способность к дивергентному мышлению – с креативностью. В результате, тестирование базовых параметров дивергентного мышления можно было рассматривать как способ диагностики креативности [4, с. 37].

Личностный подход изучает особенности и черты творческой личности, ее мотивации и жизненный путь. В данном подходе выделяется три направления: психоаналитическое, дифференциальное и биографическое. Каждое из этих направлений используется в зависимости от метода исследования и глубины анализа.

Одним из первых подходов в психологии, который изучает творчество с точки зрения анализа его личности считается психоаналитическое направление. З. Фрейд, основатель психоанализа, предположил, что творчество – это результат сублимации полового влечения на другую сферу деятельности, как правило, социально одобряемую. Он считал, что исток творческой активности находится в раннем детстве. И индивид, по мере своего взросления, не может повлиять на свои творческие способности, так же, как и на содержание и стилистику проявлений. Дифференциальное направление исследует индивидуальность, личностные черты, мотивационные особенности творческой личности. Биографическое направление достаточно тесно связано с дифференциальным. Личность творческого человека изучается в основном при помощи использования методов качественного анализа. Достаточно часто за основу берется анализ отдельных случаев из биографических данных. Фундамент данного направления можно обозначить как положение о том, что творческая деятельность в прошлом является одним из лучших показателей креативности человека в настоящем.

Исследование на базе Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины было проведено в рамках личностного подхода. Выборочную совокупность составили студенты, обучающихся на 2–4 курсах факультета психологии и педагогики в количестве 30 человек. Возрастной диапазон испытуемых составил от 19 до 22 лет. Цель исследования: изучить личностную креативность студентов.

Исследование проводилось при помощи методики «Диагностика личностной креативности Е. Е. Туник». Данная методика позволяет определить четыре особенности творческой личности: любознательность (Л); воображение (В); сложность (С) и склонность к риску (Р). После прохождения респондентом методики и интерпретации, получены четыре «сырых» показателя по каждому фактору, а также общий суммарный показатель. Оценки по факторам и суммарная оценка лучше демонстрируют сильные (высокая «сырая» оценка) и слабые (низкая «сырая» оценка) стороны. Оценка отдельного фактора и суммарный «сырой» балл могут быть впоследствии переведены в стандартные баллы. По результатам диагностики личностной креативности студентов были получены результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования личностной креативности студентов, полученные с помощью методики «Диагностика личностной креативности» (Е. Е. Туник), (в %)

Характеристики креативности	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Любознательность	10	40	20	30	–
Воображение	30	53	17	–	–
Склонность к риску	–	7	93	–	–
Сложность	27	33	33	7	–
Суммарный бал	20	53	27	–	–

При изучении личностной креативности студентов было обнаружено, что у большинства испытуемых (53 %) уровень креативности ниже среднего. Это может указывать на то, что большинство студентов могут испытывать трудности в создании новых и оригинальных идей. 27 % студентов имеют средний уровень креативности. Это может указывать на то, что у этих студентов есть потенциал для креативности, но им может потребоваться дополнительная поддержка и стимулы для развития их творческих способностей. Низкий уровень выявлен у 20 % студентов. Это значит, что у этих студентов могут быть серьезные трудности в создании новых и оригинальных идей, что может повлиять на их успехи в творческих задачах.

Из анализа фактора «любопытность»: у 10 % выявлен низкий уровень, что может указывать на то, что у этих людей может быть меньше интереса к получению новых знаний и опыта, что может отрицательно сказаться на их творческом потенциале. Большинство испытуемых имеют уровень любопытности ниже среднего (40 %). Это говорит о том, что большинство студентов не обладает достаточно высокой степенью любопытности, что может негативно сказаться на их способностях к творческому мышлению. 20 % имеют средний уровень любопытности. Это может означать, что у них есть определенный интерес к новым знаниям и опыту, но им может потребоваться дополнительная мотивация и стимулы для развития их любопытности. У 30 % любопытность выше среднего уровня. Это значит, что у этих людей более высокий интерес к получению новых знаний и опыта, что может быть полезным для их творческого потенциала. Высокого уровня фактора «любопытность» не выявлено.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что большинству испытуемых требуются дополнительные стимулы для развития творческого потенциала. Также, учитывая, что не было выявлено высокого уровня любопытности, может потребоваться более тщательное и целенаправленное развитие этого фактора для достижения высокого уровня креативности.

При анализе фактора «воображение» выявлено 53 % студентов с уровнем ниже среднего. Это может означать, что большинство студентов не обладают высокой способностью к созданию новых идей и концепций, которые могут быть необходимы в различных сферах деятельности. Средний уровень проявления данного фактора выявлен у 17 % студентов. Это означает, что эти испытуемые в некоторой степени способны к созданию новых идей, но, вероятно, им нужна дополнительная поддержка и стимулирование, чтобы развивать свой потенциал. 30 % студентов проявляют низкий уровень фактора «воображение». Это может означать, что для этих студентов более традиционный и структурированный подход к обучению и решению задач может быть более эффективным, чем попытки стимулировать их творческий потенциал.

У большинства испытуемых (93 %) выявлен средний уровень фактора «склонность к риску». Этот результат говорит о том, что большинство испытуемых не являются крайне склонными к риску и не боятся принимать решения, которые могут повлечь за собой некоторые риски. Однако это не означает, что все испытуемые принимают рискованные решения с одинаковой частотой и интенсивностью. Скорее всего, в этой группе присутствуют как более осторожные, так и более склонные к риску люди, но в целом они находятся на уровне средней склонности к риску. 7 % испытуемых оказались на уровне ниже среднего, что может указывать на более консервативный и осторожный образ жизни и принятие менее рискованных решений. Низкого, выше среднего и высокого уровней обнаружено не было.

Анализ фактора «сложность» показывает, что низкий уровень выявлен у 27 % испытуемых. Это может указывать на то, что задачи, которые для других людей являются средней сложности, для них оказываются непреодолимыми. 33 % испытуемых находятся на уровнях ниже среднего и среднем. Это может свидетельствовать о необходимости дополнительной поддержки и обучения в решении сложных задач. Показатели выше среднего уровня выявлены у 7 % испытуемых, что может свидетельствовать о их высоком уровне компетенции в решении сложных задач.

Отметим, что высокого уровня не было выявлено ни в одном из факторов. Уровень выше среднего выявлен только в факторах «любопытность» и «сложность». Эти результаты могут служить основой для разработки соответствующих образовательных программ и методик, направленных на стимулирование креативного мышления и развитие творческого потенциала студентов.

Список использованных источников

1 Яголковский, С. Р. Психология креативности и инноваций / С. Р. Яголковский. – Издательский дом ГУ ВШЭ, М., 2007. – 157 с.

2 Яголковский, С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы / С. Р. Яголковский. – Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Издательский дом ГУ ВШЭ, М., 2011. – 270 с.

3 Сербиновская, Н. В. Психология инновационной деятельности. Курс лекций: Учебное пособие для студентов. / Н. В. Сербиновская. – Шахты: ЮРГУЭС, 2012. – 88 с.

4 Захарова, О. Г. Диагностика креативности как психолого-педагогическая проблема / О. Г. Захарова. – Инновационные педагогические технологии: материалы VIII Междунар. науч. конф. – Казань: Молодой ученый, 2018. – С. 3–6.

5 Ахмерова, А. Ф. Креативность как основная характеристика творческой личности / А. Ф. Ахмерова. – Вестник УРАО. – 2015. – № 5. – С. 1–5.

В. В. Трашкова

Научный руководитель: И. Н. Андреева, д-р психол. наук, профессор
Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой,
г. Новополоцк, Республика Беларусь

ВЛИЯНИЕ ПОЛА И АКТИВНОСТИ В ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПОКАЗАТЕЛИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ

Проанализировано влияние пола и активности в общественной деятельности на показатели ответственности у студентов. Для проведения эмпирического исследования использована методика «Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСКО)» И. А. Кочаряна. Метод обработки данных – многофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Установлено, что юноши отличаются более высокими показателями «этичности», в отличие от девушек. Вместе с тем выявлено, что студенты, не принимающие участие в общественной деятельности университета, характеризуются более высокими показателями «этичности», по сравнению с общественно-активными студентами.

Ключевые слова: общественная активность в университете, ответственность, пол, этичность, студенты.

V. V. Trashkova

Scientific Adviser: I. N. Andreyeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor
Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk,
Novopolotsk, Republic of Belarus

THE INFLUENCE OF GENDER AND SOCIAL ACTIVITY ON STUDENT'S RESPONSIBILITY INDICATORS

The influence of gender and activity in social activities on the indicators of responsibility among students is analyzed. To conduct an empirical study, the methodology

“Questionnaire for the diagnosis of the personal symptom complex of responsibility (ODLSO)” by I. A. Kocharyan was used. The data processing method is multivariate analysis of variance (ANOVA). It was found that young men have higher indicators of “ethics”, unlike young women. At the same time, it was revealed that students who do not participate in the social activities of the university are characterized by higher indicators of “ethics” compared to socially active students.

Keywords: social activity at the university, responsibility, gender, ethics, students.

В современных условиях наше общество претерпевает различные процессы социально-экономического характера, которые позволяют оставить свой след практически на всех сферах общественной жизни. В данных условиях большую актуальность приобретает проблема ответственности студентов в их общественной деятельности. Индивид, обладающий данным нравственным качеством, проявляет активность, инициативность, целеустремлённость, старается внести изменения не только в собственную, но и в общественную жизнь, тем самым обеспечивая личностный и социальный прогресс.

Ответственность является одним из важнейших компонентов структуры личности, определяющим основные направления ее поведения. Данное понятие является необходимым атрибутом любого поступка, ведь каждый раз, когда человек самостоятельно принимает решения, он несет ответственность за все последствия [4].

Доцент, кандидат психологических наук И. А. Кочарян выделяет пять типов ответственности: «принципиальность», «самоутверждение», «нормативность», «этичность» и «самопожертвование». «Принципиальная» личность по И. А. Кочаряну считает, что контролирует все важные события, и соответственно, чувствует ответственность за каждую происходящую ситуацию. Для такого типа личности собственное слово – закон, однако, нередко такие люди становятся заложниками своих же взглядов и мыслей. Для человека с «самоутверждающимся» типом ответственности главная потребность – быть принятыми ближайшим окружением, а впоследствии и обществом, в результате выполнения какой-либо деятельности. Люди с «нормативным» типом ответственности тревожны, склонны к самоанализу, нуждаются во внимании. Для них характерно сомнение в новых идеях, следование установленным нормам и принципам. «Этичная» личность всегда берет на себя ответственность в любой деятельности. Такой человек понимает, что его действия важны не только для него самого, но и для других. Личность с «самопожертвующим» типом ответственности пытается доказать свою надежность, взваливая на себя массу работы, а также включается в ситуации, где нужно кому-то помогать и таким образом чувствует себя нужным и полезным [2].

Актуальность темы обусловлена тем, что в связи Годом качества в нашей стране повышаются требования к ответственному поведению в отношении профессиональной деятельности и образования, и возникает потребность в установлении и интерпретации факторов, способствующих становлению ответственности у будущих специалистов. В качестве таких факторов в нашем исследовании рассматриваются пол и общественная активность студента.

Общественная активность студента во многом обусловлена половыми различиями. Она проявляется в различных ситуациях выбора видов деятельности, уровне вовлеченности, а также в результатах. Исследования показывают, что юноши чаще выбирают спортивные секции, инженерные клубы, службы охраны порядка. Участие в таких студенческих организациях помогает развивать навыки работы в команде, стратегического мышления и решимости. Девушки свои предпочтения отдают творческой и социальной активности: танцевальные кружки, студенческие газеты, волонтерские проекты. Участие в таких мероприятиях способствует развитию навыков коммуникации, лидерства и организации. Эти навыки могут положительно влиять на академические результаты и карьерные перспективы любой специальности в университете [1].

Итак, в связи с вышеизложенным, *цель исследования*: охарактеризовать влияние пола и активности в общественной деятельности на показатели ответственности у студентов.

Гипотеза исследования: пол и участие в общественной деятельности совместно влияют на показатели ответственности у студентов.

Для проведения эмпирического исследования был использован «Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСКО)» И. А. Кочаряна [2]. В качестве метода статистической обработки данных был выбран многофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Исследование проводилось на базе Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой. Выборка испытуемых составила 88 человек, в возрасте от 17 до 22 лет ($M = 18,78$, $SD = 1,32$, юность по периодизации Э. Эриксона): 44 члена студенческого актива университета (22 девушки и 22 юноши); 44 студента, не принимающих участие в общественной деятельности университета (22 девушки и 22 юноши).

На первом этапе исследования при помощи многофакторного дисперсионного анализа нами были изучены совместное влияние пола и активности в общественной деятельности студентов на показатели ответственности. В процессе исследования обнаружены результаты, представленные в таблицах 1–5.

Таблица 1 – Влияние пола и участия в общественной деятельности студентов на зависимую переменную «Принципиальность»

Переменные	Значение критерия F	Уровень статистической значимости
Пол	0,60	0,44
Участие в общественной деятельности	0,25	0,62
Пол*Участие в общественной деятельности	0,17	0,68

Из результатов, представленных в таблице 1, видно, что значимых эффектов взаимодействия и главных эффектов факторов «Пол», «Участие в общественной деятельности» на показатели переменной «Принципиальность» не было обнаружено, т. к. $p > 0,05$.

Таблица 2 – Влияние пола и участия в общественной деятельности студентов на зависимую переменную «Самоутверждение»

Переменные	Значение критерия F	Уровень статистической значимости
Пол	0,91	0,34
Участие в общественной деятельности	0,00	0,96
Пол*Участие в общественной деятельности	0,12	0,73

По результатам многофакторного дисперсионного анализа (таблица 2), значимых эффектов взаимодействия пола и участия в общественной деятельности на показатели переменной «Самоутверждение», а также значимых главных эффектов выявлено не было ($p > 0,05$).

Таблица 3 – Влияние пола и участия в общественной деятельности студентов на зависимую переменную «Нормативность»

Переменные	Значение критерия F	Уровень статистической значимости
Пол	1,08	0,30
Участие в общественной деятельности	0,01	0,93
Пол*Участие в общественной деятельности	3,76	0,06

Из результатов, представленных в таблице 3, значимых эффектов взаимодействия и главных эффектов факторов «Пол», «Участие в общественной деятельности» на показатели переменной «Нормативность», не было обнаружено, т. к. $p > 0,05$.

Таблица 4 – Влияние пола и участия в общественной деятельности студентов на зависимую переменную «Самопожертвование»

Переменные	Значение критерия F	Уровень статистической значимости
Пол	0,04	0,83
Участие в общественной деятельности	0,27	0,60
Пол*Участие в общественной деятельности	0,69	0,40

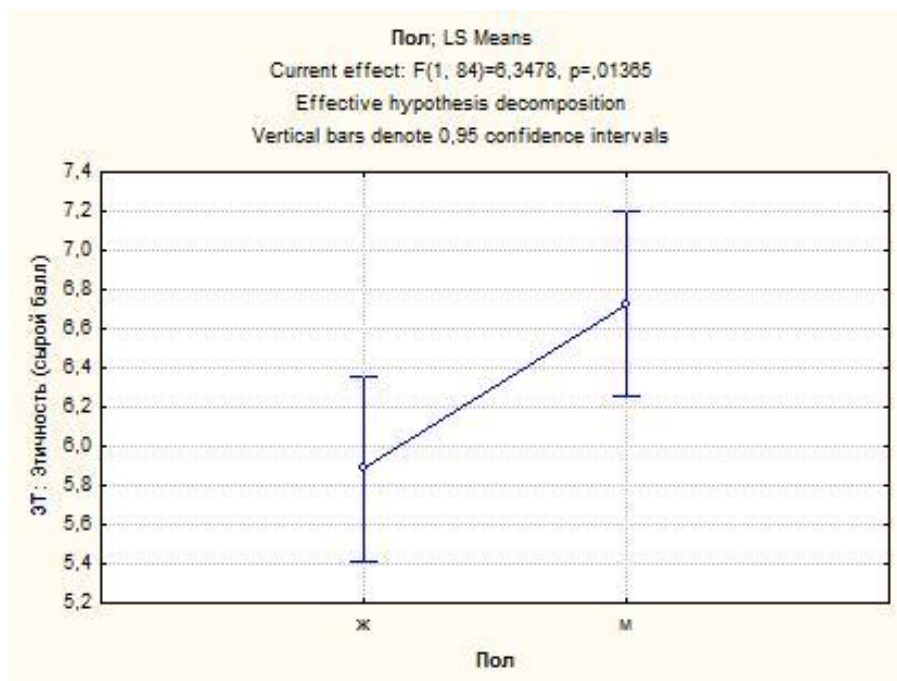
По результатам многофакторного дисперсионного анализа (таблица 4), значимых эффектов взаимодействия пола и участия в общественной деятельности на показатели переменной «Самопожертвование», а также значимых главных эффектов выявлено не было ($p > 0,05$).

Таблица 5 – Влияние пола и участия в общественной деятельности студентов на зависимую переменную «Этичность»

Переменные	Значение критерия F	Уровень статистической значимости
Пол	6,35	0,01
Участие в общественной деятельности	9,34	0,00
Пол*Участие в общественной деятельности	0,12	0,73

В таблице 5 представлено, что значимым является главный эффект «Пол» относительно шкалы «Этичность», а также главный эффект «Участие в общественной деятельности» в отношении той же шкалы, т. к. $p < 0,05$. Значимого эффекта взаимодействия выявлено не было, т. к. $p > 0,05$.

График влияния фактора «Пол» на зависимую переменную «Этичность» представлен на рисунке 1.



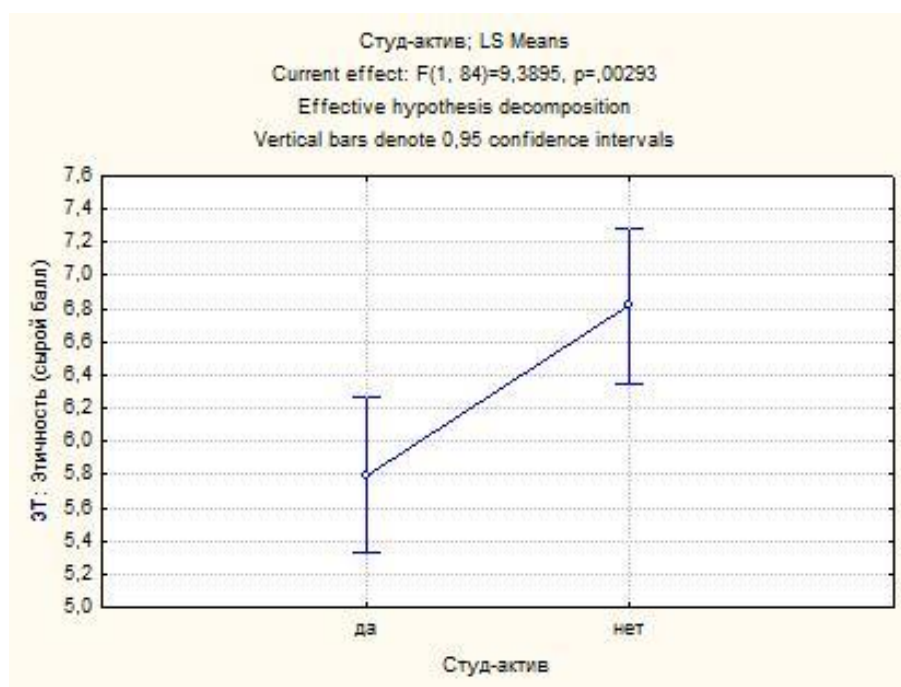
Примечание. «ж» – девушки, «м» – юноши

Рисунок 1 – Влияние пола студента на переменную «Этичность»

Из рисунка видно, что, юноши отличаются более высокими показателями по переменной «Этичность», по сравнению с девушками. Следовательно, юноши, обладая более высоким уровнем выраженности «Этичности» как формы ответственности являются высоко моральными, чем девушки. Они осознают ценность собственных поступков не только для себя, но и для окружающих. Любая деятельность таких личностей контролируется только желаниями, соответствующими их представлениям об этики и морали [2].

Данные результаты можно объяснить тем, что этика мужчины и женщины имеет некоторые различия. К примеру, К. Гиллиган считает, что существует два разных типа морального рассуждения: один основан на понятии справедливости и честности, а другой – на взаимоотношениях и заботе о близких. Первый тип присущ для мужского мышления, второй – для женского [3]. Мужчины часто аргументируют действия и поступки личности исходя из моральных норм и принципов. В случае нарушения правил ради собственной выгоды, мужчина вряд ли сочтёт данное действие чрезвычайным, ввиду того, что мужской пол более сдержан к поступкам окружающих, в отличие от женщин. Если же человек соблюдает правила и одновременно жертвует своими интересами, то в этом случае, он станет носителем высшего нравственного сознания для мужчин. Женщины, напротив, рассматривают моральные проблемы с точки зрения заботы о нуждах других людей. Если человек не выполняет свои обязанности и не заботится о близких, то с большой вероятностью женщина посчитает его плохим человеком. И в обратном случае – если человек выполняет все поручения, то он считается этичным. Естественно, данные высказывания носят субъективный характер, так как многие женщины руководствуются «законами» честности и справедливости при вынесении каких-либо моральных выводов, а некоторые мужчины рассуждают с точки зрения заботы о людях. Однако, исходя из рисунка, можно предположить, что описанная выше точка зрения о преобладании этичности у мужского пола свойственна нашей выборке.

График влияния фактора «Участие в общественной деятельности» на зависимую переменную «Этичность» представлен на рисунке 2.



Примечание. «Студ-актив» – переменная «Участие в общественной деятельности»

Рисунок 2 – Влияние общественной активности студента на переменную «Этичность»

На рисунке 2 представлено, что студенты, не принимающие участие в общественной деятельности, отличаются более высокими показателями этичности, по сравнению с обучающимися, состоящими в студенческом активе университета. Данные результаты можно объяснить тем, что общественно неактивные студенты ответственны потому, что им искренне хочется выполнять какую-либо работу. Деятельность таких студентов контролируется только их собственными желаниями. Возможно, общественно активные студенты не всегда участвуют в мероприятиях по собственной инициативе, и некоторые действия, касающиеся взаимодействия с другими субъектами деятельности, им приходится осуществлять, выходя за рамки моральных норм. Примером проявления таких действий может быть желание получить достойное место в каком-либо конкурсе, где общественно активные студенты могут прибегнуть к обману или лжи, чтобы достичь необходимого результата.

Таким образом, выяснилось, что переменные «Пол» и «Участие в общественной деятельности» не оказывают на достоверном уровне совместного влияния на показатели ответственности. При этом обнаружен значимый главный эффект переменной «Пол» и переменной «Участие в общественной деятельности» по отношению к шкале «Этичность». Установлено, что юноши характеризуются более высоким уровнем этичности, чем девушки. Выявлено, что студенты, не принимающие участие в общественной деятельности, отличаются более высокими показателями этичности, по сравнению со студентами, состоящими в студенческом активе университета. Следовательно, гипотеза о совместном влиянии пола и участия в общественной деятельности на показатели ответственности студентов подтвердилась частично.

Список использованных источников

1 Боброва, Г. В. Основные проблемы организации досуга студенческой молодежи на примере Оренбургского государственного университета / Г. В. Боброва // Психология и педагогика: методологии и проблемы. – 2011. – № 23. – С. 380 – 384.

2 Кочарян, И. А. Типологические особенности организации симптомокомплекса ответственности / И. А. Кочарян // Актуальные проблемы практической психологии. Сборник научных трудов. – Херсон: ПП Вишемирский В.С. , 2006. – С. 120 – 123.

3 Купрейченко, А. Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 564 с.

4 Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – Москва: Советская энциклопедия, 1983. – 839 с.

В. А. Филипенко

Научный руководитель: Е. А. Лупекина, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ И СКЛОННОСТИ К МАНИПУЛИРОВАНИЮ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассмотрены некоторые подходы к изучению склонности к манипулированию и психологических защит личности. Также представлены данные эмпирического исследования, целью которого было определение взаимосвязи склонности к манипулированию и психологических защит личности в юношеском возрасте.

Ключевые слова: манипуляция, склонность к манипулированию, психологические защиты, защитные механизмы, юношеский возраст.

V. A. Filipenko

Scientific supervisor: E. A. Lupekina, candidate psychological sciences, assistant professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL DEFENSES AND TENDENCY TO MANIPULATION IN ADOLESCENCE

The article discusses some approaches to the study of the tendency to manipulation and psychological defenses of personality. The data of an empirical study is also presented, the purpose of which was to determine the relationship between the propensity to manipulation and psychological defenses of the individual in adolescence.

Keywords: manipulation, tendency to manipulation, psychological defenses, defense mechanisms, adolescence.

Манипуляция неоднократно становилась предметом научных исследований в философии, психологии, лингвистики, журналистики, маркетинге. Среди авторов, занимающихся данной проблемой в психологии, можно выделить: Е. В. Доценко, С. Г. Кара-Мурзу, Э. Шострома, Е. В. Сидоренко, Г. В. Грачева, И. К. Мельника, Э. Берна и многих других отечественных и зарубежных авторов.

Интересно то, что хоть данная проблема достаточно хорошо изучена, нет единого определения термина «манипуляции». Каждый из вышеперечисленных авторов понимает этот феномен по-своему. Ученые второй половины двадцатого столетия предлагают следующие определения термину «манипуляция». Б. Н. Бессонов считал, что манипуляция – это определенная форма духовного влияния, а также скрытого господства, которая осуществляется насильственным путем. Д. А. Волкогонов понимал манипуляцию как господство над духовным состоянием, управление изменениями внутреннего

мира. По Г. Шиллеру манипуляция есть скрытое принуждение, программирование мыслей, намерений, отношений, поведения, установок, а также чувств личности. Л. Прото считал, что манипуляция – это скрытое влияние на личный выбор человека.

Е. Л. Доценко предлагает сразу несколько определений данного понятия:

1 Манипуляция является видом определенного психологического воздействия, при котором манипулятор скрыто воздействует на психику другого человека, в следствии чего у него появляются такие цели, желания, намерения, установки, которые не совпадают с его собственными.

2 Манипуляция – это психологическое воздействие, которое нацелено на изменение направления активности другого человека, при этом воздействие остается незамеченным, так как выполнено очень искусно.

3 Манипуляция – это психологическое воздействие, целью которого является неявное побуждение другого к действиям, которые определил манипулятор.

4 Манипуляция является искусным побуждением человека к достижению косвенно вложенной манипулятором цели.

5 Манипуляция – это некие действия, с помощью которых манипулятор как бы «прибирает к рукам» другого человека, помыкает им. При этом действия осуществляются настолько искусно, что у человека возникает ощущение, будто он самостоятельно управляет своим поведением [1, с. 60].

Среди многочисленных авторов, которые занимаются данной проблемой, следует выделить Э. Берна. Он занимался проблемой манипуляций в межличностных отношениях. В своей теории Э. Берна вводит такие понятия как игра и транзакция. Транзакция – это некая единица общения между людьми в группе. Транзакции следуют друг за другом в определенной последовательности, эта последовательность планируется одним из трех состояний Я: Родителем, Взрослым, Ребенком. По-другому можно сказать, что последовательность транзакций контролируется обществом, реальной ситуацией или личностными особенностями. [2, с. 29] Игрой Э. Берна называется серия идущих друг за другом скрытых транзакций с четко определенным и предсказуемым результатом. Игра – повторяющийся набор транзакций, которые внешне выглядят весьма правдоподобно, но обладают скрытой мотивацией; проще говоря, это серия ходов, включающая подвох, какую-то ловушку. Отличительными характеристиками игры являются: скрытые мотивы и наличие выигрыша. Игры, по Э. Берна, могут быть нечестными и часто имеют драматичный исход [2, с. 40].

Такую проблему как манипуляция общественным сознанием, анализировал в своих работах С. Г. Кара-Мурза. В его понимании манипуляция – это способ господства с помощью духовного влияния на людей путем программирования поведения личности. Такое воздействие направлено на психические структуры личности, проводится скрытно и ставит своей целью изменение мнений, побуждений и целей в нужном направлении [3, с. 32].

Итак, в обобщенном виде, можно сказать, что манипуляция – это вид психологического воздействия, осуществляемый в процессе взаимодействия манипулятора с другими людьми, при котором благодаря мастерству первого, у человека возникают такие цели, намерения, установки, которые не соответствуют его собственным.

Так же, как и манипуляция, психологические защиты изучались множеством авторов. Среди них: З. Фрейд, А. Фрейд, Р. С. Лазарус, Р. Перз, Р. Плутчик, П. Ф. Келлерман, Р. М. Грановская, И. М. Никольская, Б. Д. Карвасарский, Е. С. Романова, В. М. Ялтонский, О. Н. Арестова, Н. В. Калинкина, Ф. В. Басин, Л. Д. Демина, В. А. Штроо и многие другие. Все эти авторы привносили что-то новое в понимание феномена психологических защит, предлагали свои классификации и определения (их на сегодняшний день очень много), выделяли новые защитные механизмы.

Понятие психологическая защита было предложено в 1894 г. З. Фрейдом в работе «Защитные нейропсихозы». Позже З. Фрейд заменил термин «психологическая защита» на термин «вытеснение», а в 1926 году в приложении к работе «Торможения, симптомы и тревожность», он вернулся к старой концепции защиты, введя, наряду с вытеснением, специальные обозначения для других механизмов защиты.

По мнению З. Фрейда защита регулирует индивидуальное поведение и определяет взаимоотношения в конфликте между сознанием и бессознательным. Сознание воздействует на бессознательное при помощи вытеснения, что оберегает его от неприемлемых инстинктивных влечений. Бессознательное воздействует на сознание посредством механизмов защиты, которые трансформируют влечения в формы, приемлемые для реализации в поведении. Функцией защиты является ослабление противоречий и сохранение сознания от неприемлемых инстинктивных влечений.

Труды своего отца продолжила А. Фрейд, в ее работах представлена первая теория психологической защиты, исследования по формированию защитных механизмов в онтогенезе, выделены критерии классификации защитных механизмов. А. Фрейд развивала идеи З. Фрейда о связи между отдельными способами защиты и патологическими расстройствами, проявлении защитных механизмов в норме и патологии индивидуального развития.

Также А. Фрейд первая дала определение защитным механизмам: «Защитные механизмы – это деятельность «Я», которая начинается, когда «Я» подвержено чрезмерной активности побуждений или соответствующих им аффектов, представляющих для него опасность. Они функционируют автоматически, не согласуясь с сознанием» [4, с. 6].

Проблемой изучения психологических защит также занимался В. Ф. Бассин. Он проводил исследования психологической защиты с точки зрения установки. Он утверждал, что основная роль защиты состоит в перестройке системы установок для того, чтобы снять чрезмерное эмоциональное напряжение, сопротивление болезни, предотвращение дезорганизации психической деятельности.

Для общего обозначения ситуаций, вызывающих образование и функционирование механизмов защиты Ф. В. Бассин использует термин «эксquisитные ситуации. Под ними автор понимал ситуации, в которых противоречие, как определенный момент развития, предельно обострено и требует своего снятия, а характер разрешения противоречий определяет направление в развитии личности. Ф. В. Бассин был не согласен с односторонней трактовкой функционирования защит, которой придерживался психоанализ. Представители психоанализа рассматривают психологическую защиту как механизм, применяемый только для разрешения эксquisитных ситуаций, «как единственное остающееся средство предотвращения грозных клинических последствий конфликта «Я» с противостоящим ему, неизменно враждебным бессознательным». Ф. В. Бассин имел другую точку зрения: по его мнению, психологическая защита используется не только в эксquisитных ситуациях, а является нормальным постоянно применяемым психологическим механизмом, который предотвращает дезорганизацию психической деятельности и поведения. Подобное мнение поддерживали и развивали и другие ученые: Р. М. Грановская, Л. Р. Гребенников, Б. В. Зейгарник, В. Г. Каменская, В. К. Мягер, А. А. Налчаджян, И. М. Никольская, Е. С. Романова, Е. Т. Соколова и др. [4, с. 12].

Один из подходов представлен в работах Б. Д. Карвасарского. Он рассматривает психологическую защиту как систему адаптивных реакций личности, которая направлена на защитное изменение значимости дезадаптивных компонентов отношений – когнитивных, эмоциональных, поведенческих – с целью ослабления их травмирующего воздействия на Я-концепцию [5, с. 48].

Таким образом, психологическая защита – это специальная система, которая позволяет стабилизировать личность и направлена на ограждение сознания от неприятных травмирующих переживаний, вызванных внутренними или внешними конфликтами.

Важно отметить, что психологические защиты в основном бессознательны. Используя психологические защиты, мы можем снять эмоциональное напряжение, предупредить дезорганизацию поведения и быстро адаптироваться к изменяющимся социально-психологическим условиям.

Следует также сказать, что единой классификации защитных механизмов нет, однако выделяют некоторые общепринятые, основные защитные механизмы: отрицание, вытеснение, замещение, рационализация, проекция, реактивное образование, регрессия, интеллектуализация, компенсация, сублимация.

На базе ГГУ имени Ф. Скорины было проведено эмпирическое исследование, целью которого было определение взаимосвязи склонности к манипулированию и психологических защит личности в юношеском возрасте. В исследовании принимали участие 120 человек (60 девушек и 60 юношей) в возрасте от 19 до 21 года.

Исследование проводилось с помощью двух методик: шкала манипулятивного отношения Банта для исследования склонности к манипулированию; индекс жизненного стиля – для исследования психологических защит личности. Для выявления взаимосвязи был использован коэффициент корреляции К. Пирсона.

В результате проведенного исследования психологических защит по методике «Индекс жизненного стиля» были получены данные, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования психологических защит в юношеском возрасте, полученные с помощью опросника «Индекс жизненного стиля»

Психологическая защита	Количество человек	Процентное соотношение, %
Отрицание	14	11,67
Вытеснение	8	6,67
Регрессия	6	5
Компенсация	10	8,33
Проекция	59	49,17
Замещение	4	3,33
Интеллектуализация	18	15
Реактивное образование	6	5

Исходя из полученных эмпирических данных, следует, что 49,17 % испытуемых используют в качестве основного механизма защиты проекцию. Для людей, использующих проекцию характерно приписывать свои чувства и мысли другим людям. Чаще всего другим приписываются негативные, социально неодобряемые чувства, например, довольно часто другим приписывается агрессивность. Реже другим приписываются позитивные, социально одобряемые чувства, мысли или действия.

15 % испытуемых предпочитают применять интеллектуализацию. Для них характерно рассматривать проблемы с объективной точки зрения для того, чтобы перестать фокусироваться на ее эмоциональной части.

Отрицание используют 11,67 % человек. Они предпочитают не признавать, отвергать травмирующий их опыт.

Довольно редко используются компенсация (8,33 %), вытеснение (6,67 %), регрессия (5 %), и реактивное образование (5 %). Реже всего в качестве основного механизма защиты используют замещение, всего лишь 3,33 % испытуемых.

Исследование также показало, что в юношеском возрасте используются все механизмы защиты, но в разной степени выраженности.

В таблице 2 представлены обобщенные результаты исследования склонности к манипулированию.

Таблица 2 – Результаты исследования склонности к манипулированию, полученные с помощью методики «Шкала манипулятивного отношения Т. Банта»

Показатели	Количество человек	Процентное соотношение, %
Высокий	4	3,33
Средний с тенденцией к высокому	101	84,17
Средний с тенденцией к низкому	15	12,5
Низкий показатель	0	0

По полученным данным у 3,33 % испытуемых высокий показатель манипулятивного отношения, что свидетельствует о том, что они склонны использовать других для удовлетворения своих собственных потребностей. Можно сказать, что для этих людей свойственны те же особенности, что и для испытуемых с высоким показателем уровня макиавеллизма. То есть они нацелены на достижение собственных целей, используя при этом других людей, манипулируя ими. Они очень хладнокровны и избегают близких, эмоциональных отношений. Они независимы и амбициозны, достигают хороших результатов в любой деятельности.

У 84,17 % испытуемых выявлен средний показатель с тенденцией к высокому, у 12,5 % – средний с тенденцией к низкому. Средний уровень с тенденцией к высокому говорит о том, что человек способен адекватно оценивать необходимость использовать манипулятивное воздействие по отношению к другим. Средний уровень с тенденцией к низкому говорит о редком использовании манипуляций в поведении испытуемых, они не склонны управлять людьми для получения собственной выгоды.

Испытуемых с низким показателем манипулятивного отношения по шкале Банта выявлено не было.

Также в рамках исследования был проведен анализ эмпирических данных с применением коэффициента корреляции К. Пирсона. Данные, полученные в ходе анализа, представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты корреляционного анализа

Защита	Склонность к манипулированию
Отрицание	0,27
Вытеснение	–0,08
Регрессия	0,23
Компенсация	0,12
Проекция	0,39
Замещение	0,21
Интеллектуализация	0,32
Реактивное образование	0,31

Критическими значениями для данного критерия являются 0,230 для $p = 0,01$ и 0,175 для $p = 0,05$. По данным таблицы видно, что эмпирические значения критерия между склонностью к манипулированию и такими психологическими защитами как: отрицание ($r = 0,27$), проекция ($r = 0,39$), интеллектуализация ($r = 0,32$), реактивное образование ($r = 0,31$) и регрессия ($r = 0,23$) попадают в зону значимости. Следовательно,

можно утверждать, что существует взаимосвязь между склонностью к манипулированию и этими защитными механизмами. Таким образом, можно сделать следующий вывод: чем выше уровень склонности к манипулированию, тем чаще человек будет использовать данные психологические защиты, и наоборот.

Эмпирическое значение критерия между склонностью к манипулированию и замещением ($r = 0,21$) попало в зону неопределенности. Следовательно, можно говорить об отсутствии корреляции между этими параметрами, однако на уровне значимости $p = 0,05$ можно будет говорить о наличии взаимосвязи.

Также можно говорить об отсутствии связи между склонностью к манипулированию и такими защитными механизмами как: вытеснение ($r = -0,08$) и компенсация ($r = 0,12$).

Таким образом, по данным исследования можно сделать следующий вывод: наиболее часто в качестве основного защитного механизма в юношеском возрасте используют проекцию (49,17 %). Для юношеского возраста характерен средний с тенденцией к высокому показатель уровня склонности к манипулированию другими людьми. Такой показатель был выявлен у 84,17 % испытуемых. Также можно говорить о взаимосвязи между склонностью к манипулированию и такими психологическими защитами как: отрицание ($r = 0,27$), проекция ($r = 0,39$), интеллектуализация ($r = 0,32$), реактивное образование ($r = 0,31$) и регрессия ($r = 0,23$). Исходя из этого, можно сделать следующий вывод: чем выше будет уровень склонности к манипулированию, тем чаще человек будет использовать данные психологические защиты, и наоборот. На уровне значимости $p = 0,05$ можно также говорить о наличии взаимосвязи между склонностью к манипулированию и замещением ($r = 0,21$).

В конце хотелось бы подчеркнуть, что и манипулирование другими людьми, и использование некоторых защитных механизмов довольно сильно влияют на межличностное общение людей. В связи с этим можно дать некоторые рекомендации по оптимизации межличностного общения.

Работа по оптимизации должна быть направлена не столько на отработку навыков общения и тренировку речевых умений, сколько на коррекцию отношения к другим людям, преодоление внутренних конфликтов, активизацию самосознания. Довольно эффективным для юношей и девушек является обучение самоанализу как средству, способствующему саморазвитию, также эффективным считается групповой социально психологический тренинг, который повышает готовность к принятию себя и других в общении.

Одним из основных направлений работы по оптимизации межличностного общения и саморазвитию личности является индивидуальное психологическое консультирование. Только познавая себя, свои особенности, чувства человек может активно развиваться и строить межличностные отношения.

Список использованных источников

- 1 Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – СПб. : Речь, 2003. – 304 с.
- 2 Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн; пер. с англ.; под ред. А. Грузенберга. – М. : Эксмо, 2018. – 560 с.
- 3 Кара-Мурза, С. Г. Манипуляция сознанием / С. Г. Кара-Мурза. – М. : Эксмо, 2005. – 832 с.
- 4 Долгова, В. И. Психологическая защита / В. И. Долгова, О. А. Кондратьева – М. : Перо, 2014. – 160 с.
- 5 Зыкова, Н. А. Защитные механизмы личности в юношеском возрасте / Н. А. Зыкова, Н. А. Гавриленко // Психология обучения. – 2009. – № 2. – С. 44–58.

М. В. Цагельник

Научный руководитель: А. С. Ярошевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

г. Гомель, Республика Беларусь

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЯХ:
РАЗВИТИЕ И ПРОЯВЛЕНИЯ СЕЛФХАРМА У СТУДЕНТОВ**

Работа посвящена изучению семейных и образовательных отношений в контексте развития личности студентов, с акцентом на проявления селфхарма. Семья и учебная среда являются ключевыми факторами, формирующими эмоциональное и психологическое состояние молодежи. Поддерживающие и здоровые отношения в этих сферах способствуют развитию уверенности в себе, эмоциональной устойчивости и позитивного мировосприятия. Напротив, дисфункциональные семейные отношения и стрессовые ситуации в образовательной среде могут приводить к эмоциональным и поведенческим проблемам, включая агрессивное поведение и селфхарм. Работа включает анализ различных методологических подходов к исследованию данной темы и предлагает рекомендации по разработке превентивных программ и интервенций, направленных на улучшение эмоционального климата в семье и учебной среде, а также на поддержку личностного и академического развития студентов.

Ключевые слова: селфхарм, самоповреждающее поведение, аутоагрессия, суицид, студенты, семья, семейные отношения, агрессивное поведение, образовательные отношения, развитие личности.

M. V. Tsagelnik

Scientific Adviser: H. S. Yaroshevich

Francisk Skorina Gomel State University,

Gomel, Republic of Belarus

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE INDIVIDUAL
IN EDUCATIONAL RELATIONS: DEVELOPMENT AND MANIFESTATIONS
OF SELF-HARM IN STUDENTS**

The work is devoted to the study of family and educational relationships in the context of students' personality development, with an emphasis on manifestations of self-harm. Family and educational environment are key factors shaping the emotional and psychological state of young people. Supportive and healthy relationships in these areas help develop self-confidence, emotional stability, and a positive outlook. On the contrary, dysfunctional family relationships and stressful situations in the educational environment can lead to emotional and behavioral problems, including aggressive behavior and self-harm. The work includes an analysis of various methodological approaches to the study of this topic and offers recommendations for the development of preventive programs and interventions aimed at improving the emotional climate in the family and educational environment, as well as supporting the personal and academic development of students.

Keywords: self-harm, self-harming behavior, auto-aggression, suicide, students, family, family relationships, aggressive behavior, educational relationships, personality development.

В настоящее время важно разрабатывать эффективные психологические стратегии для предотвращения самоповреждающего поведения среди молодежи. Важное значение имеет как коррекция существующих форм саморазрушительного поведения, так и внедрение профилактических мер.

Кроме того, ресурсы психологов, участвующих в образовательных программах, ограничены, как и доступные каждому человеку средства. Поэтому необходимо сосредоточить усилия на профилактике самоповреждающего поведения. Основная задача заключается не только в предотвращении конкретных нарушений, но и в поддержке морального здоровья и удовлетворенности молодежи, а также в оказании помощи в преодолении возникающих трудностей. Современные исследователи используют различные подходы и теории для изучения самоповреждающего и агрессивного поведения. Они стремятся разобраться в этих явлениях, анализируя контекст их возникновения, механизмы поддержки и возможные последствия для индивидов и их окружения.

Различные научные дисциплины, включая биологию, медицину, психологию и культурную антропологию, вносят значительный вклад в разработку теоретических концепций самоповреждающего поведения. Учёные из таких областей, как биология, этология, антропология, этнография, клиническая медицина и психология, используют обширные данные для создания моделей и теорий, которые помогают понять причины и функции самоповреждающего поведения.

Самоповреждающее поведение включает в себя серию преднамеренных действий, приводящих к физическому ущербу телу, но не имеющих целью самоубийство и происходящих без явной причины, кроме как для облегчения психологического дискомфорта или душевной боли. Такое поведение часто сопровождается ощущениями беспомощности, стыда или вины [5].

По мнению Н.А. Польской, под термином «самоповреждающее поведение» понимается «широкий спектр действий, направленных на намеренное физическое повреждение собственного тела» [5, с. 18], таких как порезы на коже, удары, ожоги от раскаленных предметов, уколы иглой и другие действия. Феномен самоповреждающего поведения является распространённым и относится к неуправляемым, разрушительным и непредсказуемым формам поведения.

По мнению А. А. Реана, самоповреждающее поведение является эволюционно укorenившейся формой адаптации организма к различным биологическим и социальным воздействиям. В процессе развития организма, укрепления психического аппарата и расширения поведенческого репертуара в ходе филогенеза и онтогенеза оно приобретает новые функции [4, с. 53].

В.Д. Менделевич подчеркивает необходимость выделения трёх уровней самоповреждающего поведения на основе динамики процессов дифференциации / интеграции психического развития человека:

1 Физиологический уровень представляет собой первичный компонент самоповреждающего поведения, проявляющийся на ранних стадиях онтогенеза и обнаруживающийся при нарушениях развития на более поздних этапах.

2 Когнитивный уровень связан с целенаправленной деятельностью, направленной на освоение собственного тела и разработку новых адаптивных стратегий. Здесь самоповреждающее поведение используется для достижения личных целей.

3 Символический уровень рассматривает самоповреждающее поведение как форму выражения и кодирования психологических содержаний.

В современной психологии самоповреждающее поведение часто рассматривается в контексте аутоагрессии и аутодеструкции, как следствие психических расстройств или серьезных поведенческих нарушений.

Часто люди сталкиваются с трудностями в управлении внезапными желаниями, что может привести к самоповреждению или даже к суицидальному поведению. Важно, чтобы подростки осознавали опасность таких внезапных влечений как для себя, так и для окружающих. Психологическое обучение может помочь им научиться контролировать свое поведение, уча их, как управлять своими реакциями на различные стимулы.

Самоповреждающее поведение, также известное как селфхарм, описывает ситуацию, когда человек наносит себе умышленный или неосознанный физический вред,

зачастую без намерений суицида. В большинстве случаев такие действия не связаны с попытками самоубийства, а представляют собой способ справиться с дискомфортом и эмоциональным напряжением. Психотерапия широко используется для лечения этого вида поведения, а также уделяется внимание его профилактике.

Самоповреждающее поведение – это умышленные действия, не направленные на самоубийство, заключающиеся в нанесении вреда собственному телу с целью вызвать физическую боль [4].

Самоповреждающее поведение, такое как порезы, ожоги и другие формы физического повреждения, отличается от суицида тем, что его основные мотивы и причины могут быть разнообразными. В отличие от желания прекратить свою жизнь, самоповреждающее поведение часто имеет иные мотивации и стимулы.

Некоторые ошибочно связывают самоповреждающее поведение исключительно с порезами на коже, однако на самом деле это явление часто проявляется в разнообразных формах. Существует множество проявлений такого поведения, таких как выворачивание суставов пальцев, обкусывание ногтей и кожи вокруг них, расцарапывание, щипание или растирание кожи до появления крови, удары кулаками или головой о твердые поверхности, расчесывание родинок и мелких ран, прижигание кожи, глотание инородных предметов, выдергивание волос на голове и теле, колотье себя гвоздями или булавками.

В обществе пирсинг и татуировки часто воспринимаются как обычное проявление, однако, когда они используются для нанесения физического вреда себе, это также рассматривается как форма селфхарма.

Часто селфхарм связан с различными психическими расстройствами:

1 *Психогенные отклонения*, такие как посттравматическое расстройство, глубокая депрессия и неврозы, могут стать причиной селфхарма. Человек, причиняя себе боль, пытается временно отвлечься от внутренних страданий, сосредотачиваясь на физических ощущениях.

2 *Расстройства личности*, характеризующиеся отсутствием самоконтроля и самокритики, также могут приводить к селфхарму. Отмечается повышенная импульсивность и чрезмерная тревожность.

3 *Истерия* может быть связана с желанием привлечь внимание или избавиться от внутреннего напряжения. Самоповреждение становится одним из способов достижения этих целей.

4 *Органические патологии*, такие как повреждение центральной нервной системы из-за нейроинфекций или инсульта, также могут спровоцировать селфхарм. В этих случаях расстройство может проявляться в форме жестокой агрессии, которую часто приходится контролировать с помощью медикаментов.

5 *Шизофрения* может приводить к селфхарму из-за бредовых убеждений и галлюцинаций. Например, человек может убежденно верить, что под его кожей ползают насекомые и пытается избавиться от них любыми доступными средствами [2].

Также на селфхарм могут влиять наркотическая и алкогольная зависимости, генетическая предрасположенность, нарушения в работе эндокринной системы, а также различные формы умственной отсталости. Люди прибегают к селфхарму, когда кажется, что другие методы не способны помочь справиться с эмоциями, и когда они не могут контролировать ситуацию.

Самоповреждающее поведение обсуждается в рамках клинической практики в контексте аутоагрессии, суицидальных намерений и случаев намеренного нанесения вреда себе. Такие действия включают порезы, проколы, расчесывание кожи, самоожоги и удары по телу или твердым поверхностям. В соответствии с А. Фаваззом [6; 1], это поведение, хотя неприемлемо в социальном аспекте, обычно не направлено на суицид и чаще всего преднамеренно осуществляется. Люди, совершающие акты самоповреждения, часто испытывают предварительную тревогу и страх, однако после них обычно

наступает облегчение. Н.А. Польская [4] выделяет разницу между прямым самоповреждением, когда вред наносится непосредственно на тело, и самоповреждающим поведением, которое может происходить неосознанно и включать действия, вредные для психического и физического здоровья. Помимо медицинских причин, самоповреждающее поведение может быть вызвано различными социальными и психологическими факторами:

1 Источником дистресса могут быть физическое или сексуальное насилие, особенно если оно происходит со стороны близких людей, что влечет за собой тяжелые психологические последствия. Часто страдающие не могут или боятся обращаться за помощью.

2 В семейной среде конфликты, отсутствие внимания или переопека, постоянные сравнения и игнорирование достижений могут спровоцировать дистресс. У взрослых развод или утрата близкого также могут повлиять на психическое состояние.

3 Провокации со стороны сверстников, буллинг или ощущение «изгоя» в обществе могут вызвать самоповреждающее поведение у подростков.

4 Деадаптивные черты личности, такие как неумение управлять своими эмоциями или низкая стрессоустойчивость, могут способствовать появлению самоповреждающего поведения.

5 Большие социальные события, такие как военные действия или экономический кризис, могут вызвать у людей стресс, который может привести к самоповреждающему поведению.

6 Самоповреждающее поведение может стать способом справиться с психологическими проблемами, такими как одиночество или чувство вины. Однако после таких действий может возникнуть еще больше негативных эмоций [8].

Таким образом, семейные и образовательные взаимоотношения играют значительную и разнообразную роль в формировании личности студентов и проявлении селфхарма. Поддерживающие и здоровые отношения в семье и образовательной среде способствуют развитию эмоциональной устойчивости, повышению самооценки и формированию позитивного мировосприятия у студентов. Эти факторы являются важными основами личностного и академического роста. Напротив, конфликтные и дисфункциональные семейные отношения, а также стрессовые и несправедливые ситуации в учебной среде могут способствовать появлению эмоциональных и поведенческих проблем, включая селфхарм.

Аутоагрессия – это широкое понятие, включающее как осознанные и неосознанные самовредительные действия, так и стремление к саморазрушению. Этот термин изучается различными научными дисциплинами, включая медицину, биологию, социологию, педагогику и психологию. Сложность аутоагрессии заключается в её многообразии аспектов, различных методах исследования, а также в неоднозначности факторов и причин, лежащих в её основе [7].

Самоповреждение может принимать разнообразные формы, такие как самокритика, унижение, самонаказание, злоупотребление веществами, физические повреждения, включая попытки суицида. Это также может проявляться через выбор деструктивных реакций на ситуации и проявления агрессивного, девиантного, зависимого, суицидального и саморазрушительного поведения.

Автотравмирование представляет собой сложное социально-психологическое явление, изучение которого включает различные подходы. По мнению Н. П. Пищулина, автотравмирование, входящее в структуру модели деадаптивного поведения, возникает из-за фрустрации. Люди, реагирующие иррационально, включая использование автотравмирования, на изменения, не могут адаптироваться к социальным изменениям и справляться со стрессом при вступлении в новую социальную ситуацию. [7].

Самоповреждающее поведение, изучаемое в рамках аутоагрессивного и саморазрушительного поведения, часто обусловлено различными факторами, такими как

воздействие окружающей среды, наличие психических расстройств, стремление к демонстрации и другие аспекты. Студенты, проявляющие склонность к самоповреждению, часто предпочитают определённые способы поведения. В настоящее время вопрос виктимизации подростков привлекает значительное общественное внимание и требует эффективных решений [3].

Современные исследования самоповреждающего поведения уделяют внимание не только его психологическим аспектам, но и контексту его возникновения, мотивации и стратегиям адаптации. Это способствует более глубокому и всестороннему пониманию самоповреждающего поведения, а также разработке эффективных методов его лечения и профилактики.

Самоповреждающее поведение часто определяется как акты, которые не соответствуют общепринятым стандартам и связаны с намеренным причинением вреда своему телу, например, порезы, но не направленные на совершение самоубийства. Это поведение может проявляться разнообразными способами, включая изменения внешнего вида, а также прямые действия, такие как порезы или ожоги, хотя более серьезные травмы редко наносятся подростками [9].

По данным ООН, примерно треть молодых людей вовлечены в незаконные действия. Примерно 5 % из них относятся к группе «трудных подростков», которые находятся под риском воздействия педагогической среды. Эти подростки характеризуются низкой устойчивостью к стрессам, тревожностью, неадекватной самооценкой и восприятием реальности. Они также имеют ограниченные навыки общения, затруднения в установлении контактов с другими, проявляют импульсивную агрессивность и склонны к участию в конфликтах.

Наличие самоповреждающего поведения не всегда указывает на склонность индивида к суициду, так как не все студенты, которые наносят себе вред, имеют намерение окончить свою жизнь. Фактически, исследования показывают, что лишь у четверти молодых людей, совершивших такие действия, возникают мысли или мотивы суицида.

Из исследований К. А. Меннингера следует, что акты самоповреждения, независимо от их тяжести, указывают на наличие мыслей о суициде и желание умереть, а также на желание наказать себя за совершенные действия, сохраняя при этом стремление к жизни.

В контексте причинения физических повреждений самому себе, ограниченных социальными и культурными нормами, можно выделить следующие ситуации:

- самоповреждение в рамках перехода из детства во взрослую жизнь;
- самоповреждение, вдохновленное современными тенденциями, модой и влиянием молодежной культуры.

Первая категория негативных повреждений включает серьёзные травмы, которые случаются нечасто и обычно приводят к конкретным и серьёзным повреждениям кожи. Такие акты самоповреждения обычно происходят внезапно, имеют серьёзные последствия и часто совершаются в состоянии эмоционального напряжения, что требует немедленного вмешательства взрослых [9].

Вторая категория неблагоприятных действий включает систематическое самоповреждение. Это действия, которые выполняются постепенно и целенаправленно в рамках определённого плана, но лишены чёткой мотивации. Это расстройство значительно напоминает психоневрологические расстройства и часто встречается при различных нарушениях психического развития.

Третий тип негативных воздействий включает незаметные или едва заметные повреждения тела, которые можно разделить на несколько категорий: случайные проявления, беспорядочные акты, время от времени возникающие действия и повторяющиеся акты самоповреждения. Это включает в себя мелкие травмы тканей, которые не представляют опасности для жизни, такие как царапины, порезы, увеличивающие время заживления раны, обгрызание ногтей и другие подобные действия.

Исследование самоповреждающего поведения среди студентов является важной областью психологических исследований. Современные подходы включают использование разнообразных методов и учет культурно-контекстуальных особенностей, а также акцентируют внимание на биологических и нейронаучных механизмах. Исследования эффективности интервенций играют ключевую роль, помогая выявить наиболее эффективные стратегии предотвращения самоповреждающего поведения и поддержки студентов. Продвижение научно обоснованных программ и интервенций способствует улучшению физического и психического благополучия студентов, способствует созданию поддерживающей учебной среды и обеспечивает долгосрочное психологическое здоровье и успех в учебе.

Для определения склонности студентов к самоповреждающему поведению использовался опросник для диагностики ПЛР Т. Ю. Ласовской. Методика представляет собой личностный опросник, созданный в 2012 году коллективом авторов (Т. Ю. Ласовская, С. В. Яичников, Ю. В. Сарычева, Ц. П. Короленко) на основе диагностических критериев пограничного расстройства личности, изложенных в DSM-III-R и DSM-IV. Опросник содержит ряд вопросов, предназначенных для оценки уровня нестабильности и импульсивности, а также самоповреждающего и суицидального поведения.

Исследование проводилось на базе УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» и УО «Белорусский государственный университет транспорта». В выборку вошли 130 респондентов в возрасте от 17 до 22 лет. Результаты исследования представлены на рисунке 1.

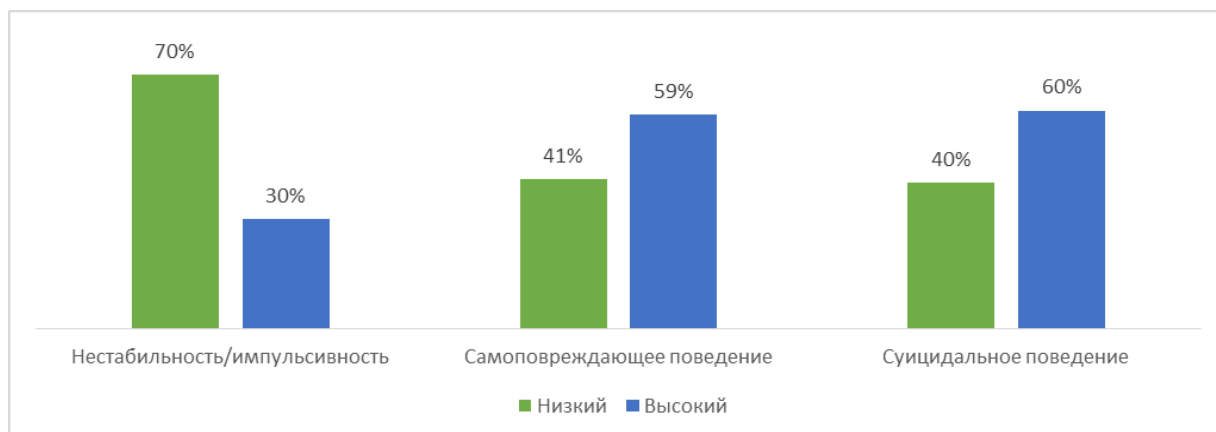


Рисунок 1 – Результаты исследования селфхарма у студентов (по методике Т. Ю. Ласовской, в %)

Анализ данных, представленных на рисунке 1, показывает, что у большинства студентов (60 % и 59 %) наблюдаются высокие уровни по шкалам «суицидальное поведение» и «самоповреждающее поведение». Это свидетельствует о выраженной склонности к суицидальному поведению, низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, потребности в острых ощущениях и садомазохистских тенденциях. У 40 % студентов выявлен низкий уровень по шкале «суицидальное поведение», а у 41 % – по шкале «самоповреждающее поведение», что указывает на умеренную склонность к суицидальному поведению и умеренную выраженность случаев физического или психологического самоповреждения.

Стоит отметить, что высокий уровень по шкале «нестабильность / импульсивность» был выявлен у 30 % испытуемых, что указывает на значительную неустойчивость их эмоциональных состояний и склонность к импульсивным реакциям. Низкий уровень по этой шкале был обнаружен у 70 % студентов, что свидетельствует о выраженной

устойчивости и сдержанности в психическом функционировании, а также о преобладании стабильных и осознанных психологических механизмов реакции на внешние и внутренние стимулы.

Результаты исследования не показали статистически значимых различий в уровне склонности к агрессивному поведению у студентов с разными уровнями склонности к селфхарму. Исходя из этого можно заключить, что индивиды, склонные к самоповреждающему поведению, не проявляют повышенной агрессивности по отношению к другим людям. Их агрессия направлена исключительно на самих себя и не имеет внешних проявлений агрессивного поведения.

Список использованных источников

1 Амбрумова, А. Г., Трайнина, Е. Г. К вопросу о саморазрушающем поведении подростков / А. Г. Амбрумова, Е. Г. Трайнина // Саморазрушающее поведение у подростков. – Л., 1991. – С. 29-36.

2 Дерябина, В. Е. Самоповреждающее поведение в контексте склонности к расстройствам личности / В. Е. Дерябина. – 2017. – 11(1). – С. 56-65.

3 Зайченко, А. А. Самоповреждающее поведение / А. А. Зайченко // Психология телесности: теоретические и практические исследования: сборник статей II международной научно-практической конференции. Пенза: ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2009. – 682 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 Реан, А. А. Агрессия и агрессивность личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 1996. – № 5. – С. 3-18.

6 Тверская, Е., Моесеева, Т., Крысько, Н. Подростковый «селф-харм». Причины и психологическая помощь / Е. Тверская, Т. Моесеева, Н. Крысько – 2018. – 27 с.

7 Фурманов, И. А., Сизанов, А. Н., Хриптович, В. А. Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования / И. А. Фурманов, А. Н. Сизанов, В. А. Хриптович. – Минск: РИВШ. – 2011. – 250 с.

8 Чуева, Е. Н. Самоповреждающее поведение детей и подростков / Е. Н. Чуева. – Вестник Краунц. – 2017. – № 1 (29). – С. 71-77.

9 Шорохова, О. А. Жизненные ловушки зависимости и созависимости [Текст] / О. А. Шорохова. – СПб: Речь, 2002. – 136 с.

А. В. Цурикова

Научный руководитель: Е. А. Лупекина, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются вопросы развития креативности детей старшего дошкольного возраста. Авторам приводятся данные исследования развития креативности детей старшего дошкольного возраста, предлагаются рекомендации по психолого – педагогическому сопровождению развития креативности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: креативность, творческие способности, воспитанники старшего дошкольного возраста, творчество, развитие, психолого – педагогическое сопровождение.

A. V. Tsurikova

Scientific Adviser: E. A. Lupekina, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

The article discusses the development of creativity in children of senior preschool age. The author provides data from a study of the development of creativity, recommendations for psychological and pedagogical support for the development of creativity in children of senior preschool age.

Keywords: creativity, creative abilities, pupils of senior preschool age, creativity, development, psychological and pedagogical support.

В современном обществе востребованны те, кто творчески, продуктивно мыслит, выдвигает новые идеи, предлагает нестандартные варианты решения проблем. Поэтому возникает необходимость формирования у членов общества креативности.

В психолого-педагогической литературе понятие креативность чаще всего связывается с понятием творчество и рассматривается как личностная характеристика. Многие исследователи определяют креативность через свойства личности, ее способности. [4].

Развитие креативности тесно связано с развитием воображения ребенка. Как показывают исследования, воображение детей беднее, чем у взрослого человека, что связано с недостаточным личным опытом, откуда следует вывод о необходимости расширять опыт ребенка, создавая достаточно прочные основы творческой деятельности.

Однако до настоящего времени нет в наличии однозначно трактуемого и строго определённого понятия «креативность», не указаны технологии и техники работы педагогов – практиков по формированию рассматриваемого качества (креативность) у детей-дошкольников [1].

Существует проблема недостаточной разработанности вопросов, непосредственно связанных с методами формирования и развития креативности у старших дошкольников в возрастной и педагогической психологии [3].

Изучив литературы по вопросу особенностей креативности детей старшего дошкольного возраста, подобрав методики для определения уровня развития креативности детей старшего дошкольного возраста, было проведено исследование. В исследовании принимали участие 20 воспитанников старшего дошкольного возраста.

По итогам наблюдений за поведением детей на занятиях и в нерегламентируемой деятельности, было выявлено ряд показателей: 11 детей в группе спокойные, усидчивые, предпочитают игры с игрушками, складывать пазлы. 9 – активные, шумные, неусидчивые, невнимательные, предпочитают подвижные игры.

Из группы 13 детей могут организовать сюжетно – ролевые игры с развитым сюжетом, планируют ход игры. Игры 7 детей имеют слабый, неразвитый сюжет, дети выполняют второстепенные роли, выполняя указания товарищей.

Пересказывают сказки, придумывают свой конец к известным сказкам легко и свободно 5 детей, 10 – с помощью взрослого, 5 – затрудняются.

На занятиях продуктивной деятельностью 15 детей выполняют задание с удовольствием, заинтересованно, аккуратно, придумывают образы, дополняют деталями. 4 ребенка закрашивают неаккуратно, образы не прорисовывают. 1 – без особого удовольствия, часто отвлекается, не доводит задание до конца.

Для определения уровня креативности детей был использован «Тест креативности Торренса. Диагностика творческого мышления». Также применялся «Тест Гилфорда (модифицированный)»,

Методика Э. П. Торренса состоит из трех субтестов с использованием стимульного материала. Работа проводилась индивидуально. Со стола все убиралось, оставался лист с заданием и карандаши.

В субтесте 1 «Нарисуй картинку» детям предлагалось нарисовать картинку, в основе которого лежало овальное пятно. Также ребенку предлагалось дать название своему получившемуся рисунку. Результаты заносились в таблицу. Обработав результаты, можно сделать заключение: оригинальность идей низкая. Разработанность, абстрактность названия низкая.

В субтесте 2 «Закончи рисунок» детям было предложено добавить к незаконченным фигурам линии, чтобы получились интересные предметы или сюжетные картинки, которые никто больше придумать не сможет.

В субтесте 3 «Линии» стимульным материалом для детей стали параллельные вертикальные прямые линии, основе каждой пары предлагалось нарисовать какой-либо рисунок.

После сбора выполненных субтестов все результаты обрабатывались в соответствии с ключом для данного теста креативности Торренса. Для подведения итога результаты тестирования были занесены в соответствующую таблицу.

После обработки полученных результатов, было выявлено, что показатели креативности воспитанников 5 – 6 лет данной группы имеют недостаточно высокие показатели. Детям было затруднительно придумывать, что нарисовать, на обдумывание идеи уходило достаточно много времени. В итоге тестируемые не успевали выполнить все задания или пропускали некоторые. Рисунки детей с низким уровнем не отличались оригинальностью (овал зачастую не использовался, либо был превращен в тело животного), разработанность невысокая, стимульный материал незаконченных рисунков превращался в простые предметы. Названия дети давали своим рисункам однообразные, констатирующие факт нарисованного (дерево, дом, человек и т. д.), без особого описания своего рисунка.

У детей со средним уровнем развития творческого мышления затруднений в диагностике было меньше. Они более бегло использовали стимульный материал для рисования, в их работах больше деталей (цветы в траве, облака на небе и т. д.). Для названий своих рисунков использовались чаще абстрактные, а не констатирующие названия.

Высокий уровень креативности выявлен не был.

Также был проведен «Тест Гилфорда (модифицированный)» на изучение творческого мышления. Тестирование проводилось в индивидуальном порядке.

Субтест 1. Использование предметов (варианты употребления). Задача: предлагалось перечислить как можно больше необычных способов использования предмета (листа газеты).

Субтест 2. Последствия ситуации. Задача: перечислить различные последствия гипотетической ситуации (Вообрази, что случится, если все животные и птицы смогут разговаривать на человеческом языке).

Субтест 3. Слова. Задача: придумать слова, которые начинаются или оканчиваются на определенный слог.

Субтест 4. Задача: привести как можно больше определений для общеупотребительных слов (Книга какая?).

Задания вызвали затруднения, ответы не отличались оригинальностью, повторялись.

В субтесте 1 чаще звучали ответы, относящиеся к первой категории: на бумаге можно рисовать, писать. А также к 12 категории: сделать самолетик, кораблик, игрушки. Ответы воспитанников соответствуют возрасту, так как дети чаще используют бумагу для рисования и изготовления поделок.

В ответах субтеста 2 «Последствия ситуации» трое из 20 ответили «не знаю», 1 сказал, что все испугаются, остальные – «будут все разговаривать и понимать друг друга», «спрашивать и отвечать».

С заданием субтеста 3 «Слова» справились только те воспитанники, которые владеют представлением о слоговой структуре слова, у которых не нарушено звукопроизношение, восприятие звуковой структуры слова. Легче детям было называть слова, которые начинаются на определенный слог, затруднение вызвало написание слов, которые заканчиваются на заданный слог. Количество названных слов невелико, часто слова повторялись (полка, поп-ит, пони).

Субтест 4 также вызвал затруднения. Ответы повторялись, были однообразны.

Изучив собранный материал, можно говорить о том, что у воспитанников тестируемой группы креативность мышления развита слабо, дети затрудняются придумывать, фантазировать, ответы неразвернутые, названия к рисункам простые, односложные. Развитию креативности уделяется недостаточное внимание, не учитываются особенности развития креативности у дошкольников.

На основании полученных данных, для развития креативности дошкольников, предлагается психолого-педагогическое сопровождение, направленное на помощь ребенку максимально использовать имеющиеся возможности для образования и развития.

Необходимо проводить работу с дошкольниками на занятиях, в повседневной жизни, реализуя дифференцированный подход к воспитанникам, так как это является основой индивидуально ориентированной системы обучения дошкольников, позволяющей учитывать индивидуальные особенности ребенка, создавать условия для преодоления и развития его потенциальных возможностей.

В первую очередь, для развития творческих способностей предлагается правильно организовать предметно – пространственную среду. В группе важно доступно для детей организовать игровые зоны, способствующие развитию воображения, детского творчества, конструкторских способностей, умения замечать прекрасное вокруг:

«Я – режиссер» (центр для ролевых игр), «Бюро путешествий» (центр туристических путешествий по Беларуси, странам мира), «Строители» (центр конструирования), «Радужные картинки» (центр творчества), «Театральная гостиная» (центр художественно-творческого развития). «Песенка – веселушка» (музыкальный центр), «Сказочный мир» (книжный центр). «Уголок природы» (центр наблюдения за природой).

Существует множество разнообразных дидактических игр, которые помогают формировать творческую мыслительную деятельность старших дошкольников, развивают воображение, фантазию, творческое мышление: «Ассоциации», «На что похоже», «Логика», «Кубик эмоций».

Одним из наиболее близких и доступных видов работы с детьми является художественно-продуктивная деятельность, создающая условия для вовлечения ребенка в собственное творчество, в процессе которого создается что-то красивое, необычное.

С помощью изобразительного искусства решаются задачи: развивать способность ребенка наслаждаться многообразием и изяществом форм, красок, запахов и звуков природы; развивать мелкую моторику рук и тактильное восприятие; воспитывать положительное отношение ребенка к сотрудничеству с взрослым, с детьми, к собственной деятельности, ее результату; побуждать ребенка экспериментировать; поощрять и поддерживать творческие находки; обогащать и расширять художественный опыт детей. [2].

Важно дать возможность детям рисовать все так, как они это видят и чувствуют. Дети любят экспериментировать, поэтому можно использовать нестандартные методы работы: акватерапия, пескотерапия, рисование солью.

Взаимосвязь детской изобразительной деятельности и художественной литературы дает возможность эмоционально воспринимать образы, передавать их в рисунке. Стихотворения, загадки, сказки помогают воспринимать окружающий мир, сделать процесс

обучения увлекательным и радостным. Помимо обычного чтения сказок развитию воображения, фантазии способствует использование «Кубиков историй», «Кубиков сказок». Дети любят не только слушать, но и придумывать занимательные истории, сказки.

Интересны в работе технологии, которые не только результативны, но и увлекательны. К таким относится технология ТРИЗ (технология решения творческих задач), РТВ (развитие творческого воображения). Эти технологии способствуют формированию творческой активности детей дошкольного возраста, развитию их творческих способностей. Нужно создавать детям ситуации, требующие творческого решения, не давать готовых ответов, а мягко направить их мысли в нужное русло. Самостоятельный поиск ответов на вопросы способствует развитию мышления, воображения. Игры и упражнения, которые можно использовать в работе с детьми старшего дошкольного возраста:

Морфологический анализ. Эта модель используется для отработки навыков работы с признаками объектов и их значениями.

Игра «Да – нет» помогает в освоении детьми разных видов деятельности перспективы, правил композиции, представлений о цвете и его характеристиках.

Системный оператор (СО) является универсальным средством, с помощью которого можно детально исследовать особенности объекта или сюжета: его структуру, внешние признаки как явные, так и скрытые.

Типовые приемы фантазирования (волшебники). Можно изменить весь объект, его части, свойства, место.

Роль психолого-педагогического сопровождения заключается в оказании помощи каждому ребенку поверить в себя, в открытии мира познания и переживания эстетических характеристик отдельных предметов, явлений, событий, в выборе творческой деятельности. Одному ребенку достаточно подсказать, направить, и он сам решит задачу. Другому нужна частичная поддержка для решения проблемы. Но есть те, которым необходима помощь в разных видах ее преподнесения: показ, объяснения, многократное объяснение, совместное выполнение действия, подбадривание, поддержка, постоянное напоминание, повторение. В таких случаях специалист становится надежной опорой ребенку.

Развитие творчества не происходит само по себе, оно требует особого внимания. Психолого – педагогическое сопровождение заключается не в обычных рекомендациях специалиста, а в непосредственной работе с дошкольниками, которая заключается в направлении, помощи ребенку раскрыть свои способности,

Эффективные психолого-педагогические условия, работа специалистов играют важную роль в развитии креативности детей старшего дошкольного возраста.

Список использованных источников

1 Коточигова, Е. В., Особенности креативности ребенка-дошкольника / Е. В. Коточигова // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kreativnosti-rebenka-doshkolnika> – Дата доступа: 17.06.2024 г.

2 Развитие творческих способностей у детей дошкольного возраста через использование нетрадиционных техник рисования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: chrome-extension://efaidnbmninnnigbpccajpcgclfindmkaj/https://mdou157.edu.yar.ru/soveti_spetsialistov/razvitie_tvorcheskikh_sposobnoste__0.pdf. – Дата доступа: 17. 06. 2024 г.

3 Психолого-педагогические условия развития креативности у старших дошкольников в процессе сюжетно-ролевой деятельности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=4938>. – Дата доступа: 17. 06. 2024 г.

4 Смолина, А. К. Развитие креативности детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / А. К. Смолина. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://pravinst.ru/upload/iblock/a9a/a9ae7d9f0a4cf5ab2af4f557d3e9ed96.pdf>. – Дата доступа: 17. 06. 2024 г.

А. С. Ярошевич

Научный руководитель: Н. Г. Новак, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КАПИТАЛА У СТУДЕНТОВ

В статье приводятся результаты эмпирического исследования корреляционной связи между показателями психологического капитала и психологической резильентности. Была выявлена сильная прямая взаимосвязь между уровнем психологической резильентности и показателями психологического капитала (уверенность (самоэффективность), надежда, оптимизм, устойчивость и интегральный показатель психологического капитала), что расширяет возможности организации психологического сопровождения в ситуациях неопределенности.

Ключевые слова: психологическая резильентность, психологический капитал, корреляция, студенты.

H. S. Yaroshevich

Scientific supervisor: N. G. Novak, PhD in psych. sciences, ass. professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

THE RELATIONSHIP OF THE LEVEL OF PSYCHOLOGICAL RESILIENCE WITH INDICATORS OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL AMONG STUDENTS

The article presents the results of an empirical study of the correlation between indicators of psychological capital and psychological resilience. A strong direct relationship was revealed between the level of psychological resilience and indicators of psychological capital (confidence (self-efficacy), hope, optimism, stability and an integral indicator of psychological capital), which expands the possibilities of organization of psychological support in situations of uncertainty.

Keywords: psychological resilience, psychological capital, correlation, students.

Динамика современной жизни предъявляет высокие требования к физической, психологической и эмоциональной устойчивости личности. Каждый человек регулярно сталкивается в своей жизни не только с негативными явлениями, стрессами и травмирующими событиями, но и с двусмысленными и неопределенными ситуациями, которые требуют мгновенной реакции и принятия решения. Способность противостоять такому давлению становится жизненной необходимостью для дальнейшего продолжения эффективного существования.

Категория психологической резильентности включает в себя широкий круг специфических характеристик, затрагивающих не только способность противостоять стрессу, но также сохранение способности к развитию и повышению эффективности.

В самом общем виде резильентность – это «способность человека или группы лиц преодолевать трудности и продолжать полноценное развитие» [1, с. 272]. Существуют

определенные трудности в установлении семантического оттенка слова «резильентность», которое в английском языке имеет синонимы: упругость, эластичность, гибкость, устойчивость, сопротивляемость, жизнестойкость [2, с. 369]. Это приводит к тому, что в русскоязычных исследованиях resilience используют для обозначения жизнеспособности, жизнестойкости, психологической и эмоциональной устойчивости и т. д.

Е. Г. Шубникова отмечает, что термин «резильентность» является калькой англоязычного понятия «жизнеспособность», которую следует понимать значительно шире, чем просто «жизнестойкость». Жизнеспособность – по сути «установка на выживаемость», которая стимулирует на поиск путей выхода из трудных жизненных ситуаций и позволяет эффективно справляться со стрессом. Жизнестойкость же является конкретным механизмом, это набор установок и навыков, позволяющих превратить изменения, происходящие с личностью в ее возможности. Она включает способность человека защищать свою целостность от воздействия сильных неблагоприятных внешних воздействий, а также способность строить полноценную жизнь в трудных условиях [3, с. 14–16].

А. В. Махнач отмечает, что в зарубежных исследованиях жизнеспособность (resilience) давно стала концептуальной основой для изучения факторов, которые в той или иной форме изменяют воздействие неблагоприятных условий на человека [4, с. 54]. Необходимо отметить, что в отечественных публикациях эти две категории часто отождествляются, что порождает путаницу в исследованиях.

Однако Т. Ю. Иванова подчеркивает принципиальную разницу между понятиями резильентности и жизнестойкости: в отличие от жизнестойкости, резильентность является не личностной чертой, а состоянием, характеризующимся способностью к правильному распределению и использованию ресурсов в трудных ситуациях, способствующему поддержанию психологического благополучия. Принципиальное различие конструктов касается особенностей их развития. Жизнестойкость включает в себя конкретные убеждения, способствующие совладанию со стрессом, в то время как резильентности подразумевает любые особенности, способствующие преодолению стресса, что является более широким конструктом [5, с. 19–20].

В. И. Маркова с соавторами также подчеркивают, что зарубежные специалисты определяют резильентность как психическую реакцию на различные жизненные невзгоды и фрустрирующие препятствия, а жизнестойкость – как личностную черту и один из факторов, отвечающих за развитие и поддержание резильентности [6, с. 67].

А. В. Махнач также подчеркивает принципиальную важность операционализации понятий, что предполагает выделение из предметной области, соотносимой с исследуемым понятием, тех ключевых компонентов, от которых зависит точность определения; переосмысление содержания некоторых смежных понятий и соотнесение с ключевыми характеристиками жизнедеятельности человека; разработку шкал, тестов, валидных для измерения феномена в целом и в частных его проявлениях; и интерпретацию результатов, полученных по тестам, а также разработку и создание подходов к теоретическому осмыслению данного понятия [4, с. 60–61].

А. В. Махнач приводит сравнительные характеристики ряда зарубежных опросников, используемых для диагностики резильентности. В числе прочих он выделяет такие методики для диагностики резильентности молодежи и взрослых людей, как:

– Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) (авторы Connor, Davidson, 2003), диагностирующую личную компетентность, доверие, терпимость, усиление эффекта стресса, принятие изменений и безопасные отношения, контроль, духовные влияния. Методика не была создана специально для измерения жизнеспособности и может быть использована для измерения влияния лечения на уровень ПТСР;

– The Brief Resilience Scale (авторы Smith et al., 2008) диагностирующую способность прийти в норму, или оправиться от стресса [4, с. 71–73]. Краткая шкала резильентности адаптирована и успешно используется в клинических и популяционных исследованиях, проводимых в разных странах, в том числе – в России (Маркова В.И., 2022) [6].

Психологическая резильентность также является одним из параметров «психологического капитала», наряду с самооффективностью, оптимизмом и надеждой. Концепция психологического капитала опирается на позитивную психологию в целом и позитивное организационное поведение. Первоначально опросник был разработан F. Luthans в 2002 году. В русском варианте существуют две версии опросника:

- версия Е. Ю. Мандриковой (Овчинниковой) использует категорию резильентности и предназначена для нужд организационной психологии;
- версия В. Г. Маралова с соавторами использует категорию устойчивости и разработана для использования в сфере образования [7].

Была выдвинута гипотеза о наличии корреляционной связи между показателями психологической резильентности и психологического капитала.

Базой для проведения пилотажного исследования выступил Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины. Испытуемыми стали студенты 1–2 курса филологического факультета ($n = 60$, 92,7 % опрошенных – девушки).

По результатам исследования русскоязычной версией краткой шкалы резильентности The Brief Resilience Scale (авторы Smith et al., 2008) в адаптации В. И. Марковой было выявлено, что средний уровень психологической резильентности опрошенных составил 18,33 балла ($\sigma \pm 5,45$), что незначительно отличается от данных, полученных В. И. Марковой в исследовании 2022 года ($\bar{x} = 18,11$) [6, с. 70]. При этом 13 % респондентов можно отнести к низкому уровню психологической резильентности. Это говорит о том, что они медленно восстанавливают душевные и физические силы, им сложно поддерживать психологическое равновесие в периоды потенциально опасных и сложных жизненных ситуаций, плохо адаптируются к изменяющимся и непредвиденным обстоятельствам. 13 % респондентов демонстрируют высокий уровень психологической резильентности, что говорит о том, что они способны к быстрому восстановлению душевных и физических сил, способны поддерживать психологическое равновесие в периоды потенциально опасных и сложных жизненных ситуаций, позитивно адаптируются к изменяющимся и непредвиденным обстоятельствам. 74 % опрошенных по результатам данной методики демонстрируют средний уровень психологической резильентности.

По результатам исследования Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) (Connor, Davidson, 2003), было выявлено, что средний уровень психологической резильентности опрошенных составил 69,92 балла ($\sigma \pm 13,28$), что в целом соответствует среднему уровню для взрослых людей. При этом 15 % респондентов можно отнести к низкому уровню психологической резильентности. 13 % респондентов демонстрируют высокий уровень психологической резильентности. 72 % опрошенных по результатам данной методики демонстрируют средний уровень психологической резильентности.

Результаты исследования русскоязычной версией опросника «Психологический капитал» («ПсиКап») в адаптации В. Г. Маралова, М. А. Кудака и О. В. Смирновой наглядно представлены на рисунке 1.

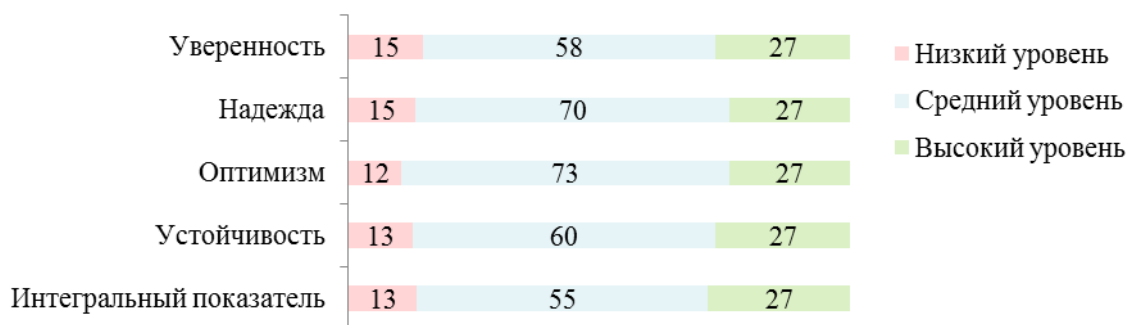


Рисунок 1 – Результаты диагностики респондентов опросником «Психологический капитал» в адаптации В. Г. Маралова, М. А. Кудака и О. В. Смирновой

Как видно из данных, представленных на рисунке 1, основную массу респондентов можно отнести к среднему уровню по всем показателям психологического капитала, включая интегральный показатель. Средние показатели по шкалам следующие:

- уверенность (самоэффективность): $\bar{x} = 20,02$, $\sigma \pm 5,48$;
- надежда: $\bar{x} = 18,38$, $\sigma \pm 4,6$;
- оптимизм: $\bar{x} = 21,47$, $\sigma \pm 5,22$;
- устойчивость: $\bar{x} = 19,53$, $\sigma \pm 5,46$;
- интегральный показатель: $\bar{x} = 79,4$, $\sigma \pm 17,97$.

Чем выше балл по той или иной шкале опросника или по всему опроснику в целом, тем в большей степени выражен отдельный параметр. Чем ниже балл, тем в меньшей степени выражены как соответствующие отдельные параметры, так и интегральный показатель.

В целом полученные показатели незначительно выше средних показателей, приведенных В. Г. Мараловым с соавторами в качестве нормативных [7, с. 173].

Все данные, полученные в ходе исследования, наглядно представлены в таблице 1. Как видно из данных, представленных в таблице 1, в целом результаты диагностики по всем трем методикам достаточно согласованны. Однако для проверки гипотезы о наличии прямой взаимосвязи между показателями психологической резильентности и параметров психологического капитала, был использован непараметрический критерий ранговой корреляции Ч. Спирмена r_s . Так как количество испытуемых превышает максимальное, данное в таблице критических значений для данного критерия, были использованы критические значения для критерия корреляции К. Пирсона. Наглядно результаты подсчета коэффициента корреляции r_s представлены в таблице 2.

Таблица 1 – Результаты исследования батареей методик

Название методики		Среднее по выборке	Станд. отклон.	Низкий уровень, %	Средний уровень, %	Высокий уровень, %
Краткая шкала резилентности в адаптации В. И. Марковой		18,33	5,45	13	74	13
Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)		69,92	13,28	15	72	13
Опросник «Психологический капитал» в адаптации В. Г. Маралова, М. А. Кудака и О.В. Смирновой	уверенность (самоэффективность)	20,02	5,48	15	58	27
	надежда	18,38	4,6	15	70	15
	оптимизм	21,47	5,22	12	73	15
	устойчивость	19,53	5,46	13	60	27
	интегральный показатель	79,4	17,97	13	55	32

Таблица 2 – Показатели меры корреляционной связи между уровнем психологической резильентности и параметрами психологического капитала

Методика для выявления психологической резильентности Параметры психологического капитала	Краткая шкала резильентности в адаптации В. И. Марковой	Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)	Критические значения
уверенность (самоэффективность)	0,379**	0,642**	r _{скр} = 0,25 для p = 0,05 r _{скр} = 0,33 для p = 0,05
надежда	0,364**	0,528**	
оптимизм	0,153	0,562**	
устойчивость	0,49**	0,638**	
интегральный показатель	0,393**	0,692**	
Примечание: * – уровень значимости 0,05, ** – уровень значимости 0,01			

Исходя из данных, представленных в таблице 2, можно сделать вывод, что существует сильная прямая взаимосвязь между уровнем психологической резильентности и показателями психологического капитала. Это означает, что чем выше уровень психологической резильентности, тем выше уровень уверенности (самоэффективности), надежды, оптимизма, устойчивости и интегрального показателя психологического капитала. При этом при диагностике краткой шкалой резильентности The Brief Resilience Scale Smith et al., 2008) в адаптации В. И. Марковой не выявлена взаимосвязь между уровнем резильентности и оптимизмом, в то время как шкала резильентности Коннор-Девидсона демонстрирует высокий уровень взаимосвязи со всеми параметрами психологического капитала.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие у обучающихся уверенности в себе и своей эффективности, формирование у них навыков искать плюсы даже произошедших неприятных событий и умения видеть возможность благоприятного выхода из ситуации неопределенности, будут способствовать повышению уровня психологической резильентности.

Список использованных источников

1 Сексуальное насилие и эксплуатация детей: выявление, оказание помощи и профилактика: науч.-метод. пособие / под ред. М. М. Русаковой, В. А. Одиноквой. – СПб. : Скифия-Принт, 2020. – 293 с.

2 Дубровин, М. И. Современный англо-русский / русско-английский словарь. 180 000 слов и словосочетаний / М. И. Дубровин. – М. : Оникс, 2011. – 992 с.

3 Шубникова, Е. Г. Теоретические подходы к изучению структурных компонентов жизнеспособности личности как основы профилактики зависимого поведения / Е. Г. Шубникова // Российский гуманитарный журнал. – 2013. – Т. 2. – № 1. – С. 14–20.

4 Махнач, А. В. Жизнеспособность человека: измерение и операционализация термина // Психологические исследования проблем современного российского общества / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М. : Институт психологии РАН, 2013. – С. 54–83.

5 Иванова, Т. Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. Ю. Иванова. – М., 2016. – 206 с.

6 Маркова, В. И. Русскоязычная версия краткой шкалы резилентности: психометрический анализ на примере выборок студентов, многодетных родителей и родителей детей с инвалидностью / В. И. Маркова, Л. А. Александрова, А. А. Золотарева // Национальный психологический журнал. – 2022. – № 1 (45). – С. 65–75.

7 Маралов, В. Г. Разработка и апробация русскоязычной версии опросника «Психологический капитал» для использования в сфере высшего образования / В. Г. Маралов, М. А. Кудака, О.В. Смирнова // Ped.Rev. – 2022. – № 6 (46). – С. 168–180.

СЕКЦИЯ 2 ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

А. И. Авин, канд. мед. наук, доцент
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь

ПРАВОПОЛУШАРНАЯ ДОМИНАНТНОСТЬ И ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ КАК ПРЕДПОСЫЛКИ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

Выполнено исследование взаимосвязи профиля межполушарной асимметрии с нервно-психической адаптацией в двух возрастных группах – подростки 13–15 лет (42 респондента) и взрослые 21–25 лет (54 респондента). В группе подростков у правойшей показатели нервно-психической адаптации были достоверно выше. В группе взрослых респондентов достоверных различий между адаптированностью правойшей и левойшей выявлено не было, но при сочетании правополушарного доминирования (левшества) с полезависимостью отмечалось ее снижение. Высказано предположение, что сочетание у взрослых правополушарной доминантности с полезависимостью снижает нервно-психическую адаптацию.

Ключевые слова: межполушарная асимметрия, полезависимость, нервно-психическая адаптация.

A. I. Avin, PhD in Med. Sciences, Ass. Professor
Belarusian State University,
Minsk, Republic of Belarus

RIGHT-HEMISPHERE DOMINANCE AND FIELD DEPENDENCE AS PREREQUISITES FOR NEURO-MENTAL DISADAPTATION

A study was made of the relationship between the profile of interhemispheric asymmetry and neuropsychic adaptation in two age groups – adolescents aged 13–15 years (42 respondents) and adults aged 21–25 years (54 respondents). In the group of adolescents, right-handed people had significantly higher rates of neuropsychic adaptation. In the group of adult respondents, there were no significant differences between the adaptability of right-handers and left-handers, but when right-hemispheric dominance (left-handedness) was combined with field dependence, it decreased. It has been suggested that the combination of right hemispheric dominance with field dependence in adults reduces neuropsychic adaptation.

Keywords: interhemispheric asymmetry, field dependence, neuropsychic adaptation.

В современной психологии для обозначения индивидуальных стратегий познавательных процессов используется понятие «когнитивный стиль». Отмечается интерес к поиску взаимосвязей между когнитивными стилями и другими психологическими конструктами, а также углубление понимания характерных особенностей когнитивных стилей. В рамках когнитивно-стилевого подхода выполнено множество исследований, устанавливающих тесную связь когнитивных стилей с интеллектуальной продуктивностью и уровнем развития понятийного мышления [5], индивидуальными особенностями коммуникации [6], процессом принятия решений [3]. В то же время нет определенности в понимании взаимосвязи когнитивных стилей и стрессоустойчивости, хотя кажется вполне очевидным, что особенности мышления и коммуникации могут быть связаны с параметрами социально-психологической адаптации личности.

Природа когнитивных стилей не до конца изучена, однако есть свидетельства их связи с функциональной межполушарной асимметрией, особенно это касается когнитивного стиля «полезависимость-полenezависимость» [6]. Представители полезависимого стиля больше полагаются на наглядные зрительные впечатления при оценке происходящего, с трудом преодолевают видимое поле при необходимости детализации и структурирования ситуации. Представители полenezависимого стиля, напротив, опираются на внутренний опыт и легко отстраняются от влияния поля, быстро и точно выделяя деталь из целостной пространственной ситуации. Известно, что правши тяготеют к полenezависимому, а левши – к полезависимому когнитивному стилю [5].

Совместная работа полушарий головного мозга играет важную роль в обеспечении психической деятельности. Специализация полушарий, основанная на различных способах переработки информации, обеспечивает реализацию сложных психических процессов, присущих человеку. Изучение связи между типом функциональной асимметрии мозга и особенностями психики показало, что индивидуальный профиль латеральности моторных и сенсорных функций коррелирует с эмоционально-личностными особенностями и стрессоустойчивостью. Левши более тревожны и эмоционально неустойчивы, импульсивны, чувствительны к стрессам. Правши, наоборот, проявляют большую стрессоустойчивость, осторожность и обдуманность поступков. Кроме того доказано, что у правшей и левшей по-разному организованы когнитивные процессы. Левши мыслят образами, целостными картинками и при этом испытывают трудности с анализом последовательности событий, выделением главного и второстепенного. Левшам свойственна холистическая (параллельная) стратегия переработки информации, правшам – аналитическая (последовательная).

Нами ранее установлено [1], что высшие психические функции по-разному организованы у правшей и неправшей, поэтому сравнительный анализ особенностей когнитивных процессов целесообразно проводить между двумя группами респондентов:

- 1) лицами с латеральной организацией психических процессов (правши), у которых наблюдается четкая специализация полушарий;
- 2) лицами с амбилатеральной организацией психических процессов (левши и амбидекстры), у которых нет четкой латерализации высших психических функций.

Несмотря на то, что «латералы» тяготеют к полenezависимому, а «амбилатералы» – к полезависимому когнитивному стилю, нередко, по нашим данным не менее чем в 20 % случаев, наблюдаются нетипичные сочетания: полезависимые-латералы и полenezависимые-амбилатералы. Представляет интерес исследование индивидуально-типологических особенностей и стрессоустойчивости у лиц с указанными «нетипичными» сочетаниями.

Учитывая, что риск развития невротических расстройств повышается в определенные возрастные периоды, особенно в подростковом и на этапе ранней зрелости (20–30 лет), целесообразно именно в данных возрастных группах изучать связь стрессоустойчивости с разными сочетаниями функциональной асимметрии полушарий и когнитивных стилей.

Было проведено исследование взаимосвязи профиля межполушарной асимметрии с нервно-психической адаптацией в двух возрастных группах – подростки 13–15 лет (42 респондента) и взрослые 21–25 лет (54 респондента). Использовались методика «Скрытые фигуры» Л. Л. Терстоуна для диагностики когнитивного стиля «полезависимость-полenezависимость», а также тест «Нервно-психическая адаптация» (И. Н. Гурвич, 1992), направленный на изучение факторов нервно-психического здоровья популяции.

Профиль межполушарной асимметрии исследовали при помощи опросника М. Аннетт для определения ведущей руки и набора функциональных проб для определения доминирующего полушария. С нашей точки зрения наиболее информативными

являются пробы, которые сформированы без участия внешнего научения, всегда повторно воспроизводятся у данного человека и однозначно интерпретируются. Исходя из этих представлений, из стандартного набора заданий на определение функциональной межполушарной асимметрии А. Р. Лурия были исключены пробы «кулак на кулак», «руки за спиной», «прицеливание». Вместо них были включены такие, на наш взгляд, информативные пробы, как «три шага назад» и «покружиться в удобную сторону». В итоге, набор функциональных проб состоял из восьми заданий: 1. Переплетение пальцев. 2. Ведущий глаз (проба «вертикаль») 3. Имитация «позы Наполеона». 4. Аплодирование. 5. Три шага назад. 6. Ведущее ухо (проба «часы»). 7. Покружиться в удобную сторону. 8. Проба «нога на ногу».

Коэффициент асимметрии (КА) вычислялся по формуле $L-P / L+P$, где L – количество проб с ведущим левым, P – количество проб с ведущим правым полушарием. Максимальные отрицательные значения КА (-1) могли быть у тех исследуемых, у которых во всех пробах активнее левая рука (нога, глаз, ухо). И наоборот, если КА равен 1, то все пробы выявляли как более активные правосторонние сенсомоторные координации.

Полученные в исследовании профили межполушарной асимметрии позволили разделить респондентов на две приблизительно равные по численности группы.

В группу латералов включили испытуемых, у которых по результатам опросника М. Аннетт и функциональным пробам (положительные значения коэффициента асимметрии) преобладала активность левой гемисферы. В традиционном понимании таких испытуемых можно называть «правши», хотя правшество не у всех из них было полным.

В группе амбилатералов по функциональным пробам преобладала активность правого полушария (коэффициент асимметрии у них равнялся нулю или был отрицательным), в то время как по опроснику М. Аннетт могло отмечаться либо правостороннее, либо левостороннее доминирование. Такие испытуемые в традиционной терминологии обычно относятся к амбидекстрам или левшам.

В группе подростков (количество респондентов $n = 42$) латералы и амбилатералы распределены приблизительно поровну (соответственно 22 и 20 человек). При анализе нервно-психической адаптации в группе амбилатералов было выявлено снижение нервно-психической адаптации, что соответствовало более высоким баллам теста.

Корреляционный анализ показал, что снижение доминантности левого полушария связано со снижением нервно-психической адаптации ($r = 0,36$; $p = 0,021$). Иными словами, левши и амбидекстры (т. е. амбилатералы) в подростковом возрасте менее адаптированы, чем правши. Амбилатералы чаще указывали на перепады настроения без видимых на то причин, раздражительность и вспыльчивость, склонность к слезам и плаксивость, повышенную потливость и дрожание рук, сердцебиение, неуверенность в себе и чувство вины, боязнь темноты, высоты и закрытых помещений.

В группе взрослых респондентов достоверных различий между адаптированностью правой и левой руки выявлено не было, но при сочетании правополушарного доминирования (левшества) с полезависимостью отмечалось снижение нервно-психической устойчивости (показатели были выше 20-ти баллов, что свидетельствовало о неблагоприятных прогностических признаках, предпатологии или нервно-психическом расстройстве). У полезависимых правшей, наоборот, отмечался достоверно более высокий уровень адаптации ($p = 0,014$).

Таким образом, снижение нервно-психической адаптации у подростков коррелирует с правополушарным доминированием, а у взрослых – с правополушарным доминированием в сочетании с полезависимостью (низкой аналитичностью, смешением ключевых и второстепенных признаков при выполнении задачи).

Многочисленными исследованиями установлено, что леворукие подростки (с доминирующим правым полушарием) характеризуются эмоциональной неустойчивостью, упрямством, ранимостью, утомляемостью и истощаемостью. Вместе с тем,

сочетание левшества с полнезависимостью, по-видимому, является своеобразным компенсаторным механизмом психики, обеспечивающим более точный, успешный контроль над аффективными состояниями с преобладанием эффективных стратегий адаптации [2]. Полнезависимость, наоборот, усиливает эмоциональную неустойчивость леворуких юношей.

Заслуживает внимания также гипотеза о том, что наиболее адаптивными являются люди с мобильным когнитивным стилем, т. е. умеющие произвольно менять настройки своего когнитивного аппарата, исходя из требований ситуации [7]. На этапе личностной и интеллектуальной зрелости человек получает возможность совмещать в себе умение действовать по-разному в зависимости от требований ситуации, сохраняя некоторое тяготение к одному из полюсов. Не исключено, что амбилатеральность у полнезависимых юношей затрудняет их когнитивную мобильность в сторону полнезависимости, снижая стрессоустойчивость.

Значение когнитивного стиля возрастает на этапе взрослости. Период ранней взрослости (20–30 лет) отличается от подросткового автономным функционированием и ростом социальной активности человека – в профессиональной и семейной сферах, области досуга. Повышается чувствительность к социально-психологическому неблагополучию. Психологические травмы в большинстве случаев носят характер личностно значимых, вызывают острую эмоциональную реакцию. Наше исследование показало, что наиболее уязвимыми по отношению к психологическим травмам являются полнезависимые взрослые с правополушарным доминированием в связи с их склонностью к дезадаптивному реагированию на стресс вследствие избыточной эмоциональности, ригидности, прогностической некомпетентности. В ситуации стресса данные респонденты выявляли эмоциональные и соматовегетативные симптомы, характерные для легких расстройств невротического регистра.

Освоение новых сфер жизнедеятельности завершается у взрослого формированием так называемого индивидуального стиля деятельности, являющегося интегральным психологическим образованием, обеспечивающим диапазон приспособления человека к среде [3]. Если же развитие на данном возрастном этапе сопряжено с социальным неблагополучием и стрессами, то может сформироваться «невротический стиль» [2], к которому предрасполагает сочетание правополушарной доминантности с полнезависимостью.

Список использованных источников

1 Авин, А. И. Амбилатеральная организация психических функций, ее вероятные механизмы и адаптивная роль / А. И. Авин // Современные направления исследований функциональной межполушарной асимметрии и пластичности мозга. – М. : Научный мир, 2010. – С. 59–62.

2 Авин, А. И. Нервно-психическая адаптация у подростков и взрослых с разными профилями межполушарной асимметрии / А. И. Авин // Асимметрия. – 2018. – Т. 12. – № 3. – С. 79–80.

3 Корнилова, Т. В. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером / Т. В. Корнилова, О. К. Тихомиров. – Москва: Изд-во Московского университета, 1990. – 192 с.

4 Толочек, В. А. Проблема индивидуального стиля деятельности в психологии: прошлое, настоящее и будущее / В. А. Толочек // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология – 2010. – № 2 – С. 43–51.

5 Холодная, М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-ое изд., перераб. и доп. / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

6 Шкуратова, И. П. Когнитивный стиль и общение / И. П. Шкуратова. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1994. – 156 с.

7 Шкуратова, И. П. Теоретические проблемы диагностики полнезависимости-полнезависимости / И. П. Шкуратова // Ежегодник Российского психологического общества. – Ростов-на-Дону: Российское психологическое общество, 1997. – С. 293–294.

Л. П. Васильева, канд. биол. наук, доцент
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОНКОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ

В статье рассматриваются вопросы социально-психологической реабилитации детей с онкологическими заболеваниями. Автором приводятся данные эмпирического исследования взаимосвязи типа отношения к болезни и доминирующего состояния детей с онкозаболеваниями. Показано, что гармонизация типа отношения к болезни и коррекция доминирующего состояния являются актуальными направлениями социально-психологической реабилитационной работы с детьми с онкозаболеваниями.

Ключевые слова: подросток, дети, тип отношения к болезни, доминирующее состояние, онкологические заболевания, реабилитация.

L. P. Vasilyeva, Ph.D. biol. Sciences, Associate Professor
Belarusian State University,
Minsk, Republic of Belarus

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF REHABILITATION OF CHILDREN WITH ONCOLOGICAL DISEASES

The article deals with the issues of socio-psychological rehabilitation of children with cancer. The author presents data from an empirical study of the relationship between the type of attitude towards the disease and the dominant state of children with cancer. It is shown that the harmonization of the type of attitude towards the disease and the correction of the dominant state are topical areas of socio-psychological rehabilitation work with children with cancer.

Keywords: teenager, children, type of attitude to the disease, dominant state, oncological diseases, rehabilitation.

Каждый год в мире регистрируется порядка 215 000 случаев злокачественных новообразований среди детей до 14 лет и около 85 000 среди подростков 15–19 лет. Несмотря на то, что успешно внедряются в практику современные методы диагностики и лечения, злокачественные новообразования (ЗНО) по-прежнему занимают лидирующие позиции в структуре смертности детей по всему миру (после смертности от внешних причин).

В Беларуси ежегодно регистрируется около 300 новых случаев ЗНО в возрастной группе 0–17 лет. Заболеваемость ЗНО у детей в нашей стране растет небольшими темпами (на 1,5 % в год), что согласуется с мировой тенденцией [1]. В настоящее время, благодаря развитию медицинской науки и созданию новых технологий, лечение оказывается эффективным в более 80 % случаев. Однако ситуация онкологического заболевания ребенка представляет собой не только сугубо медицинскую проблему, но является и социально-психологической проблемой. Постановка диагноза заболевания, которое еще недавно было неизлечимым, сама болезнь, длительное и тяжелое лечение в условиях стационара, осложнения в процессе

лечения и после него, физические ограничения нарушают нормальное, свойственное здоровым детям, психическое развитие ребенка. Появляется неуверенность в себе, в своих силах и возможностях, а также различные страхи, в том числе социальные, трудности в общении со сверстниками [2, 3]. В подростковом возрасте это проявляется особенно ярко, так как в этот период происходит становление идентичности, завершается формирования ценностно-смысловой сферы и характера.

Особое внимание в исследованиях уделяется трудностям, с которыми сталкиваются дети при возвращении в социум. Дети с онкологическими заболеваниями (по излечении или в ремиссии) испытывают трудности в социальном взаимодействии, проблемы с учебой, когнитивные трудности, что может приводить к эмоциональным нарушениям [3]. Все это подчеркивает важность и актуальность предупреждения и коррекции социальной дезадаптации у данной категории детей и обосновывает необходимость осуществления специальных программ комплексной медицинской, психолого-педагогической и социальной реабилитации, базирующейся на необходимости совмещения медицинской стратегии лечения со стратегией психолого-социальной реабилитации ребенка и его семьи на всех этапах специализированной помощи [4].

Цель исследования – показать, что гармонизация типа отношения к болезни и коррекция доминирующего состояния являются актуальными направлениями социально-психологической реабилитационной работы с детьми с онкозаболеваниями.

Объект исследования – тип отношения к болезни и доминирующее состояние детей с онкозаболеваниями.

Предмет исследования – взаимосвязь типа отношения к болезни и доминирующего состояния детей с онкозаболеваниями и их коррекция, как актуальные направления социально-психологической работы.

В работе использовались следующие методы: беседа, анализ медицинской документации, психологическое тестирование. Эмпирическое исследование проводилось при помощи следующих психодиагностических методик: методика «Диагностика типов отношения к болезни» (ТОБОЛ), предложенная А. Е. Личко и Н. Я. Ивановым; методика определения доминирующего состояния (Л. В. Куликов); использовались также методы статистического анализа (расчет t-критерия Стьюдента, коэффициента линейной корреляции К. Пирсона).

Исследование с детьми с онкозаболеваниями проводилось на базе УЗ «Березовская центральная районная больница имени Э. Э. Вержбицкого».

В исследовании приняли участие 60 детей с онкологическими заболеваниями в возрасте от 14 до 17 лет, находящиеся на разных этапах реабилитационного процесса. Так, первую группу составили 30 детей на начальном этапе реабилитационного процесса, а вторую группу – 30 детей, находящихся на заключительном этапе реабилитации. В обеих группах испытуемых отмечалась сходная структура заболеваемости: опухоли головного мозга имели 11 детей на начальном этапе реабилитации (36,66 %) и 13 детей на завершающем этапе реабилитации (43,33 %). Диагноз лейкоз был у четырех детей, находившихся на начальном этапе реабилитации (13,33 %) и у троих, находящихся на завершающем этапе реабилитационного процесса (10 %). Саркомы мягких тканей имели шесть детей из первой группы (20 %) и четыре ребенка из второй группы (13,33 %). Диагноз «нейробластома» имели два ребенка на начальном этапе реабилитации (6,66 %) и три – на завершающем (10 %). Четверо испытуемых первой группы (13,33 %) и двое испытуемых второй группы находились в лечебном учреждении в связи с диагнозом нефробластома. Саркомы костей имели трое ребят, находящихся на начальном этапе реабилитации (10 %) и пятеро – на завершающем этапе (16,66 %). В группе детей, находящихся на начальном этапе реабилитации, доля мальчиков составляла 18 человек (60 %), доля девочек – 12 человек (40 %). Данная тенденция прослеживалась и во второй группе: количество мальчиков составило 17 человек (56,67 %), количество девочек – 13 человек (43,33 %).

Подростковый возраст для здоровых детей характеризуется становлением идентичности, завершением формирования ценностно-смысловой сферы, характера, у подростков проявляются интересы к определенной деятельности. Мышление подростка становится более самостоятельным, творческим и активным. Одним из новообразований этого возраста является чувство взрослости, которое проявляется как стремление к самостоятельности, что проявляется, как попытка освободиться от опеки взрослых. Подростки с онкологическими заболеваниями отличаются от соматически здоровых сверстников эмоциональной неустойчивостью, сензитивностью, инфантильностью, конформностью, испытывают трудности в социальном взаимодействии, проблемы с учебной, когнитивные трудности, что может приводить к эмоциональным нарушениям [3, 4].

Изучаемая у подростков с онкозаболеваниями, как и у больных разного профиля. внутренняя картина болезни, – это, собственно, весь спектр переживаний больного, начиная от его представлений о заболевании, самочувствии на этапах проявления и ухудшения состояния, переживания возможных последствий болезни, улучшения состояния и выздоровления, восприятие себя в болезни, а также представления об отношении к нему тех, кто окружает его во время болезни [5]. Влияние болезни на личность основывается на двух аспектах: реакция личности на болезнь и соматогенные изменения личности.

Отношение пациента к своей болезни представляет собой важный уровень системы отношений пациента в социальной ситуации развития его заболевания и во многом определяет успешность терапии и реабилитации, исход заболевания.

Медико-социальная реабилитация детей с онкологическими заболеваниями включала формирование реабилитационного диагноза, оценку реабилитационного потенциала пациента и коррекцию нарушений с применением методов физиотерапии, лечебной физкультуры, массажа, психотерапии, рефлексотерапии, педагогики, семейной психотерапии с учетом индивидуальных возрастных стандартов, социальных и эмоциональных потребностей пациентов. Социальный аспект реабилитации включал коррекцию дисгармонии семейных отношений, гармонизацию значимых социальных отношений, психологическую адаптацию к заболеванию, коррекцию межличностных проблем.

Результаты статистической обработки данных исследования типов отношения к болезни детей с онкозаболеваниями, находящихся на разных этапах реабилитации, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Различия типов отношения к болезни детей с онкозаболеваниями, находящихся на разных этапах реабилитации (баллы)

Типы отношения к болезни	Начальный этап реабилитации	Завершающий этап реабилитации	Значение t-критерия Стьюдента	Уровень достоверности
Гармоничный	16,45±1,71	24,58±1,83	t = 3,239	p < 0,01
Эргопатический	6,78±0,89	9,15±1,08	t = 1,694	p > 0,05
Анозогнозический	7,53±0,89	12,08±1,26	t = 2,957	p < 0,01
Тревожный	20,43±1,6	15,4±1,44	t = 2,333	p < 0,05
Ипохондрический	14,7±1,5	9,8±0,81	t = 2,883	p < 0,01
Неврастенический	15,23±1,7	9,55±1,03	t = 2,851	p < 0,01
Меланхолический	18,93±1,87	12,6±1,29	t = 2,783	p < 0,01
Апатический	11,33±1,68	7,03±0,77	t = 2,326	p < 0,05
Сенситивный	18,38±2,03	12,45±1,62	t = 2,283	p < 0,05
Эгоцентрический	16,05±1,79	10,68±1,21	t = 2,492	p < 0,05
Паранойяльный	11,63±1,57	10,55±1,23	t = 0,54	p > 0,05
Дисфорический	14,35±1,63	9,45±0,82	t = 2,68	p < 0,01

Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют о наличии статистических различий высокого уровня значимости по показателям гармоничного ($p < 0,01$), анозогнозического ($p < 0,01$), ипохондрического ($p < 0,01$), неврастенического ($p < 0,01$), меланхолического ($p < 0,01$), и дисфорического ($p < 0,01$) типов отношения к болезни. Статистические различия на уровне $p < 0,05$ выявлены по шкалам тревожного, апатического, сенситивного и эгоцентрического типов отношения к болезни.

Таким образом, подростки, находящиеся на начальном этапе реабилитации, в большей степени, чем их сверстники, находящиеся на завершающем этапе, склонны концентрироваться на субъективных болезненных ощущениях, преувеличивать их тяжесть, испытывать вспышки раздражения в отношении окружающих с последующим раскаянием. У детей на начальном этапе реабилитации отмечается более выраженная, чем у детей, находящихся на завершающем этапе, удрученность болезнью, неверие в эффект лечения, пессимистический образ мышления. Им в значительно большей степени свойственно гневливо-мрачное, озлобленное настроение, зависть к здоровым, требование особого внимания, агрессивное отношение к близким. Дети, находящиеся на начальном этапе реабилитации, характеризуются значительно более выраженным беспокойством и мнительностью в отношении течения болезни и возможных осложнений, угнетенностью настроения и снижением психической активности. Они в большей степени склонны выставлять напоказ свои переживания и страдания с целью завладения вниманием окружающих. В то же время, они испытывают и большее беспокойство по поводу впечатлений окружающих от их болезни, опасения, что окружающие будут считать их неполноценными. Детям на завершающем этапе реабилитации в значительно большей степени свойственно адекватное отношение к болезни, стремление содействовать лечебному процессу. Однако в то же время, они более склонны отбрасывать мысли о болезни, недооценивать значимость лечения, нарушать врачебные рекомендации.

Результаты статистической обработки данных исследования доминирующего состояния детей с онкозаболеваниями представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Различия доминирующего состояния детей с онкозаболеваниями на начальном и завершающем этапе реабилитации

Показатели доминирующего состояния	Начальный этап реабилитации	Завершающий этап реабилитации	t-критерий Стьюдента	Уровень достоверности
Активное отношение к жизненной ситуации	42,63±2,54	52,05±2,71	2,54	$p < 0,05$
Тонус	44,6±2,12	51,95±2,03	2,51	$p < 0,05$
Спокойствие	43,85±2,1	47,98±1,94	1,44	$p > 0,05$
Устойчивость эмоционального тона	43,45±2,2	44,08±2,11	0,21	$p > 0,05$
Удовлетворенность жизнью в целом	44,23±2,57	45,2±2,41	0,28	$p > 0,05$
Положительный образ самого себя	46,98±2,04	51,65±2,62	1,41	$p > 0,05$

Согласно данным, представленным в таблице 2, статистические различия умеренной степени значимости установлены по шкалам «активное отношение к жизненной ситуации» ($p < 0,05$) и «тонус» ($p < 0,05$).

Согласно полученным данным, в результате проведения реабилитационных мероприятий у детей с онкозаболеваниями повысился уровень активности, отношение

к жизненной ситуации стало более оптимистичным, повысилась готовность к преодолению препятствий, возросла вера в свои возможности. Проведение реабилитации детей с онкозаболеваниями способствует активизации внутренних ресурсов, что проявляется субъективными ощущениями внутренней собранности, запаса сил, энергии, готовности к сотрудничеству с медицинскими специалистами. Вместе с тем, необходимо отметить, что не смотря на проведение реабилитационных мероприятий, у детей с онкологическими заболеваниями остается высоким уровень тревожности и беспокойства, ощущения угрозы благополучию, они все же настроены на ожидание неблагоприятных событий, обладают недостаточным уровнем эмоциональной устойчивости. Дети с онкозаболеваниями как в начале, так и в завершении реабилитационного процесса, испытывают неудовлетворенность жизнью в целом, процессом самореализации и тем, как именно в настоящее время разворачиваются основные жизненные события.

В ходе исследования был проведен корреляционный анализ на выявление взаимосвязи типа отношения к болезни и доминирующего состояния детей с онкологическими заболеваниями (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты корреляционного анализа на наличие взаимосвязи типа отношения к болезни и доминирующего состояния детей с онкозаболеваниями

Показатели	Ак	То	Сп	Ус	Уд	По
Гармоничный	0,277*	0,021	0,307*	0,316*	0,162	0,063
Эргопатический	-0,133	0,136	-0,088	-0,012	0,168	-0,036
Анозогнозический	0,029	0,152	-0,102	-0,122	-0,026	0,019
Тревожный	-0,1	-0,059	-0,347**	0,049	0,06	0,099
Ипохондрический	0,196	-0,09	-0,355**	0,109	0,036	0,095
Неврастенический	-0,093	-0,025	-0,026	-0,387**	0,245	0,132
Меланхолический	0,134	0,055	-0,074	0,006	-0,292*	-0,084
Апатический	0,037	-0,161	0,172	0,092	-0,324*	-0,05
Сенситивный	0,018	-0,044	-0,004	0,019	0,046	-0,348**
Эгоцентрический	-0,104	0,073	-0,045	0,025	0,123	-0,044
Паранойяльный	0,069	0,164	0,017	-0,099	-0,021	0,136
Дисфорический	-0,006	-0,01	0,131	0,08	-0,351**	-0,018
Примечание: * – при $p < 0,05$; ** при $p < 0,01$. Шкала «Ак»: «активное – пассивное отношение к жизненной ситуации»; «То»: «тонус: высокий – низкий»; «Сп»: «спокойствие – тревога»; «Ус»: «устойчивость – неустойчивость эмоционального тона»; «Уд»: «удовлетворенность – неудовлетворенность жизнью в целом (ее ходом, процессом самореализации)»; Контрольная шкала. «По»: «положительный – отрицательный образ самого себя»						

Проведенный корреляционный анализ (таблица 3) позволил установить статистически достоверные взаимосвязи между:

- гармоническим типом отношения к болезни и активностью-пассивностью отношения к жизненной ситуации ($r = 0,277$; $p < 0,05$), спокойствием-тревогой ($r = 0,307$; $p < 0,05$), устойчивостью-неустойчивостью эмоционального тона ($r = 0,316$; $p < 0,05$);
- тревожным типом отношения к болезни и спокойствием-тревогой ($r = -0,347$; $p < 0,01$);
- ипохондрическим типом отношения к болезни и спокойствием-тревогой ($r = -0,355$; $p < 0,01$);
- неврастеническим типом отношения к болезни и устойчивостью-неустойчивостью эмоционального тона ($r = -0,387$; $p < 0,01$);

- меланхолическим типом отношения к болезни и удовлетворенностью-неудовлетворенностью жизнью в целом ($r = -0,292$; $p < 0,05$);
- апатическим типом отношения к болезни и удовлетворенностью-неудовлетворенностью жизнью в целом ($r = -0,324$; $p < 0,05$);
- сенситивным типом отношения к болезни и положительным образом себя ($r = -0,348$; $p < 0,01$);
- дисфорическим типом отношения к болезни и удовлетворенностью-неудовлетворенностью жизнью в целом ($r = -0,351$; $p < 0,01$).

На основании установленных взаимосвязей можно заключить, что для детей с онкозаболеваниями, имеющих гармонический тип отношения к болезни характерны активное, оптимистическое отношение к жизненной ситуации, готовность к преодолению препятствий, уверенность в своих силах и возможностях, ровный положительный эмоциональный тон, высокая эмоциональная устойчивость. Тревожный и ипохондрический тип отношения к болезни у детей с онкозаболеваниями сопровождаются склонностью испытывать беспокойство в широком круге жизненных ситуаций, видеть угрозу благополучию, ожидать события с неблагоприятным исходом. Онкобольные дети с неврастеническим типом отношения к болезни отличаются сниженной эмоциональной устойчивостью, эмоциональной возбудимостью, изменчивостью настроения, повышенной раздражительностью, преобладанием негативного эмоционального тона. Для детей с меланхолическим, апатическим и дисфорическим типами отношения к болезни характерна неудовлетворенность жизнью в целом, процессом самореализации и тем, как именно в настоящее время разворачиваются основные жизненные события. Дети с сенситивным типом отношения к болезни отличаются низким уровнем самооценки, отрицательным образом себя.

В результате проведения реабилитационных мероприятий у детей с онкозаболеваниями повысился уровень активности, отношение к жизненной ситуации стало более оптимистичным, повысилась готовность к преодолению препятствий, возросла вера в свои возможности. Вместе с тем, необходимо отметить, что не смотря на проведение реабилитационных мероприятий, у детей с онкологическими заболеваниями и на завершающей стадии реабилитации остается высоким уровень тревожности и беспокойства, ощущения угрозы благополучию, они настроены на ожидание неблагоприятных событий, обладают недостаточным уровнем эмоциональной устойчивости, характеризуются повышенной возбудимостью, раздражительностью. Дети с онкозаболеваниями как в начале, так и в завершении реабилитационного процесса, испытывали неудовлетворенность настоящим, не уверенность в будущем.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что изучаемые показатели также являются мишенями для реабилитационного процесса. Работа над гармонизацией типа отношения к болезни и коррекция доминирующего состояния являются актуальными направлениями социально-психологической работы с детьми с онкозаболеваниями и их родителями в рамках комплексного реабилитационного процесса.

С учетом полученных в ходе исследования результатов и с целью совершенствования системы социально-психологической работы с детьми, имеющими онкологические заболевания, были сформированы рекомендации, которые могут быть использованы в практике реабилитационной работы с данной категорией детей.

Список использованных источников

1 Борисевич, М. 10 фактов о детской онкологии / М. Борисевич, Т. Савич // Медицинский вестник. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://medvestnik.by/konspektvracha/10-faktov-o-detskoj-onkologii> – Дата доступа: 06.05.2021.

2 Александрова, О. А. Социально-психологическая реабилитация детей, перенесших онкологическое заболевание // О. А. Александрова, Е. И. Богданова, М. И. Блинов и др. – СПб, 2019. – 114 с.

3 Социальная адаптация детей с онкологическими заболеваниями после продолжительного лечения / Ю. Е. Куртанова [и др.] [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. – 2020. – Том 9. – № 3. – С. 127–138.

4 Организация медицинской и психолого-социальной реабилитации детей и подростков с онкологическими и гематологическими заболеваниями / Г. Я. Цейтлин [и др.] // Российский журнал детской гематологии и онкологии. – 2014. – № 3. – С. 59–65.

5 Лурия, Р. А. Внутренняя картина болезни и атрогенные заболевания / Р. А. Лурия. – 4-е изд. – М. : Медицина, 1977. – 112с.

Н. Ф. Гребень

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка,
г. Минск, Республика Беларусь

СООТНОШЕНИЕ ЗАВИСТЛИВОСТИ ЛИЧНОСТИ С ЕЕ САМООЦЕНКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТЬЮ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Статья посвящена проблеме изучения такого личностного свойства как завистливость. Рассмотрены современные представления о зависти и завистливости как в психологии, так и других гуманитарных науках. Автором приведены результаты эмпирического исследования завистливости у представителей белорусской популяции зрелого возраста, а также взаимосвязи завистливости с самооценкой личности и ее социальной фрустрированностью.

Ключевые слова: завистливость, самооценка, социальная фрустрированность, белорусская популяция, зрелый возраст

N. F. Hreben

Maksim Tank Belarusian State Pedagogical University,
Minsk, Republic of Belarus

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSON'S ENVY AND HIS/HER SELF-ESTEEM AND SOCIAL FRUSTRATION IN MATURE AGE

The article is devoted to the study of such a personal property as envy. The modern concepts of envy in psychology and other humanities are considered. The results of an empirical research of envy among the representatives of Belarusian population of mature age are presented by author, as well as the correlation between envy in a person and his/her self-esteem and social frustration.

Keywords: envy, self-esteem, social frustration, Republic of Belarusian population, mature age.

Зависть – это то, чувство, которое в той или иной степени присуще всем людям. Она сопровождает человечество на протяжении всей его жизни, определяет его особенности взаимодействия с другими людьми, порождает конфликты, нарушение нравственных норм. Это обусловлено тем, что у любого человека всегда найдется какое-то количество потребностей, которые он не может удовлетворить, и амбиций, где его превосходят другие люди. А также потому, что гораздо легче объяснить свои промахи и недостатки не собственной слабостью и ленью, а ошибкой или несправедливостью судьбы, которая вместо нас почему-то облагодетельствовала других.

Долгое время проблема человеческой зависти оставалась не в поле зрения психологической науки. Более пристальное внимание этой проблеме уделено в религиозных

учениях, где, как известно, она является одним из тяжелейших смертных грехов. Внесли свою лепту в раскрытие феномена зависти и философы, представив ее как глобальное, универсальное, общечеловеческое явление деструктивного характера. И лишь во второй половине XX ст. в психологии появляются первые работы, где зависть выступает в качестве самостоятельного предмета исследования.

На сегодняшний день зависть, как психологическое явление, остается по-прежнему мало изученной и понимается неоднозначно. К. К. Платонов считает зависть чувством, структура которого включает соревнование, страдание от мысли, что у другого есть то желанное, чего у себя нет, и вызванную этим ненависть к нему [1]. По мнению, Г. Шек зависть – это «это эмоция, эгоистическая и злонамеренная по существу. Она направлена на людей и подразумевает неприязнь к человеку, который обладает тем, чего желает завистник, и желание причинить ему ущерб» [6, с. 33]. М. Кляйн придерживается мнения, что «всякая зависть – это орально-садистское и анально-садистское выражение деструктивных импульсов, действующих с начала жизни, и что она имеет конституциональную основу» [4, с. 12]. По мнению Е. Е. Соколовой, зависть, очевидно, является своеобразным стимулом к самосовершенствованию, самореализации, что в свою очередь совпадает с распространенным понятием «белая» зависть [5, с. 8]. Л. А. Дьяченко и М. И. Кандыбович рассматривают зависть как социально-психологическую черту личности, проявляющуюся в недовольстве, недоброжелательстве по отношению к другим людям, которым сопутствует удача, которые достигли благополучия [3].

Следовательно, психологическое содержание понятий зависть и завистливость личности трактуется неоднозначно: большинство ученых рассматривают их как деструктивные явления, но ряд авторов приписывают им и конструктивное содержание, усматривая в зависти и завистливости мотивацию к достижению.

По-прежнему затруднительным остается и вопрос психологической диагностики завистливости личности в силу ряда причин: дефицит психодиагностического инструментария; распространенные представления о зависти как о социально нежелательном человеческом чувстве, что ведет к его отрицанию и затрудняет диагностику; отсутствие единого подхода к пониманию социально-психологического феномена зависти [2].

Актуальность данного исследования обусловлено, с одной стороны, неопределенностью, напряженностью и социальным неравенством современного мира. Такое влияние внешней среды негативно отражается на человеческой психике и запускает завистливое отношение как к отдельному человеку, так и к группам. С другой стороны, наблюдается дефицит психологических исследований завистливости как личностной черты и ее детерминант, в том числе на белорусской популяции.

Цель исследования состояла в изучении завистливости личности на белорусской популяции зрелого возраста и ее взаимосвязи с самооценкой и социальной фрустрированностью.

Для выявления завистливости применялась методика «Методика исследования завистливости личности (МИЗЛ)» (Т. В. Бескова) [2]. Особенности самооценки изучались на основании двух методик – «Тест самооценки Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн», «Экспресс-диагностика уровня самооценки» (Н. П. Фетискин); а социальная фрустрированность при помощи методики «Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л. И. Вассермана» (модификация В. В. Бойко).

Исследование проводилось на базе двух государственных организаций г. Минска¹. Всего в исследовании приняли участие 60 человек в возрасте от 23 до 53 лет, средний возраст – 36,03 лет. Среди них 36 женщин и 24 мужчины, которые по профессиональному статусу распределились так: 30 подчиненных и 30 начальников. Была реализована

¹ Сбор эмпирического материала осуществляла студентка БИП — Института правоведения Е. В. Мельнейчук

индивидуальная форма тестирования, в ходе которой соблюдались принципы анонимности и конфиденциальности. В силу специфики предмета исследования, истинная цель диагностики респондентам не сообщалась, что не исключает догадки с их стороны.

Статистический анализ результатов исследования проводился с помощью пакета статистических программ SPSS 17.0. Использовались такие методы как описательные статистики, критерий Колмогорова-Смирнова на нормальность распределения, U – критерий Манна-Уинтни, коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена – r_s .

Результаты и их обсуждение

Согласно данным, полученным с помощью теста «МИЗЛ», у представителей белорусской популяции зрелого возраста был выявлен преимущественно низкий уровень выраженности завистливости ($M = 2,28 \pm 1,27$). Также низкие значения наблюдаются по формам проявления завистливости: Шкала зависть–неприязнь ($M = 2,33 \pm 1,23$), Шкала зависть–уныние ($M = 3,01 \pm 1,54$). Что касается Шкалы маскировки, то здесь среднее значение соответствует среднему уровню выраженности ($M = 19,05 \pm 6,28$), и указывает на присущую респондентам тенденцию подавать себя в «лучшем свете», что могло отразиться и на полученных результатах.

Частотный анализ первичных данных показал (рисунок 1), что у большинства лиц зрелого возраста, что составило 83,3 % выборки, наблюдается низкий уровень завистливости, у 16,6 % – средний, а высокий уровень не был обнаружен ни у одного респондента. Схожее распределение наблюдается и по Шкале зависть-неприязнь, где у 78,3 % респондентов зафиксирован низкий уровень завистливости, у 21,7 % – средний. Несколько отличным от двух предыдущих шкал является распределение по Шкале зависть-уныние. Так, у 58,3 % опрошенных выявлен низкий уровень завистливости, у 40 % – средний и у 1,7 % – высокий.

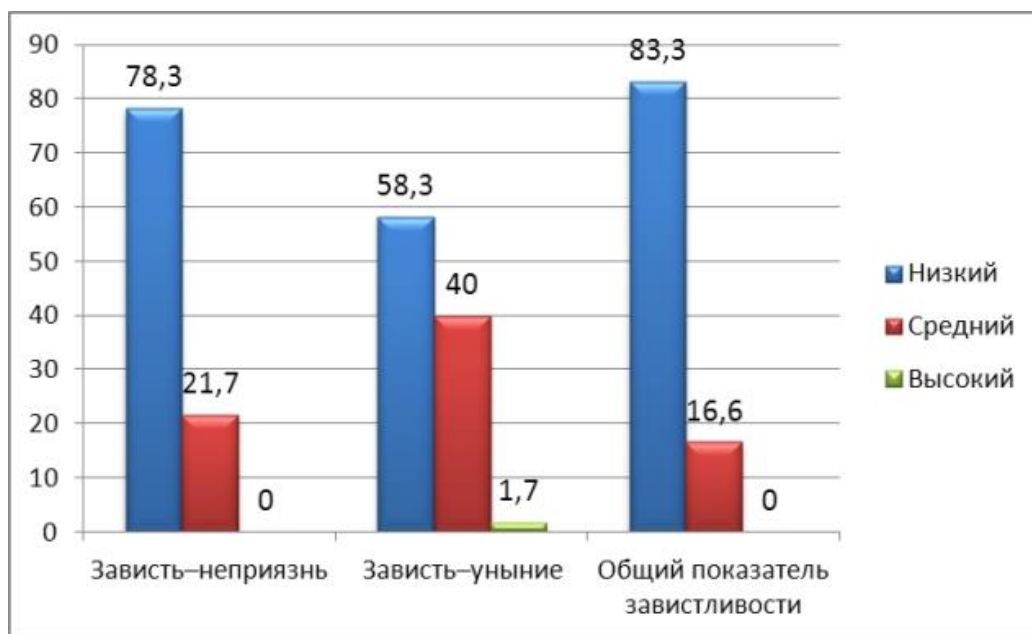


Рисунок 1 – Распределение показателей завистливости по уровням у лиц зрелого возраста

Из этого следует, что лица зрелого возраста данной выборки редко выражают по отношению к другим людям подозрительность, неприязнь, враждебность. Также им практически не характерно стремление превосходить других людей любыми способами, либо злопыхательство по отношению к успешным людям. У лиц зрелого возраста несколько

больше выражена зависть-уныние, которая проявляется в склонности переживать такие эмоции и чувства как обида, уныние, подавленность, обделенность. В определенной степени мужчинам и женщинам из нашей выборки характерно завистливое отношение к тем, кто на их взгляд менее упорен, трудолюбив, но имеет то, чего нет у них.

Отметим, что стандартизация данной методики осуществлялась на российской выборке, на которой были установлены и приведенные тестовые нормы. Однако на белорусской выборке эти статистические нормы «работают» иначе, либо белорусы менее завистливые, чем русские. Последнее маловероятно, т. к. в ряде исследований была установлена положительная взаимосвязь склонности к зависти с интровертированностью [1, 5]. Следовательно, учитывая большую интровертированность белорусов, в сравнении с русскими, и установленную закономерность, уровень завистливости у белорусов должен быть выше, чем у русских. Нельзя упускать из виду и то, что на полученное нами распределение повлияла специфика выборки, в которую вошли госслужащие, а также тот факт, что исследование проводилось по месту работы, в силу чего респонденты отвечали на вопросы осторожно. К тому же они могли догадываться и о предмете исследования – зависти, которая является социально осуждаемым свойством.

Анализ половых различий в проявлении завистливости показал, что она больше выражена у белорусских женщин по сравнению с мужчинами (рисунок 2). Это касается как общего уровня завистливости, так и форм ее проявления – зависть-неприязнь и зависть-уныние. Данные различия незначительные и не подтвердились на статистическом уровне, но в целом указывают на тенденцию к большей склонности женщин к зависти и таким переживаниям как обида, досада, грусть, обделенность, по сравнению с мужчинами.

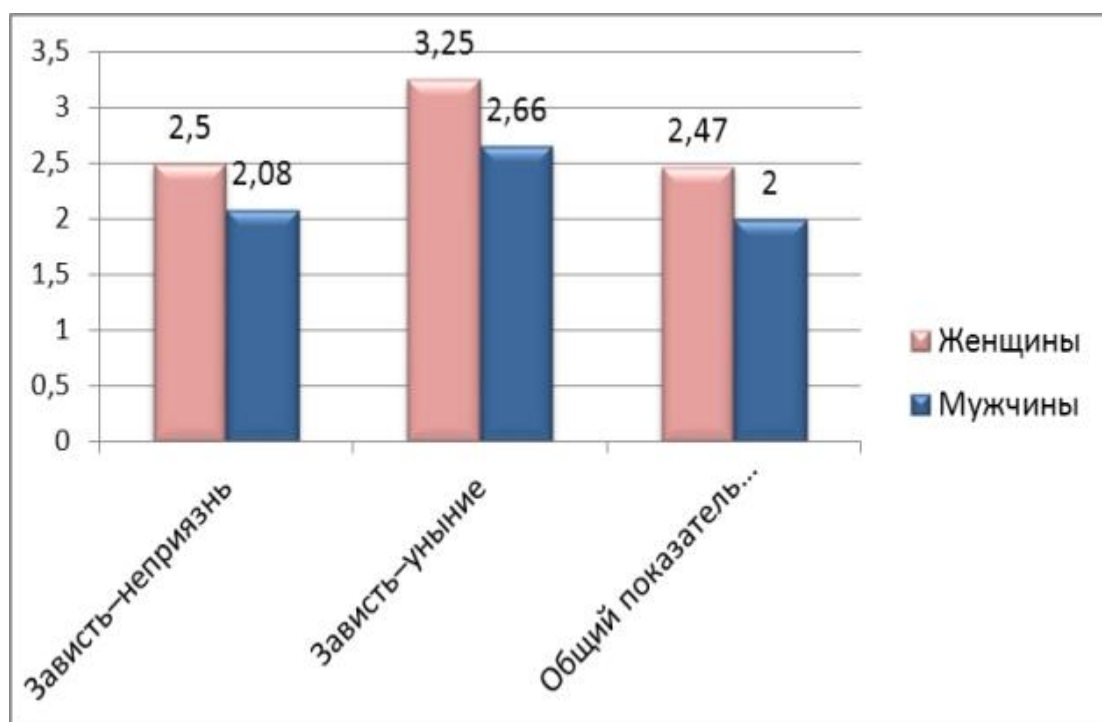


Рисунок 2 – Выраженность завистливости у мужчин и женщин

При помощи корреляционного анализа были проверены гипотезы о взаимосвязи завистливости личности с такими ее характеристиками как самооценка и социальная фрустрированность. Анализ взаимосвязи завистливости личности с ее самооценкой у лиц зрелого возраста показал, что между данными переменными значимые корреляционные взаимосвязи имеются (таблица 1).

Таблица 1 – Значимые корреляционные взаимосвязи завистливости и самооценки у лиц зрелого возраста (n = 60)

Исследуемые переменные	Корреляционные связи Спирмен, r_s	
	r_s	p
«МИЗЛ» и «Тест самооценки Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн»		
Зависть-неприязнь и Счастье	–0,256	0,049
Зависть-неприязнь и Благополучие	–0,332	0,01
Зависть-уныние и Благополучие	–0,384	0,002
Общий уровень завистливости и Благополучие	–0,338	0,008
Зависть-неприязнь и Смелость	–0,267	0,039
«МИЗЛ» и «Экспресс-диагностика уровня самооценки»		
Зависть-неприязнь и Самооценка	0,555	0,001
Зависть-уныние и Самооценка	0,664	0,001
Общий уровень завистливости и Самооценка	0,625	0,001

Согласно данным приведенным в таблице 1, значимые взаимосвязи наблюдаются между завистливостью личности и отдельными составляющими самооценки, обозначенными в методике «Тест самооценки Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн». Так, Зависть-неприязнь взаимосвязана с самооценкой счастья обратной слабой связью ($r_s = -0,256$; 0,049), самооценкой благополучия – обратной умеренной связью ($r_s = -0,332$; 0,01), самооценкой смелости – обратной слабой связью ($r_s = -0,267$; 0,039). Зависть-уныние и общий уровень завистливости взаимосвязаны с самооценкой благополучия обратными умеренными связями ($r_s = -0,384$; 0,002 и $r_s = -0,338$; 0,008). В тоже время взаимосвязь завистливости личности с общим показателем ее самооценки, диагностируемой при помощи проективной методики «Тест самооценки Т. В. Дембо – С. Я. Рубинштейн» установлена не была ($r_s = -0,205$; 0,117).

Приведенные взаимосвязи свидетельствуют о том, что чем больше человеку зрелого возраста присуща зависть-неприязнь, тем меньше он ощущает себя счастливым, благополучным и смелым, и наоборот, более высокое самоощущение себя как человека счастливого, благополучного и смелого предполагает и более низкие показатели зависти-неприязни. Также, чем выше общий уровень завистливости личности и такой ее формы как зависть-уныние, тем менее благополучным считает себя человек, и наоборот.

Общий уровень завистливости личности зрелого возраста и ее форм проявления – зависть-неприязнь и зависть-уныние – взаимосвязаны с ее самооценкой, диагностированной при помощи методики «Экспресс-диагностика уровня самооценки», прямыми средними связями ($r_s = 0,625$; 0,001; $r_s = 0,555$; 0,001 и $r_s = 0,644$; 0,001)². Из чего следует, что более высокие показатели завистливости личности предполагают более низкую самооценку у мужчин и женщин зрелого возраста, и наоборот.

Дополнительно заметим, что все выявленные взаимосвязи согласованы между собой и отражают общую тенденцию: завистливость больше выражена у тех лиц зрелого возраста, у которых более низкая самооценка, в особенности самоощущение человеком своего благополучия.

Также в ходе корреляционного анализа была подтверждена гипотеза о взаимосвязи завистливости личности с уровнем ее социальной фрустрированностью (таблица 2).

² Обращаем внимание, что в методике «Экспресс-диагностика уровня самооценки» заложен обратный подсчет баллов, где высокие баллы указывают на низкую самооценку

Таблица 2 – Значимые корреляционные взаимосвязи завистливости и социальной фрустрированности у лиц зрелого возраста (n = 60)

Исследуемые переменные	Корреляционные связи Спирмен, r_s	
	r_s	p
Зависть-неприязнь и Социальная фрустрированность	0,444	0,001
Зависть-уныние и Социальная фрустрированность	0,41	0,001
Общий уровень завистливости и Социальная фрустрированность	0,404	0,001

Общий уровень завистливости личности зрелого возраста и ее форм – зависть-неприязнь и зависть-уныние – взаимосвязаны с ее социальной фрустрированностью ($r_s = 0,404$; 0,001; $r_s = 0,444$; 0,001 и $r_s = 0,41$; 0,001). Это значит, что уровень завистливости выше у тех белорусских мужчин и женщин, которые чаще сталкиваются с ограничениями в плане удовлетворения своих социальных потребностей, и наоборот.

Нам видится следующее объяснение данной закономерности. Зависти больше подвержены те люди, которые, столкнувшись с ситуацией фрустрации, фиксируются, либо на фрустрирующем их объекте, либо на себе, но не на том, чтобы находить способы преодоления фрустрирующей ситуации. Со временем навыки преодоления фрустрирующих ситуаций развиваются слабо, а негативный опыт переживаний от них накапливается все больше и деформируется в чувство зависти.

Таким образом, апробация теста Т. В. Бесковой «Методика исследования завистливости личности» на белорусской популяции показала, что у белорусских мужчин и женщин завистливость как личностное свойство выражена на низком уровне. Несколько больше лица зрелого возраста склонны к переживанию зависти-уныния по сравнению с завистью-неприязнью. Прослеживается тенденция к большей предрасположенности к зависти женщин, по сравнению с мужчинами. Однако учитывая склонность опрошенных к социально-желаемым ответам, а также этнокультурные особенности белорусов – интровертированность, осторожность, рациональность, считаем полученные данные недостаточно достоверными. Дальнейшее применение методики «МИЗЛ» на белорусской популяции требует ее дополнительной адаптации и стандартизации. В противном случае высока вероятность установления неверного психологического диагноза.

Было доказано, что в зрелом возрасте завистливость личности достаточно тесно взаимосвязана с ее самооценкой: чем больше выражена завистливость у белорусских мужчин и женщин, тем более низкой самооценкой они обладают, и наоборот. Чем выше завистливость у лиц зрелого возраста, тем ниже у них самооценки своего благополучия, счастья и смелости.

Также завистливость личности взаимосвязана с ее социальной фрустрированностью: уровень завистливости выше у тех мужчин и женщин, которые чаще сталкиваются с ограничениями в плане удовлетворения своих социальных потребностей, и наоборот.

Полученные в ходе исследования результаты проясняют психологическую природу зависти и могут быть использованы на практике, прежде всего, в социально-психологическом консультировании.

Список использованных источников

- 1 Архангельская, Л. С. Зависть: путь к победе или поражению? / Л. С. Архангельская, В. Н. Лабунская. – М. : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 140 с.
- 2 Бескова, Т. В. Методика исследования завистливости личности / Т. В. Бескова // Вopr. психол. – 2012. – № 2. – С.127–141.

3 Карепова, Э. Феномен зависти: палач и жертва в одном чувстве / Э. Карепова // Пси-фактор [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://psyfactor.org/lib/envy.htm>. – Дата доступа: 03.06.2023.

4 Кляйн, М. Зависть и благодарность / М. Кляйн. – СПб. : Б.С.Х., 1997. – 96 с.

5 Соколова, Е. Е. Психология зависти [Текст] / Е. Е. Соколова. // Педология. Новейший век. – 2002. – № 10. – С. 7–15.

6 Шек, Г. Зависть: теория социального поведения / Г. Шек; пер. с англ. – М. : ИРИСЭН, 2008. – 544 с.

O. Yu. Latyshev, D.Sc., Ph.D., D.Sc.h.c., full member of IAS, IANH, EANH, ISA, IACUTLL, corresponding member of IAPS, professor of RANH, president International Mariinskaya Academy named after M. D. Shapovalenko, Moscow, Russian Federation

EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS AMID TRANSITION TO DISTANCE LEARNING

Today, the problem of emotional burnout of teachers against the background of the transition to a distance learning format in the framework of psychological research attracts the attention of specialists from various fields for serious and comprehensive study, since there are many unexplored issues in this topic. Until now, the question of defining the concept of emotional burnout of teachers against the background of the transition to a distance learning format remains open in psychological science.

Keywords: pedagogy, psychology, emotional burnout. teacher, psychologist.

О. Ю. Латышев, д-р философии в филологии, п.д.н., канд. филол. наук, действительный член МАС, МАЕ, ЕАЕ, ISA, МОО АД ЮТК, член-корр. МАПН, профессор университета «Сайпресс», США, профессор РАЕ, президент, Международная Мариинская академия имени М. Д. Шаповаленко, г. Москва, Российская Федерация

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ НА ФОНЕ ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ

На сегодняшний день проблема эмоционального выгорания педагогов на фоне перехода на дистанционный формат обучения в рамках психологических исследований привлекает к себе внимание специалистов из разных областей для серьезного и всестороннего изучения, поскольку в данной тематике есть множество неисследованных вопросов. До сих пор вопрос об определении понятия эмоционального выгорания педагогов на фоне перехода на дистанционный формат обучения остается открытым в психологической науке.

Ключевые слова: педагогика, психология, эмоциональное выгорание. педагог, психолог.

The problem of emotional burnout of teachers against the background of the transition to a distance learning format is currently one of the topical issues in modern society.

In the literature, there is no unambiguous approach to the problem of emotional burnout of teachers against the background of the transition to a distance learning format, so the authors of this study will have to make certain efforts in order to make a feasible contribution to solving the above problem. Analyzing the psychological literature on the topic under study, it can be noted that the problem of emotional burnout of teachers against the

background of the transition to a distance learning format should be understood as a violation of personality development, developing on the basis of overwork in monotonous conditions of solving the same type of problems over a long period of time.

In the psychological literature, there are not many studies devoted to the topic of emotional burnout of teachers against the background of the transition to a distance learning format. As a rule, this phenomenon is considered together with other types of emotional burnout, despite the fact that the conditions for its occurrence can be fundamentally different.

Contradictions expressed in the diversity of interpretations of the same phenomenon by various domestic and foreign researchers, as well as the approaches they introduced to the study of the above phenomenon, actually determined the problem of the study.

Thus, the problem of the study lies in the need for theoretical justification and implementation of a program of advisory work with teachers who have been diagnosed with emotional burnout syndrome. The relevance, theoretical significance, and at the same time, the insufficient development of the problem, determined the topic of this study: "Emotional burnout of teachers against the background of the transition to a distance learning format." Theoretical approaches and concepts to the studied research problem are presented by an organic set of approaches proposed by both domestic and foreign authors listed below.

Such scientists as M. Anderson, M. Burisch, R. Burke, E. Iwanicki, S. Maslach, H. Kuunarpuu, K. Kondo, X. J. Freudenberger, S. Jackson, B. Pelman, E. Harman have paid due attention to this issue abroad. In turn, in Russian science, the problem of emotional burnout was studied by such scientists as M. A. Aminov, V. V. Boyko, T. V. Formanyuk, T. I. Ronginskaya, N. V. Grishina, L. I. M. Mitina, V. E. Orel, V. V. Makarov, N. E. Vodopyanova.

Such scientists as A. Pines and Aronson, D. Dierendonck, X. Sikhma and V. Schaufeli, C. Maslach, S. Jackson paid due attention to the development of emotional burnout models. V. E. Orel, K. Kondo, T. V. Formanyu, B. Buunk, C. Maslach, W. Schaufeli and others drew attention to the factors capable of causing emotional burnout.

The multi-level nature of the emotional burnout syndrome was traced by such scientists as T. V. Bolshakova, M. V. Borisova, M. Burish, E. K. Veselova, N. E. Vodopyanova, K. Maslach, V. E. Orel, A. A. Rukivishnikov.

The analysis of personal and socio-psychological prerequisites for the emergence of emotional burnout syndrome was given attention by such scientists as M. V. Agapova, M. V. Borisova, M. Yu. Gorokhova, E. V. Ivanova, E. F. Zeer, O. V. Krapivina, V. E. Orel, E. S. Romanova, T. I. Ronginskaya, N. V. Samoukina, R. I. Stetsishin, E. E. Symanyuk, R. Zh. Tyulyupergeneva and others. The formation of terminology in this area of research occurred through the testing of various terms, among which were "emotional burnout", formulated by T. V. Formanyuk and E. V. Yudina. The actual phrase «emotional burnout» used in this study to denote this phenomenon appeared in the works of V. V. Boyko, S. V. Umnyashkina, M. V. Agapova, O. V. Krapivina, and others.

In addition, G. A. Zaripova proposed the term «burnout» to denote this phenomenon, and N. E. Vodopyanova and A. B. Serebryakova – «mental burnout» and «professional burnout», which indicates the diversity of interpretations of the syndrome, which is also considered in this work.

The syndrome of emotional burnout has been considered in various guises, for example, by scientists E. F. Zeer and E. E. Symanyuk as professionally conditioned destruction, and in relation to distress this was done by T. I. Roginskaya, as well as simultaneously by E. Aranson and A. Pines.

In their studies, V. V. Boyko and D. G. Trunov considered emotional burnout as a mechanism for forming a psychological defense, and S. Maslach and S. E. Jackson considered it a dysfunction caused by the integral interaction of an organic set of personal factors and accompanying multifaceted environmental factors. H. J. Freudenberger studies it as a result of

a discrepancy between the personality and the profession, and along with this, also a discrepancy between the requirements that may be imposed by the management of the educational institution and the educational programs it uses on the teacher, and his adaptive abilities.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and empirically study the problem of emotional burnout of teachers against the background of the transition to a distance learning format.

Object of the study: the influence of innovativeness of the faculty on the level of manifestation of the phenomenon of emotional burnout of teachers against the background of the transition to a distance learning format.

Subject of the study: personal characteristics of the teacher that increase emotional burnout during the transition to a distance learning format.

Research hypothesis: it is assumed that there is a connection between the manifestation of emotional burnout of the teacher and his innovativeness as a personal quality. Also, in the course of this study, it is necessary to establish whether a higher level of innovativeness as a psychological quality of the teacher really contributes to a less severe manifestation of professional burnout in the context of the transition to a distance learning format.

In the course of this study, its goal was achieved: the problem of emotional burnout of teachers against the background of the transition to a distance learning format was theoretically substantiated and empirically investigated.

To achieve the above goal, the following tasks were set and successfully solved:

1 A theoretical review of the literature on the phenomenon of emotional burnout in teachers against the background of the transition to a distance learning format was conducted.

2 Methods were selected to identify the syndrome of emotional burnout in teachers against the background of the transition to a distance learning format.

3 A sample was formed for the study.

4 An empirical study was conducted to determine the syndrome of emotional burnout in teachers against the background of the transition to a distance learning format.

5 The state of the problem of advisory work with teachers with emotional burnout syndrome against the background of the transition to a distance learning format was revealed through the analysis of psychological literature.

6 A program of psychological work for teachers with emotional burnout syndrome against the background of the transition to a distance learning format was developed.

7 The effectiveness of the program of consultative work with teachers suffering from emotional burnout syndrome against the background of the transition to a distance learning format was tested.

Research methods:

- theoretical: bibliographic method;
- empirical: testing, survey, experimental work;
- methods of mathematical statistics.

Characteristics of the research sample: the study involved eighty representatives of the teaching staff with emotional burnout syndrome against the background of the transition to the distance learning format, aged 28 to 59 years.

All teachers who made up the sample of this study have a mixed form of organization of the educational process in a higher educational institution according to the type of distance learning.

The practical significance of the study lies in the development of a comprehensive program of advisory work with individuals with emotional burnout syndrome against the background of the transition to the distance learning format. This program involves psychodiagnostics and psychocorrection of such teachers with emotional burnout syndrome against the background of the transition to the distance learning format. To carry out the work, specific and modern methods and techniques for this age group were selected, the effectiveness of which is empirically confirmed in our results of this study.

Degree of development of the topic: this topic has been the object of attention of a significant number of scientific organizations and institutions. However, the rapid development of the social situation and the force majeure circumstances included in it constantly encourages the search for new effective solutions where traditional views and algorithms lose their inherent effectiveness. In modern domestic psychological science, a long series of approaches to the study of the phenomenon of emotional burnout of the individual have been developed, each of which is represented by a significant number of authoritative researchers. The essence of the emotional burnout syndrome in teachers working in the sphere of the system of higher education institutions can find its most striking manifestations in the violation of the auto-identification of the individual, and along with this – also in the fusion with environmental influences formed directly on the basis of emotional involvement. The possibility of preventing the widespread phenomenon of emotional burnout that occurs in the process of transition to a distance format for the implementation of the educational process among teachers working in the sphere of the system of higher education institutions can be determined by the level of autopsychological competence [2]. In essence, the autopsychological competence of higher education teachers is their inherent ability to navigate in the intra-individual space, due to which they demonstrate at the proper level the readiness to manage it and change this space. In the process of such management of the intra-individual space, representatives of the teaching staff of universities largely improve themselves and organize themselves as individuals and professionals [1]. The effectiveness of prevention of the syndrome of emotional burnout of representatives of the teaching staff of higher education institutions, which is increasingly affecting large sections of the population of the Russian Federation and other countries of the world, can be determined by the nature of the impact on their condition of the psychological conditions of the following key groups.

The group of interpsychological conditions, which primarily includes the psychologization of the environment that is created in the work collective of the university, a specific faculty and a certain department where these teachers work. This group also includes longitudinal psychodiagnostics of all components inherent in the personality of a university teacher that show the greatest vulnerability in the process of emotional burnout. This group also includes psychological support, which contains timely full-scale psychological education and psychological training. A group of intrapsychological conditions, which includes, first of all, the formation of autopsychological competence in teachers of higher education institutions. The general problems of this study encourage us to consider the phenomenon of personal innovativeness as the topic of this section in relation specifically to representatives of the teaching staff of universities operating in the territory of the Russian Federation. The innovative personality of a university teacher directly finds its most vivid and convincing manifestations in an individual, well-thought-out teaching style, which involves constantly updating the methods of presenting the material being studied and receiving feedback from students, graduate students and doctoral students [2]. A university teacher, for whom innovative thinking is most characteristic, approaches the issue of organizing teaching and optimally saturating the information flow of lectures, seminars, colloquiums and other forms of organizing student work with additional educational materials in the most creative and in all respects conscientious manner. The innovative approach of this teacher to organizing a distance course is marked by the maximum involvement of students of this distance course in constructive, didactically justified extensive activities [2]. There is a fairly clear pattern of connection between the increase in the level of students' voluntary visual attention and the teacher's desire to immerse the student body in creative activities. This not only allows this teacher not to experience significant fatigue in the process of distance learning, but also at the same time to significantly improve the content of the distance course [2].

The innovative approach of such a teacher to the organization of the educational process implies, first of all, a fundamental expansion of the library of media objects formed, accumulated and edited by the students themselves.

A creative teacher with highly organized innovative thinking competently and responsibly relies on the existing typological features of students' voluntary visual attention. According to the first of them, the teacher takes into account the existence of the student's predominant focus on the products of sensory-perceptual attention, which frees the teacher from the need to repeatedly repeat the same material to students. Despite the rather high level of infantilization of modern society, and the indisputable fact that abstract attention does not prevail over concrete attention in every student, a wise and patient teacher still manages, through painstaking and purposeful work, to fully utilize the potential of students' external attention [3]. This allows such a teacher to be guided not so much by considerations of patience shown by him in relation to students, but by an enthusiastic search for new methods and ways to convey educational material to the consciousness of students. Thanks to this, this teacher not only does not experience the impact of emotional burnout syndrome, but, teaching remotely, each time is increasingly motivated to implement his activities [2]. Even despite the fact that most modern students are not able to sufficiently abstract themselves from the objects of the external world, and constantly carry out productive creative activity in their inner world, nevertheless, a wise and proactive teacher with innovative thinking uses all the possibilities of an illustrative series, interactive models, modeling environments, etc. in order to introduce the student to the objects of external, sensory-perceptual attention. This allows the teacher to maintain his own attention in the area of the most interesting graphic objects, animations, meaningful illustrations, which in their totality do not allow him to feel the monotony of the process of teaching in a distance form. Therefore, according to this indicator, the formation of the emotional burnout syndrome either fundamentally slows down or completely ceases to create a zone of freedom from the influence of such factors for this teacher [3]. In addition, the proactive teacher also takes into account the second typological feature of the visual attention of students, which consists in the fact that most of them have reduced internal, or intellectual attention. The teacher understands that on the other side of the monitor from him there are essentially unhappy young people, victims of hypertrophied libido, hormonal satiety and frequency dependence on one or another type of psychoactive substances. The teacher also understands that many modern students are dulling the ability for internal contemplation [1]. Therefore, he does not appeal to the capabilities of students' internal attention, and does not spend his internal resources to constantly stimulate students to turn to their intellectual attention. A constructively thinking teacher will not be irritated by the fact that students do not want or are not able to adequately respond to the traditional methods of assimilating the material offered to him. Instead, a teacher with a clearly developed innovative thinking, in a dialog mode, together with students, will find the most acceptable forms for them to assimilate difficult-to-reach educational material. Staying in an atmosphere of constant creative search allows such a teacher to mainly remain calm and goodwill towards students, which preserves his own strength [3]. A teacher with innovative thinking always strives to compensate for this significant lack of student attention by enriching the visual component in every possible way. In fact, the auditory component is also significantly enriched by this teacher. A highly professional teacher is fully aware that an additional aggravating factor for student perception is a significant reduction in memory capabilities. A deeply tactful teacher allows students to refer to the material being studied so many times that they will really remember it to a sufficient degree due to the introduction of an extensive illustrative series [2]. Such an approach will also definitely help prevent the teacher's irritation towards students, fatigue and the formation of emotional burnout syndrome, and will also help maintain friendly relations with all listeners of his distance learning course. The lecturer builds his work with students based on the understanding of the fact that the images received by the student's inner world through external attention either do not linger in his memory for a long time or undergo a significant distortion of their content. Therefore, the teacher makes all due

efforts in this case so that each student studying with him can compare, contrast, and even more so – place the new visual image just accepted into his inner world in the appropriate classification series with the help of information and communication technologies.

Thus, the study conducted in this paper allows us to draw the following conclusions:

1 The study of the phenomenon of emotional burnout in the Russian Federation and abroad has received quite close attention from representatives of various psychological schools of the country, as well as their founders. At the same time, these approaches, principles and theories function in modern psychological science in a consistent unity, duly complementing and confirming each other's key provisions, and thereby significantly contribute to the timely and large-scale study of the phenomenon of emotional burnout in the Russian Federation and beyond.

2 It is thanks to the definitions that act as key psychological characteristics of the pedagogical activity of a university teacher that not only his high pedagogical success becomes achievable, but also, at the same time, the moral and psychological climate created by him in the classroom, which does not allow this teacher to experience the negative impact of emotional burnout syndrome to a significant extent when switching to a new teaching format.

3 Correctly directed by the teacher, the voluntary visual attention of students in distance learning can be significantly increased, and the fatigue of the teacher can be reduced, which will allow for higher academic results. In turn, the teacher will feel acceptance and feasible understanding from the students, which will instill confidence in him and give him new strength, in every possible way protecting him from overwork. On the part of a particular teacher, the results of the distance course are best achieved with an interested attitude to learning in the process of using an extensive illustrative series and an activity-based approach to teaching at the university. With a creative and highly interested approach on the part of the teaching staff, who convincingly and consistently saturate the educational material presented by them with a bright illustrative series, emotional burnout of teachers is simultaneously prevented. The extent and degree of influence of distance learning on the emotional burnout of representatives of the teaching staff of universities directly depends on the behavior strategy chosen by each such teacher. If his creative activity in the educational process constantly gives him the opportunity to experience more and more positive emotions, then the process of emotional burnout in such a person will either slow down significantly or, alternatively, completely cease to exist. Moreover, it is in the distance learning form that new opportunities for self-realization open up for many innovatively thinking and active representatives of the teaching staff of universities. This allows them to make appropriate efforts for creatively rethinking the distance learning that is routine for all their colleagues, allowing them not only not to acquire emotional burnout syndrome, but, on the contrary, to find in this action a new resource for their creative development and, in many ways, also for enriching their spiritual world.

4 The study of the emotional burnout syndrome of university teachers can be approached from the standpoint of the innovativeness of the teacher's personality and due attention should be paid to the diagnostics of the resource component of the innovative potential. With regard to the contingent of higher education teachers selected for the survey, it should be noted that the innovative potential of teachers in the university under consideration turned out to be quite high, which did not allow the emotional burnout syndrome to become widespread. The more experienced a teacher becomes, and the more opportunities he has in his arsenal for managing emergency situations, which should also include the need to switch to a distance teaching mode, the higher the resistance to the formation of internal stress is demonstrated by this teacher.

5 Many university teachers are so dedicated to their work and love the academic disciplines they teach so much that even the transition to a distance teaching mode did not become a reason for the formation of emotional burnout syndrome for them. Judging by the

results of the diagnostics using Edward Schein's "Career Anchors" method, this university employs not careerists, but rather masters who love their work, so none of the external obstacles they have encountered have yet led to the formation of emotional burnout syndrome in these teachers. The high innovative potential of each tested university teacher was also manifested in the fact that he was able to use numerous new opportunities that opened up in the process of teaching academic disciplines in a distance form in order to significantly enrich the palette of technical teaching aids that he had previously used. The high interest of university teachers in the results of their teaching activities simultaneously contributes to an increase in the level of their innovative potential, as well as resistance to external stimuli, to which many are inclined to include the transition to a distance form of teaching academic disciplines.

Список использованных источников

1 Ибрагим, Г. А. С. Психологические проблемы дистанционного обучения в начальной школе / Ибрагим, Г. А. С., Луизетто М., Жилыева В. А., Латышев О. Ю. // Образование в изменяющемся обществе: новый взгляд на теорию и практику (Девятые Лозинские чтения). Материалы Международной научно-методической конференции. Псков, 2021. С. 140–144.

2 Латышев О. Ю. Социально-психологическая адаптация студентов – выпускников интернатных учреждений / О. Ю. Латышев // Социальная психология личности и акмеология. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Под редакцией Р. М. Шамяинова, М. А. Кленовой. 2017. С. 177–182.

3 Латышева, П. А. Влияние городского патриотизма научной общественности на характер эпохи экономики знаний / Латышева П. А., Латышев О. Ю., Васешта А. // Известия высших учебных заведений. Уральский регион. 2021. № 2. С. 20–23.

О. И. Ахраменко

Научный руководитель: О. А. Короткевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,

г. Гомель, Республика Беларусь

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ПАЦИЕНТОВ
ОТДЕЛЕНИЯ ДНЕВНОГО ПРЕБЫВАНИЯ С РАЗНЫМ ТИПОМ ОТНОШЕНИЯ
К БОЛЕЗНИ И ПРИВЕРЖЕННОСТЬЮ К ЛЕЧЕНИЮ**

В статье рассматривается проблема качества жизни пациентов с сердечно-сосудистой патологией. Отношение к болезни и приверженность лечению данных пациентов может быть решающим фактором в успешности терапии. Автором приводятся данные эмпирического исследования психологических особенностей качества жизни пациентов отделения дневного пребывания с разным типом отношения к болезни и приверженностью к лечению.

Ключевые слова: качество жизни, пациенты отделения дневного пребывания, отношение к болезни, тип отношения к болезни, приверженность лечению.

O. I. Akhramenko

Scientific Adviser: O. A. Korotkevich

Francisk Skorina Gomel State University,

Gomel, Republic of Belarus

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE QUALITY OF LIFE OF DAY CARE
CENTRE PATIENTS WITH DIFFERENT TYPES OF ATTITUDE TO THE DISEASE
AND ADHERENCE TO TREATMENT**

The article deals with the problem of quality of life of patients with cardiovascular pathology. The attitude to the disease and adherence to treatment of these patients can be a decisive factor in the success of therapy. The author presents the data of the empirical study of psychological features of the quality of life of patients of the day care department with different types of attitude to the disease and adherence to treatment

Keywords: quality of life, day care patients, attitude to illness, type of attitude to illness, adherence to treatment.

В последнее время существенно увеличивается количество людей, страдающих заболеваниями сердечно-сосудистой системы и артериальной гипертензией. Успешность их лечения во многом зависит от приверженности пациента лечению, стремления вести более здоровый образ жизни, прислушиваться к рекомендациям врача, применять лекарства. В настоящее время клинические факты убеждают, что биологические закономерности у человека не существуют вне связи с личностью и ее отношением к самому факту наличия заболевания – отношением к болезни. Представления о заболевании существенно влияют на его течение и эмоциональное состояние человека, а формирование определенных типов отношения к болезни у пациентов оказывает существенное влияние на приверженность лечению.

О. Е. Ельникова указывает на то, что именно «отношение к болезни» можно рассматривать как некий механизм, позволяющий человеку не только справиться с такой стрессовой ситуацией, как ежедневное фиксирование у себя тех или иных симптомов,

которые не позволяют личности нормально функционировать, нарушают его планы, а зачастую даже меняют жизненный путь, но и выработать со временем некую модель поведения, которую человек применяет, зачастую автоматизированно, всякий раз, когда возникает угроза потери здоровья [1].

В. Д. Менделевич пишет, что психологами выделяются двенадцать типов психологического реагирования на заболевание. Типология реагирования на заболевание создана А. Е. Личко и Н. Я. Ивановым на основе оценки влияния трех факторов: природы самого соматического заболевания; типа личности; отношения к данному заболеванию в референтной для больного группе. Первый блок включает типы отношения к болезни, при которых социальная адаптация существенно не нарушается: гармоничный, эргопатический и анозогнозический тип. Во второй и третий блок включаются типы реагирования на болезнь, характеризующиеся наличием психической дезадаптации в связи с заболеванием. При этом второй блок включает типы реагирования преимущественно с интрапсихической направленностью: тревожный, ипохондрический, неврастенический, меланхолический, апатический. В третий блок входят типы реагирования с интерпсихической направленностью. Этот блок включает типы с таким сенсibilизированным отношением к болезни, которое в наибольшей степени зависит от преморбидных особенностей личности больных: сенситивный, эгоцентрический, паранойяльный, дисфорический.

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, «приверженность лечению» – это степень соответствия поведения пациента назначениям врача в отношении приема лекарственных препаратов, выполнения рекомендаций по питанию и/или изменения образа жизни. Под приверженностью к лечению, по мнению Ю. В. Лукиной и Н. П. Кутишенко, понимают вовлеченность больного в процесс лечения, готовность и сознательное невыполнение рекомендаций врача. «Здоровая» приверженность – характеризует модель поведения, свойственную человеку, который самостоятельно стремится к здоровому образу жизни и выполнению всех рекомендаций по улучшению здоровья. «Неприверженность лечению» (nonadherence) включает: отказ больного начинать прием лекарственных препаратов; несогласие принимать препараты длительно, досрочное самостоятельное прекращение терапии; а рациональная неприверженность – отказ от лечения из-за нежелательных явлений последнего [3].

В современной медицине понятие «качество жизни» логически связано с известным определением здоровья Всемирной Организации Здравоохранения и трактуется как «качество жизни, связанное со здоровьем». Сам термин «качество жизни» ВОЗ определяет как «восприятие индивидами их положения в контексте культуры и систем ценностей, в которых они живут, в соответствии с их собственными целями, ожиданиями, стандартами и заботами». ВОЗ так же выработала основополагающие критерии качества жизни пациентов: физические (сила, энергия, усталость, боль, дискомфорт, сон, отдых); психологические (положительные эмоции, мышление, обучение. Концентрация, самооценка, переживания); уровень независимости (повседневная активность, работоспособность, зависимость от лекарств и лечения); социальная жизнь (личные взаимоотношения, общественная ценность субъекта, сексуальная активность); окружающая среда (быт, благополучие, безопасность, доступность, качество медицинской и социальной помощи, обеспеченность, экология, возможность обучения, доступность информации); духовность (религия, личные убеждения) [2].

Было проведено эмпирическое исследование на базе учреждения здравоохранения «Октябрьская центральная районная больница» Гомельской области. Выборку составили 30 пациентов отделения дневного пребывания в возрасте 45–50 лет. Для исследования особенностей качества жизни пациентов с различным типом отношения к болезни и с различной степенью приверженности лечению применялось три методики: «Тип отношения к болезни» (Л. И. Вассерман) и «Российский универсальный опросник количественной оценки приверженности к лечению (КОП-25)» (Н. А. Николаев, Ю. П. Скирденко). Оценка уровня удовлетворенности качеством жизни (Н. Е. Водопьянова).

На первом этапе с целью определения типа отношения к болезни пациентов отделения дневного пребывания с заболеваниями сердечно-сосудистой системы была использована методика «Тип отношения к болезни» (Л. И. Вассерман). Можно сделать следующие выводы: среди участников исследования у 6 испытуемых, что составляет 20 % выявлен гармоничный тип отношения к своему заболеванию. Их можно охарактеризовать как пациентов, которые адекватно относятся к своей болезни, понимают ее опасность, но при этом не преувеличивают ее влияние на организм. Они имеют выраженный настрой на лечение, заинтересованы в том, чтобы вести такой образ жизни при выявленном заболевании, который позволит ему не прогрессировать.

В первом блоке типов отношения к болезни имеются еще эргопатический тип. Он выявлен у 10 % участников исследования. Особенности испытуемых с данным типом заключаются в том, что они склонны к «уходу от болезни в работу». Главное стремление – сохранить профессиональный статус и возможность продолжения активной трудовой деятельности в прежнем качестве.

Анозогнозический тип отношения к болезни не выявлен в данной выборке. У 9 испытуемых, что составляет 30 % от выборки выявлен тревожный тип отношения к своему заболеванию. Им присуще постоянное беспокойство о своей жизни и о влиянии на нее заболевания. Они много переживают из-за того, что лечение может быть неэффективным. Склонны постоянно искать альтернативные способы для выздоровления, консультироваться у разных специалистов. При этом, эти респонденты часто проявляют недоверие к компетентности лечащего врача, что существенно снижает их приверженность лечению. Постоянная тревога и беспокойство влияют на настроение и самочувствие, ухудшают сон и аппетит, что также негативно сказывается на течении заболевания сердечно-сосудистой системы.

Ипохондрический тип отношения к болезни доминирует у 5 пациентов, что составляет 16,6 %. Они склонны много внимания уделять своим болезненным ощущениям. У них выражено стремление об этом постоянно рассказывать, в том числе и лечащему врачу, часто преувеличивая выраженность симптомов, что вводит специалистов в заблуждение. При этом, значительно меньше внимания пациенты с ипохондрическим типом отношения к болезни уделяют вопросам лечения. При употреблении лекарственных средств они могут преувеличивать побочные действия, которые от них возникают. Это в свою очередь затрудняет их медикаментозное лечение.

Меланхолический тип отношения к болезни доминирует у 3 пациентов, что составляет 10 %. Эти участники исследования не верят в то, что исход болезни может быть положительный, а также в эффективность лечения. Им присуща некоторая депрессивность, склонность к суицидальным мыслям, безысходности. В целом, их взгляд на жизнь пессимистический, что отражается и на реакции на предложение врача принимать медикаментозное лечение.

Апатический тип отношения к болезни доминирует у 2 пациентов, что составляет 6,7 %. Эти участники исследования склонны проявлять безразличие к заболеванию и лечению. Принимают препараты и проходят обследования они в основном под действием окружающих людей. Сами же проявляют пассивность. Им присуща утрата интереса к жизни и тому, что их окружает из-за заболевания. В данной выборке не выражен такой тип отношения к болезни как неврастенический.

Сенситивный тип отношения к болезни доминирует у 2 пациентов, что составляет 6,7 %. Эти испытуемые отличаются излишней ранимостью. Они избегают рассказывать о своем заболевании окружающим, так как опасаются услышать от них жалость либо сплетни, что может существенно ранить пациента с таким типом отношения к болезни. Соответственно, у них существенно сужается круг людей, которые могут им оказать помощь в трудной жизненной ситуации. В данной выборке не выражены такие типы отношения к болезни как эгоцентрический, дисфорический и паранойяльный.

Для определения степени приверженности к лечению пациентов отделения дневного пребывания был использован «Российский универсальный опросник количественной оценки приверженности к лечению (КОП-25) (Н. А. Николаев, Ю. П. Скирденко)». Можно сделать вывод, что больше всего у участников исследования выражена важность лекарственной терапии ($m=21,33$). Данный показатель выражен на уровне выше среднего. При этом показатель по готовности к лекарственной терапии проявляется слабее ($m = 19,1$). Умеренно у испытуемых выражена важность медицинского сопровождения пациента ($m = 16,53$). При этом показатель по готовности к медицинскому сопровождению у пациентов более слабый ($m = 15,33$). Умеренно у участников исследования отмечается выраженность проявления важности модификации образа жизни ($m = 17,56$). Готовность к этому проявляется чуть слабее ($m = 16,33$).

Далее была изучена степень удовлетворенности качеством жизни пациентов посредством использования методики «Оценка уровня удовлетворенности качеством жизни (Н. Е. Водопьянова)». Проведенная диагностика показала, что большинство пациентов отметили средний уровень индекса качества жизни – 47 % (14 испытуемых). Они в целом довольны уровнем способности к профессиональной деятельности, имеют определенные личностные достижения, которые их устраивают. В их жизни есть общение с близкими людьми, которым они вполне довольны, так как получают психологическую поддержку. Оптимистичность выражена умеренно. Тревожность и напряжённость на таком уровне, который не влияет сильно на личную и профессиональную жизнь. На высоком уровне данный показатель отмечается у 20 % участников исследования (6 испытуемых). Эти участники исследования довольны своей жизнью и тем, что в ней происходит. Только у 33 % отмечается низкий уровень проявления индекса качества жизни (10 испытуемых). На момент исследования они недовольны своей профессиональной деятельностью, личными достижениями, особенностями взаимоотношения с близкими людьми. Они не ощущают поддержки со стороны близких. Склонны к проявлению пессимизма, напряженности.

Далее были проанализированы и представлены в средних значениях показатели качества жизни пациентов (рисунок 1).



Рисунок 1 – Показатели удовлетворенность качеством жизни у пациентов (m)

Можно сделать вывод о том, что наиболее низкие показатели у испытуемых находятся по шкале «здоровье» ($m=19,46$). Данное значение находится в диапазоне низкого уровня (от 4 до 25 баллов). Это свидетельствует о том, что с позиции здоровья качество жизни у пациентов низкое.

На втором месте по степени выраженности стоит самоконтроль: ($m=21,6$). Это является показателем того, что пациентам сложно контролировать свою жизнь. Напряженность

в данной выборке находится на верхней границе низкого уровня ($m = 22,03$). Можно говорить о том, что в целом, переживания у пациентов есть, но, они не оказывают существенного влияния на жизнь. Умеренно проявляются негативные эмоции ($m = 22,6$). Это проявляется в проявлении гнева и раздражительности.

Пациенты умеренно удовлетворены поддержкой, которая оказывается из со стороны окружающих людей ($m = 22,93$). На среднем уровне выражены данные по личным достижениям и устремлениям ($m = 23,9$). В целом, испытуемые довольны общением с друзьями ($m = 24,5$) и умеренно проявляют оптимистичность ($m = 24,93$). Лучше всего участники исследования оценивают свою работу и карьеру ($m = 25,4$).

Одной из задач данного исследования было определение различий в качестве жизни пациентов отделения дневного пребывания с разным типом отношения к болезни и приверженностью к лечению. С этой целью использовался такой метод статистической обработки данных как U-критерий Манна-Уитни. В результате исследования было определено, что в данной выборке имеются пациенты со средним и низким уровнем приверженности к лечению. Это обусловило сравнение между собой двух выборок, следующих по количественному составу: группа 1 – средний уровень приверженности к лечению (12 испытуемых); группа 2 – низкий уровень приверженности к лечению (18 испытуемых). Критические значения для данной выборки следующие: $U = 68$; $p \leq 0,05$ и $U = 53$; $p \leq 0,01$.

Проведенный анализ данных показывает, что существуют статистически значимые различия в двух группах в проявлении такого показателя качества жизни как работа ($U = 51,0$; $p \leq 0,01$). Установлено, что в выборке пациентов, имеющих средний уровень приверженности к лечению, оценка своей профессиональной жизни и активности выше по сравнению с теми, у кого отмечается низкий уровень приверженности к лечению. Это может быть обусловлено тем, что испытуемые первой выборки более ответственно относятся к своему здоровью и понимают, что от заботы о нем во многом зависит эффективность их профессиональной деятельности. В то время как пациенты с низким уровнем приверженности к лечению значительно ниже оценивают качество жизни с позиции профессии. Это можно объяснить тем, что у них более низкий уровень ответственности за свое здоровье. Возможно, они понимают влияние их здоровья на профессиональную деятельность и видят в этом причины неуспеха.

Существуют статистически значимые различия в двух группах в проявлении такого показателя качества жизни как личные достижения ($U = 40,0$; $p \leq 0,01$). Определено, что в выборке пациентов со средним уровнем приверженности к лечению, более высокая оценка своих личных достижений по сравнению с теми, у кого низкий уровень приверженности к лечению, и наоборот. Обосновать это можно тем, что пациенты первой выборки осознают, что и их состояние здоровья, и их личные достижения зависят в основном от них, а не от внешних обстоятельств. Соответственно, они берут ответственность за свои личные достижения и могут оценить эффективность своей деятельности.

Существуют статистически значимые различия в двух группах в проявлении такого показателя качества жизни как здоровье ($U = 58,0$; $p \leq 0,05$). Установлено, что пациенты, имеющие средний уровень приверженности к лечению, оценивают свое здоровье выше по сравнению с теми, у кого низкий уровень приверженности к лечению и наоборот. Это может быть обосновано тем, что они видят результат лечения и могут оценивать динамику в своем здоровье. Возможно, они больше внимания уделяют вопросам здорового образа жизни, так как здоровья для них является важной жизненной ценностью.

Существуют статистически значимые различия в двух группах в проявлении такого показателя качества жизни как негативные эмоции ($U = 66,5$; $p \leq 0,05$). Выявлено, что у испытуемых с низким уровнем приверженности к лечению данный показатель выше по сравнению с теми, у кого отмечается высокий уровень. Неудовлетворенностью жизнью у них демонстрируется посредством раздражительности и гнева. Это может

быть связано с тем, что они не обладают определенными способами совладания со стрессовыми и сложными ситуациями, более халатно относятся к своему здоровью, убеждены, что лечение не принесет положительных результатов.

Далее было осуществлено исследование особенностей качества жизни пациентов в зависимости от типа отношения к болезни. По результатам исследования по методике «Тип отношения к болезни» (Л. И. Вассерман) было сформировано две выборки. В первую выборку вошли испытуемые, у которых доминируют такие типы отношения к болезни, при которых социальная адаптация существенно не нарушается (гармоничный, эргопатический) – 1 блок (9 испытуемых). Во вторую выборку вошли испытуемые, у которых доминируют типы отношения к болезни, которые характеризуются наличием психической дезадаптации в связи с заболеванием: тревожный, ипохондрический, меланхолический, апатический – 19 испытуемых.

Существуют статистически значимые различия в двух группах в проявлении такого показателя качества жизни как работа ($U = 35,0$; $p \leq 0,01$). Пациенты, имеющие тип отношения к болезни, который не нарушает социальную адаптацию, имеют более высокую удовлетворённость таким аспектом качества жизни как работа, по сравнению с испытуемыми второй выборки. Это может быть обусловлено тем, что они трезво оценивают состояние своего здоровья и стараются во что бы то ни стало продолжать трудовую деятельность. Учитывают особенности своего здоровья при выполнении должностных обязанностей. Проявляют гибкость и умеют перестроить свой образ жизни. Пациенты с такими типами отношений к болезни, как тревожный, ипохондрический, меланхолически, апатический склонны к пессимизму и преувеличению влияния заболевания на жизнь. Соответственно, они не проявляют готовности к тому, чтобы перестроить свои жизни в связи с новыми обстоятельствами.

Существуют статистически значимые различия в двух группах в проявлении таких показателей качества жизни как личные достижения ($U = 39,0$; $p \leq 0,05$) и общение ($U = 48,0$; $p \leq 0,05$). Установлено, что пациенты, имеющие тип отношения к болезни, который не нарушает социальную адаптацию, имеют более высокую удовлетворённость своими личностными достижениями и взаимодействием с окружающими людьми, что свидетельствует о том, что они продолжают поддерживать социально активную жизнь. Также они проявляют более высокий уровень оптимизма ($U = 45,5$; $p \leq 0,05$) по сравнению с испытуемыми, которые выбирают типы отношения к болезни, способствующие дезадаптации.

Установлено, что существуют статистически значимые различия в двух группах в оценке здоровья ($U = 49,0$; $p \leq 0,05$). Пациенты с такими типами отношений к болезни, как тревожный, ипохондрический, меланхолически, апатический склонны более низко его оценивать. Это может быть связано с тем, что они сильно сосредоточены на неприятных и болезненных ощущениях, проявляют неверие в успех либо безразличие к лечению.

Определено, что существуют статистически значимые различия в двух группах в оценке качества жизни ($U = 49,0$; $p \leq 0,05$). Пациенты с гармоничными и эргопатическими типами отношения к болезни имеют более высокий уровень качества жизни по сравнению с теми, кто выбирает типы, способствующие социальной дезадаптации.

Таким образом, проведенное исследование показало, что существуют различия в качестве жизни пациентов с разным уровнем приверженности к лечению и разными типами отношения к заболеванию. Полученные результаты диагностики могут быть использованы в консультативной деятельности медицинских психологов. На основании полученных данных могут быть разработаны программы сопровождения пациентов отделения дневного пребывания, страдающих заболеваниями сердечно-сосудистой системы, нацеленные на повышение качества их жизни.

Список использованных источников

1 Ельникова, О. Е. Концепт «отношение к болезни» как научная проблема / О. Е. Ельникова // Комплексные исследования детства. – 2020. – Т. 2. – № 4. – С. 292 – 304.

2 Качество жизни. ВОЗ. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: – www.who.int/ru/. – Дата доступа: 10.04.2024.

3 Лукина, Ю. В. Приверженность лечению: современный взгляд на знакомую проблему / Ю. В. Лукина, Н. П. Кутишенко, С. Ю. Марцевич // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2017. –16(1). – С. 91– 95.

Ю. Е. Березовская

Научный руководитель: А. С. Ярошевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И УРОВНЯ КОНФЛИКТНОСТИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

В статье рассматриваются проблемы изучения эмоционального выгорания и конфликтности медицинских работников в научной психологической литературе. Приводятся данные проведенного эмпирического исследования взаимосвязи эмоционального выгорания и уровня конфликтности медицинских работников. Анализируются результаты исследования. В ходе корреляционного анализа выявлена прямая взаимосвязь эмоционального выгорания, а также фаз «напряжение», «резистенция» и «истощение» и уровня конфликтности медицинских работников.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, конфликт, конфликтность, медицинские работники, взаимосвязь.

Y. E. Berezovskaya

Scientific supervisor: H. S. Yaroshevich

Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF THE RELATIONSHIP OF EMOTIONAL BURNOUT AND CONFLICT LEVEL OF HEALTHCARE PROFESSIONALS

The article deals with the problems of studying emotional burnout and conflict of medical workers in the scientific psychological literature. The data of an empirical study of the relationship between emotional burnout and the level of conflict of medical workers are presented. The results of the study are analyzed. The correlation analysis revealed a direct relationship between emotional burnout, as well as the phases of “tension”, “resistance” and “exhaustion” and the level of conflict among medical workers.

Keywords: emotional burnout, conflict, conflict, medical workers, interrelation.

Под «эмоциональным выгоранием» понимают специфический синдром, который развивается у человека в процессе его профессиональной деятельности и выражается в состоянии эмоционального и физического истощения, отчуждении от людей, с которыми человек взаимодействует, а также в отсутствии профессиональных планов и крушении надежд [3, с. 28].

Конфликт как социально-психологический феномен – это закономерная и естественная характеристика отношений в социуме. В научной литературе существует большое количество исследований, которые направлены на изучение разных сторон этой проблемы. Понятие «конфликт» отличается выраженной содержательностью и поэтому может употребляться в разных значениях, однако в наиболее обобщенном виде

конфликт характеризуется как «пределный случай обострения противоречия». Психологи также подчеркивают, что такое трудноразрешимое противоречие связано с острыми эмоциональными переживаниями [2, с. 47].

Профессиональная деятельность медицинских работников осуществляется под воздействием неблагоприятных производственных факторов, нервно-эмоционального перенапряжения, высокой ответственности за жизнь и здоровье других людей. Эмоциональное включение в общение с пациентами, переживание их проблем, ответственность за жизнь и здоровье других людей, состояние психоэмоциональной нагрузки, приводит к снижению психической устойчивости организма, формированию неудовлетворенности результатами выполняемой деятельности. В результате чего медицинские работники начинают испытывать такие эмоции, как безразличие, черствость, отсутствие желания помогать и поддерживать больных, нежелание работать, что свидетельствует о возникновении эмоционального выгорания.

В настоящее время синдром эмоционального выгорания признан проблемой, требующей медицинского вмешательства. В МКБ-11 синдром выгорания выделен в отдельный диагностический таксон – Z 73 (проблемы, связанные с трудностями управления своей жизнью) [1, с. 34]. Негативные последствия эмоционального выгорания оказывают негативное влияние как на личность медицинского работника, так и на профессиональную деятельность: снижается качество выполняемой работы, теряется творческий подход, увеличивается число профессиональных ошибок, повышается уровень конфликтности, появляется желание смены профессии.

Анализ научной психологической литературы показал, что в современной психологической науке и практике недостаточно исследований, которые направлены на изучение взаимосвязи эмоционального выгорания и уровня конфликтности медицинских работников. Наше исследование будет направлено на восполнение данного пробела.

На основе теоретического психологического положения данной проблемы, на базе поликлиники учреждения здравоохранения «Быховская центральная районная больница» было проведено эмпирическое исследование. Цель исследования – выявить и изучить взаимосвязь эмоционального выгорания и уровня конфликтности медицинских работников. В исследовании принимали участие 60 медицинских работников, 30 из которых медицинские сестры и 30 врачей (в возрасте от 28 до 54 лет).

Для проведения исследования были использованы методики: «Диагностики уровня эмоционального выгорания» (В. В. Бойко) и «Самооценка конфликтности» (С. М. Емельянова).

Результаты исследования уровня эмоционального выгорания у медицинских работников, полученные с помощью методики диагностики эмоционального выгорания В. В. Бойко, представлены на рисунке 1.

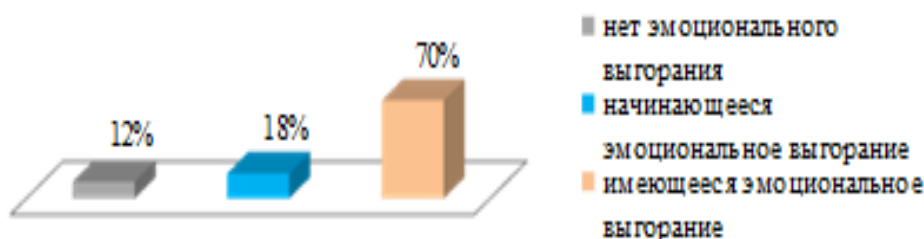


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня эмоционального выгорания у медицинских работников (по методике диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко)) (в %)

Исходя из данных, представленных на рисунке 1, у 12 % медицинских работников отсутствует эмоциональное выгорание. У этой части работников присутствует интерес к выполняемой профессиональной деятельности, желание работать, также для них характерна эмоциональная устойчивость. Они отличаются эффективным выполнением профессиональных обязанностей.

У 18 % медицинских работников выявлено начинающееся эмоциональное выгорание, сопровождающееся снижением интереса к работе, потребности в общении, повышенной раздражительностью, нарастанием апатии к концу рабочей недели, а также появлением устойчивых соматических симптомов.

У 70 % медицинских работников выявлено сложившееся эмоциональное выгорание. Для данной части медицинских работников характерно ощущение постоянного отсутствия сил, потери интереса к работе, эмоциональное безразличие.

Результаты исследования сформированности фазы эмоционального выгорания «напряжение» у медицинских работников представлены на рисунке 2.

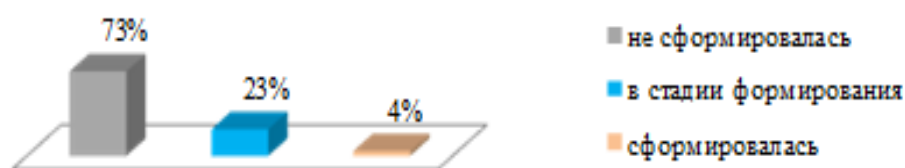


Рисунок 2 – Результаты исследования сформированности фазы «напряжение» у медицинских работников (по методике диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко)) (в %)

По данным, представленным на рисунке 2, у 73 % медицинских работников фаза «напряжение» не сформировалась. У 23 % медицинских работников «напряжение» находится в стадии формирования. У 4 % медицинских работников данная фаза сформировалась. Напряжение выступает в качестве предвестника развития эмоционального выгорания и сопровождается наличием симптомов: тревоги и депрессии, неудовлетворенности собой, чувство безысходности. Раздражение медицинских работников постепенно растет, накапливается отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию «выгорания».

В результате неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства, работники со сформировавшейся фазой «напряжение» испытывают недовольство собой, профессией, обязанностями и занимаемой должностью.

Симптом «загнанности в клетку» проявляется в том, что психотравмирующие обстоятельства неблагоприятным образом воздействуют на респондентов, в результате чего возникает чувство безысходности, тупика. Чувство неудовлетворенности работой и собой способствуют переживанию тревоги, разочарования в себе, в профессиональной деятельности.

Представим результаты исследования сформированности фазы эмоционального выгорания «резистенция» у медицинских работников на рисунке 3.

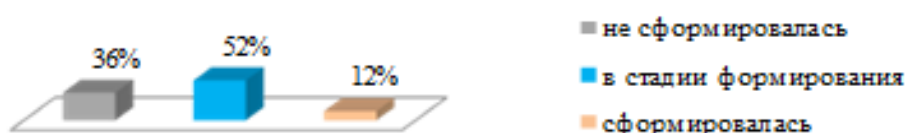


Рисунок 3 – Результаты исследования сформированности фазы «резистенция» у медицинских работников (по методике диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко)) (в %)

Согласно данным, представленным на рисунке 3, у 36 % медицинских работников данная фаза не сформировалась. У 52 % медицинских работников данная фаза находится в стадии формирования. У 12 % медицинских работников данная фаза сформировалась. При осознании наличия тревожного напряжения, работники с помощью ограничения эмоционального реагирования (расширения сферы экономии эмоций, неадекватного избирательного эмоционального реагирования, эмоционально-нравственной дезориентации, редукции профессиональных обязанностей) стараются избежать действия эмоциональных факторов.

Симптом «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование» проявляется в том, что медицинские работники подменяют понятия «экономичное проявление эмоций» и «неадекватное избирательное эмоциональное реагирование». Респонденты проявляют эмоциональную черствость, равнодушие.

Проявление симптома «эмоционально-нравственная дезориентация» в том, что респонденты не проявляют должного эмоционального отношения к пациентам.

При симптоме «расширение сферы экономии эмоций» проявляется экономия эмоций не только в профессиональной области, но и в общении со знакомыми и родными.

В профессиональной деятельности, предполагающей общение с людьми, редукция проявляется в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

Представим результаты исследования сформированности фазы эмоционального выгорания «истощение» у медицинских работников рисунке 4.

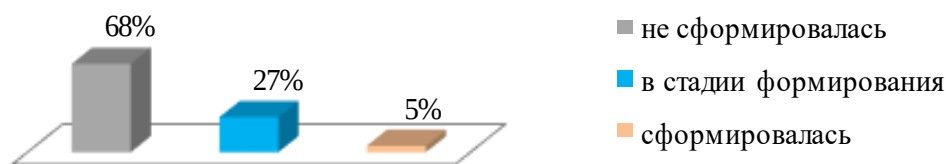


Рисунок 4 – Результаты исследования сформированности фазы «истощение» у медицинских работников (по методике диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко)) (в %)

По данным, представленным на рисунке 4, у 68 % медицинских работников данная фаза не сформировалась. У 27 % медицинских работников данная фаза находится в стадии формирования. У 5 % медицинских работников данная фаза сформировалась. Эта группа медицинских сотрудников испытывает снижение общего уровня жизненной энергии и ухудшение функций нервной системы, что выражается в дефиците эмоциональных проявлений, отчуждённости на эмоциональном и личностном уровнях («деперсонализации»), а также в появлении психосоматических и вегетативных расстройств.

Проявления симптома «эмоциональный дефицит» заключаются в неспособности врачей проявлять сочувствие и сострадание пациентам, адекватно реагировать на события, которые обязаны вызывать эмоциональный отклик, стимулируя усиление интеллектуальной, моральной и волевой самоотдачи. Работники отличаются повышенной нервозностью, дерзостью, нетерпимостью, продолжительным удерживанием чувства обиды.

Кроме того, у сотрудников наблюдается явление «эмоциональной отстранённости»: в профессиональной деятельности они стремятся исключить любые переживания. Практически ничего не беспокоит их, не вызывает эмоционального отклика, будь то благоприятные или негативные факторы. Это приобретённое качество, выработанное годами службы в медицинской сфере, выполняющее защитную функцию. Выраженной чертой становится потеря искреннего интереса к пациентам, превращающим последних исключительно в объект для оказания процедур. Формируется защитный механизм эмоционально-волевого плана, содержащий признаки антигуманизма и деперсонализацию.

Работники, находящиеся на стадии истощения, сталкиваются ещё с одним признаком — «психосоматическими и психовегетативными нарушениями», возникающими на физическом и психическом уровне самочувствия. Контактное взаимодействие с пациентами или даже мысль о них вызывают подавленное настроение, трудности со сном, ощущение тревоги, дискомфортные ощущения в сердечной зоне, обострение хронических болезней. Перенос реакций с эмоционального уровня на психосоматический сигнализирует о том, что привычные механизмы защиты («выгорания») оказываются недостаточными перед нарастающими нагрузками, заставляя организм распределять энергию эмоций по другим внутренним структурам. Тем самым тело защищает себя от разрушающего потенциала накопленных эмоциональных ресурсов.

Результаты исследования уровня конфликтности у медицинских работников, полученные с помощью методики «Самооценка конфликтности» (С. М. Емельянова), представлены на рисунке 5.

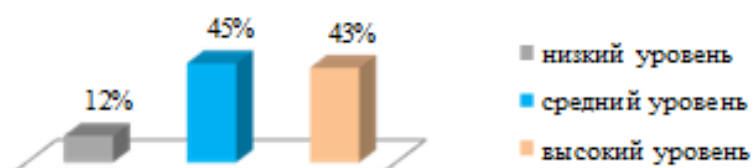


Рисунок 5 – Результаты исследования уровня конфликтности у медицинских работников, полученные с помощью методики «Самооценка конфликтности» (С. М. Емельянова) (в %)

Согласно данным, представленным на рисунке 5, у 12 % медицинских работников выявлен низкий уровень конфликтности, что свидетельствует о предпочтении респондентов уклоняться от конфликтных ситуаций. В ситуации вовлечения в конфликт они прибегают к такой стратегии поведения, как компромисс, уступки, тщательно сдерживают свои эмоции.

У 45 % медицинских работников выявлен средний уровень конфликтности, что также отражает предпочтение уклонения от конфликтных ситуаций.

У 43 % медицинских работников выявлен высокий уровень конфликтности, что свидетельствует о частом вступлении в межличностные конфликты. Зачастую они являются инициатором напряженных отношений с окружающими независимо от того, предшествуют ли этому проблемные ситуации. Они не идут на уступки, считают, что в конфликте необходимо проявлять свой характер, не способны сдерживать эмоции в конфликтной и предконфликтной ситуации.

Далее была осуществлена статистическая обработка данных с помощью коэффициента корреляции Ч. Спирмена с целью выявления взаимосвязи и между эмоциональным выгоранием и уровнем конфликтности медицинских работников.

В ходе статистической обработки данных выявлены следующие виды взаимосвязи между эмоциональным выгоранием и уровнем конфликтности медицинских работников:

– коэффициент корреляции эмоционального выгорания и конфликтности составил $r = 0,932$ при уровне достоверности $p < 0,01$, что указывает на достоверную прямую взаимосвязь между этими двумя параметрами. Это означает, что чем более выражено эмоциональное выгорание, тем выше уровень конфликтности медицинских работников, и наоборот, чем менее выражено эмоциональное выгорание, тем ниже уровень конфликтности медицинских работников;

– коэффициент корреляции напряжения и конфликтности составил $r = 0,715$ при уровне достоверности $p < 0,01$, что указывает на достоверную прямую взаимосвязь между этими двумя параметрами. Это означает, что чем более сформирована фаза эмоционального выгорания «напряжение», тем выше уровень конфликтности медицинских работников, и наоборот, чем менее сформирована фаза эмоционального выгорания «напряжение», тем ниже уровень конфликтности медицинских работников;

– коэффициент корреляции резистенции и конфликтности составил $r = 0,725$ при уровне достоверности $p < 0,01$, что указывает на достоверную прямую взаимосвязь между этими двумя параметрами. Это означает, что чем более сформирована фаза эмоционального выгорания «резистенция», тем выше уровень конфликтности медицинских работников, и наоборот, чем менее сформирована фаза эмоционального выгорания «резистенция», тем ниже уровень конфликтности медицинских работников;

– коэффициент корреляции истощения и конфликтности составил $r = 0,794$ при уровне достоверности $p < 0,01$, что указывает на достоверную прямую взаимосвязь между этими двумя параметрами. Это означает, что чем более сформирована фаза эмоционального выгорания «истощение», тем выше уровень конфликтности медицинских работников, и наоборот, чем менее сформирована фаза эмоционального выгорания «истощение», тем ниже уровень конфликтности медицинских работников.

Следует заключить, что в ходе корреляционного анализа выявлена прямая взаимосвязь эмоционального выгорания, а также фаз «напряжение», «резистенция» и «истощение» и уровня конфликтности медицинских работников. Это означает, что медицинские работники, подверженные эмоциональному выгоранию, у которых отсутствует интерес к профессиональной деятельности, проявляется эмоциональное безразличие, астенизация, сформировано напряжение, резистенция и истощение, наиболее конфликтны. Эмоционально выгоревшие медицинские работники зачастую вступают в конфликты, являются их зачинщиками. Они не готовы к компромиссному урегулированию конфликтов, конфликты воспринимают как проявление характера, не способны к эмоциональной саморегуляции в конфликтной и предконфликтной ситуации. Те же медицинские работники, которые не подвержены эмоциональному выгоранию, которые эффективно выполняют собственную профессиональную деятельность, с интересом относятся к ней, наименее конфликтны. Они предпочитают избегать конфликтных ситуаций. Если же они все-таки были вовлечены в конфликт, то прибегают к таким стратегиям поведения в конфликте, как компромисс, уступки, тщательно сдерживают свои эмоции.

Практическая значимость исследования: полученные в ходе исследования результаты могут быть использованы при разработке программ профилактики и коррекции эмоционального выгорания, конфликтов в медицинских учреждениях, а также в целом и представляют интерес для специалистов по работе с медицинскими работниками, руководителей.

Список использованных источников

1 Великанова, Л. П. Диагностика и профилактика синдрома эмоционального выгорания на ранних этапах формирования / Л. П. Великанова, Л. А. Костина, Н. В. Потапова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – С. 34–39.

2 Гришина, Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб.: Питер, 2009. – 544 с.

3 Ермакова, Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) / Е. В. Ермакова // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 1. – С. 27–39.

К. С. Глюза

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ С ХРОНИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ЕГО РАЗВИТИЕ

В статье рассматривается проблема психологических особенностей совладающего поведения личности с хроническими заболеваниями и инвалидностью. Автором приводятся эмпирические данные изучения психологических особенностей совладающего поведения личности с хроническими заболеваниями и инвалидностью, а также описание и результаты апробирования программы развития совладающего поведения личности с хроническими заболеваниями и инвалидностью.

Ключевые слова: совладание, совладающее поведение, копинг-стратегии, психологическая защита, особенности, хронические заболевания, инвалидность, личность.

K. S. Gluza

Scientific supervisor: T. G. Shatiuk, PhD in Ped. Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF COPING BEHAVIOR OF A PERSON WITH CHRONIC DISEASES AND DISABILITIES AND ITS DEVELOPMENT

The article deals with the problem of psychological characteristics of coping behavior of a person with chronic diseases and disabilities. The author provides empirical data on the study of the psychological characteristics of the coping behavior of a person with chronic diseases and disabilities, as well as a description and results of testing a program for the development of coping behavior of a person with chronic diseases and disabilities.

Keywords: coping, coping behavior, coping strategies, psychological defense, features, chronic diseases, disabilities, personality.

Значимость данной темы связана с ее высокой социальной значительностью и недостаточной изученностью определения инвалидности как кризисного периода развития личности, оказывающего влияние на эффективность совладающего поведения, на актуализацию и использование личностных ресурсов. В настоящее время в психологической науке и практике сформировалось понимание инвалидизирующего заболевания как сложной многоуровневой системы, включающей взаимосвязи медико-биологической составляющей с личностным статусом человека. Подобный подход к патологическому процессу инвалидизирующего заболевания требует анализа не только медико-биологических аспектов, но и психологического аспекта «полома и защиты» [1, с. 12]. Любое нарушение здоровья независимо от биологической природы ставит человека в психологически особые жизненные обстоятельства, с которыми человеку необходимо справляться. Теоретический анализ проблемы совладающего поведения личности с хроническими заболеваниями и инвалидностью актуализировал необходимость проведения эмпирического исследования особенностей совладающего поведения личности с хроническими заболеваниями и инвалидностью.

Исследование было проведено на базе У «Территориальный центр социального обслуживания населения Мозырского района». В нем приняли участие 50 лиц, имеющих хронические заболевания и инвалидность, и 50 лиц без нарушения здоровья.

Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана в адаптации Н. А. Сироты и В. М. Ялтонского; опросник способов совладания Р. Лазаруса, С. Фолкман в адаптации Л. И. Вассермана; опросник «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х. Р. Конте в адаптации Л. И. Вассермана. В качестве методов математической статистики использовался ϕ^* -критерий углового преобразования Фишера, G-критерий знаков.

Проведенное эмпирическое исследование позволило изучить особенности совладающего поведения лиц с хроническими заболеваниями и инвалидностью. Лица с хроническими заболеваниями и инвалидностью отличаются выраженным использованием копинг-стратегий «поиск социальной поддержки» ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,02 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,02 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), «избегание проблем» ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,88 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,88 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), «конфронтация» ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,31 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 3,31 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), «принятие ответственности» ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,82 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 3,82 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), а также редким использованием стратегий «разрешение проблем» ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,005 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 3,005 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), «самоконтроль» ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,48 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,48 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), «планирование решения проблем» ($\phi^*_{\text{эмп}} = 4,18 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 4,18 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$).

Люди с хроническими болезнями и ограниченными возможностями при встрече с проблемами нередко реагируют, не демонстрируя целеустремлённую поведенческую активность, воздерживаясь от конкретных шагов, направленных на коррекцию ситуации или выражение негативных чувств, вызванных сложившейся обстановкой. Они редко используют весь потенциал имеющихся личностных ресурсов для нахождения эффективных путей выхода из затруднений. Такие пациенты испытывают сложности в сохранении внутреннего равновесия в напряжённых обстоятельствах, испытывая повышенную эмоциональную возбудимость.

Они внутренне осознают личную причастность к возникновению проблем и несут ответственность за их решение, сопровождая такое понимание чувством недовольства собой, самокритичностью и обвинениями в адрес самих себя, испытываешь вину и недовольство собой. Данные характеристики известны как факторы, повышающие вероятность возникновения депрессии. Вместе с тем такие лица часто выбирают тактику «уклонения от проблемы», стремясь справиться с неприятными чувствами путём избегания конфронтации с трудностями, применяя методы ухода от конфликта, такие как отрицание наличия проблемы, несбыточные ожидания, уход в иллюзии, переключение внимания и т. д. Если предпочтение отдаётся избегающему стилю преодоления стресса, то это может привести к деструктивным реакциям в сложных ситуациях: отказ признавать наличие проблемы, избегать ответственности и активных усилий по её устранению, демонстрировать пассивность, нетерпеливость, вспыльчивость, погружённость в мечты, нарушение пищевого режима, употребление спиртного и прочее с целью уменьшения тягостного эмоционального дискомфорта.

При выборе активной поведенческой стратегии «поиска социальной поддержки» люди с хроническими недугами и инвалидностью пытаются привлечь дополнительные (социальные) ресурсы для успешного решения затруднительных моментов, обращаясь за поддержкой информативной, эмоциональной и практической от близких и посторонних. Столкнувшись с кризисной ситуацией, они активно вступают в общение с окружающими, проявляя желание обсудить происходящее, услышать советы и мнения других. Когда требуется поддержка информативного порядка, они обращаются к специалистам или знакомым, обладающим нужными сведениями по интересующему вопросу. В случае нехватки

эмоциональной поддержки они склонны раскрывать свои переживания близким людям, ожидая понимания и сочувствия. Если необходима помощь действием, они находят помощников, готовых оказать необходимую поддержку на деле.

Выраженными психологическими защитами являются «отрицание» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,49 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,49 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), «компенсация» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,375 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,375 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), «проекция» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,05 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,05 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$), «замещение» ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,43 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $\rho \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,43 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $\rho \leq 0,01$).

Отрицание как форма психологической защиты реализуется следующим образом: человек отвергает отдельные травмирующие факты, провоцирующие беспокойство, либо собственное внутреннее побуждение или черту характера отказывается признать существующими. Говоря иначе, отрицаются элементы внешнего мира, которые хотя и очевидны для окружающих, но остаются непризнанными и неосмысленными самой личностью. Иначе говоря, та информация, которая несет угрозу душевному покою и чревата возникновением внутреннего конфликта, оказывается вне зоны сознания. Такой конфликт появляется тогда, когда мотивы поведения противоречат ведущим установкам личности, либо такая информация создает угрозу сохранению целостности самооценки, уважения к себе или статуса в глазах общества.

Защитный механизм компенсации проявляется в стремлении восполнить реальный или мнимый недостаток, болезненно воспринимаемый изъян каким-нибудь иным качеством, обычно достигающимся через воображение или заимствование чужих положительных свойств, добродетелей, ценностей и образцов поведения, присущих другому человеку.

Механизм проекции функционирует так: бессознательные и отвергаемые черты личности переносятся наружу, приписываясь другим людям, и таким образом преобразовываются в нечто постороннее. Неприятные качества, имеющие отрицательное значение в общественном восприятии, такие как агрессия, могут перекладываться на окружающих, что оправдывает собственную агрессию или скрытую недоброжелательность, заявляющуюся якобы вынужденной мерой самозащиты. Гораздо реже встречаются случаи иного варианта проекции, при которой близким людям (чаще всего находящимся в ближайшем окружении) присваиваются положительные, приемлемые с социальной точки зрения свойства, поступки или намерения, способствующие повышению самооценки.

Принцип замещения как способа психологической защиты действует так: подавляемые сильные эмоции (обычно гнев или раздражение) выплескиваются на более слабые или легко доступные объекты, а не на те, что изначально вызвали подобные негативные переживания и чувства.

Полученные результаты исследования сигнализируют о необходимости развития совладающего поведения личности с хроническими заболеваниями и инвалидностью, что позволит им лучше адаптироваться к своему физическому состоянию, будет способствовать успешной реабилитации. Опираясь на данные первого диагностического среза, была разработана и реализована психологическую программу развития совладающего поведения личности с хроническими заболеваниями и инвалидностью.

В программе принимали участие лица с хроническими заболеваниями и инвалидностью. Для доказательства эффективности психологической программы были сформированы две группы – контрольная и экспериментальная. Первую группу (экспериментальную) составили 14 человек с хроническими заболеваниями и инвалидностью, с которыми и проводились занятия, вторую группу – контрольную составили 14 человек с хроническими заболеваниями и инвалидностью. С ними занятия не проводились, однако они подверглись повторной диагностике.

Цель программы: развитие адаптивного совладающего поведения личности с хроническими заболеваниями и инвалидностью.

Задачи программы: сформировать знания о феноменах защитного и совладающего поведения, психологических защитах, копинг-стратегиях, их назначении, эффективности; способствовать самопознанию особенностей собственного совладающего поведения и защитных механизмов, его конструктивности / деструктивности; повышение мотивации самоизменения в отношении совершенствования совладающего поведения; формирование умений и навыков адаптивного совладающего поведения путем обучения использования продуктивных копинг-стратегий, развития ресурсов совладающего поведения.

Результаты повторной диагностики, и статистический анализ с помощью G-критерия знаков, показали, что выявлены статистически значимые сдвиги в следующих копинг-стратегиях и психологических защитах лиц с хроническими заболеваниями и инвалидностью из экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе исследования:

- «разрешение проблем» ($G_{эмп} = 0 < G_{кр} = 1$ при $p \leq 0,05$ и $G_{эмп} = 0 = G_{кр} = 0$ при $p \leq 0,01$), что позволяет сделать вывод о том, что сдвиг в сторону увеличения уровня использования стратегии «разрешение проблем» у лиц с хроническими заболеваниями и инвалидностью из экспериментальной группы после принятия участия в программе развития адаптивного совладающего поведения является неслучайным (при $p \leq 0,01$);

- «избегание проблем» ($G_{эмп} = 0 = G_{кр} = 0$ при $p \leq 0,05$ и $G_{эмп} = 0 = G_{кр} = 0$ при $p \leq 0,01$), что позволяет сделать вывод о том, что сдвиг в сторону снижения уровня использования стратегии «избегание проблем» у лиц с хроническими заболеваниями и инвалидностью из экспериментальной группы после принятия участия в программе развития адаптивного совладающего поведения является неслучайным (при $p \leq 0,05$);

- «бегство – избегание» ($G_{эмп} = 0 = G_{кр} = 0$ при $p \leq 0,05$ и $G_{эмп} = 0 = G_{кр} = 0$ при $p \leq 0,01$), что позволяет сделать вывод о том, что сдвиг в сторону снижения уровня использования стратегии «бегство – избегание» у лиц с хроническими заболеваниями и инвалидностью из экспериментальной группы после принятия участия в программе развития адаптивного совладающего поведения является неслучайным (при $p \leq 0,05$);

- «планирование решения проблемы» ($G_{эмп} = 0 < G_{кр} = 1$ при $p \leq 0,05$ и $G_{эмп} = 0 = G_{кр} = 0$ при $p \leq 0,01$), что позволяет сделать вывод о том, что сдвиг в сторону увеличения уровня использования стратегии «планирование решения проблемы» у лиц с хроническими заболеваниями и инвалидностью из экспериментальной группы после принятия участия в программе развития адаптивного совладающего поведения является неслучайным (при $p \leq 0,01$);

- «положительная переоценка» ($G_{эмп} = 0 < G_{кр} = 1$ при $p \leq 0,05$ и $G_{эмп} = 0 = G_{кр} = 0$ при $p \leq 0,01$), что позволяет сделать вывод о том, что сдвиг в сторону увеличения уровня использования стратегии «положительная переоценка» у лиц с хроническими заболеваниями и инвалидностью из экспериментальной группы после принятия участия в программе развития адаптивного совладающего поведения является неслучайным (при $p \leq 0,01$);

- «отрицание» ($G_{эмп} = 0 = G_{кр} = 0$ при $p \leq 0,05$ и $G_{эмп} = 0 = G_{кр} = 0$ при $p \leq 0,01$), что позволяет сделать вывод о том, что сдвиг в сторону снижения выраженности психологической защиты «отрицание» у лиц с хроническими заболеваниями и инвалидностью из экспериментальной группы после принятия участия в программе развития адаптивного совладающего поведения является неслучайным (при $p \leq 0,05$);

- «проекция» ($G_{эмп} = 0 = G_{кр} = 0$ при $p \leq 0,05$ и $G_{эмп} = 0 = G_{кр} = 0$ при $p \leq 0,01$), что позволяет сделать вывод о том, что сдвиг в сторону снижения выраженности психологической защиты «проекция» у лиц с хроническими заболеваниями и инвалидностью из экспериментальной группы после принятия участия в программе развития адаптивного совладающего поведения является неслучайным (при $p \leq 0,05$).

В контрольной группе с помощью G-критерия знаков не выявлены статистически значимые сдвиги в выраженности применения копинг-стратегий и психологических защит на констатирующем и контрольном этапе исследования.

Таким образом, сопоставление результатов исследования совладающего поведения лиц с хроническими заболеваниями и инвалидностью на констатирующем и контрольном этапах исследования, их статистическая обработка, доказали эффективность предложенной программы развития адаптивного совладающего поведения, направленной на формирование знаний о феноменах защитного и совладающего поведения, психологических защитах, копинг-стратегиях, их назначении, эффективности; самопознание особенностей собственного совладающего поведения и защитных механизмов, его конструктивности / деструктивности; повышение мотивации самоизменения в отношении совершенствования совладающего поведения; формирование умений и навыков адаптивного совладающего поведения путем обучения использованию продуктивных копинг-стратегий, развития ресурсов совладающего поведения.

Проведение мини-лекций, бесед, мозговых штурмов, направленных на расширение понимания связи между субъективными установками, репрезентациями трудных ситуаций и особенностями поведения в них, повышение уровня знаний о копинг-стратегиях, в контексте личной успешности, сохранения здоровья и субъективного благополучия, информирование участников о конструктивном и неконструктивном совладании и последствиях неконструктивных копинг-стратегий, способствовало повышению уровня знаний участников о копинг-стратегиях.

Анализ ожиданий участников от работы в группе в контексте успешного совладания с трудными ситуациями, рефлексия, в ходе которой участникам предлагалось обозначить для себя «психологическую выгоду» от овладения новыми конструктивными копинг-стратегиями для личной, семейной жизни, здоровья и профессиональной деятельности, способствовало повышению мотивации самоизменения в отношении совершенствования копинг-стратегий.

Проведение ролевых игр, специально спроектированных трудных ситуаций, мозговых штурмов, способствовало закреплению адаптивных копинг-стратегий. Использование техники когнитивного переструктурирования для исправления иррациональных убеждений, углубления понимания глубинных причинно-следственных связей между субъективным видением ситуации и мобилизацией ресурсов совладающего поведения, позволило добиться более гибкого и конструктивного поведения в зависимости от измененных субъективных репрезентаций стрессогенных ситуаций.

Все это позволило добиться результатов в развитии адаптивного совладающего поведения, а именно таких копинг-стратегий, как «планирование решения проблемы», «положительная переоценка», снижения уровня использования неадаптивной копинг-стратегии «бегство – избегание». При столкновении с трудными ситуациями лица с хроническими заболеваниями и инвалидностью стали стремиться преодолевать негативные переживания, обусловленные ситуацией, путем их положительного переосмысления, рассмотрения ее как стимула для личностного роста. Осмысление проблемной ситуации, включение ее в более широкий контекст работы личности над саморазвитием играет немаловажную роль в реабилитации лиц с заболеваниями.

Для конструктивного разрешения трудностей они стали чаще прибегать к целенаправленному анализу ситуации и возможных вариантов поведения в ней, продумывать стратегии разрешения проблемы, планировать собственные действия с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов, что позволяет им эффективно бороться с возникающими трудностями, оптимизировать деятельность, снижая вероятность развития синдрома выгорания. Лица с хроническими заболеваниями и инвалидностью стали реже избегать трудных ситуаций.

Список использованных источников

1 Исмаилова, Н. И. Индивидуально-психологические особенности лиц при инвалидизирующих заболеваниях / Н. И. Исмаилова // Научно-методический журнал «Концепт». – 2013. – № 1. – С. 10–18.

А. А. Давыдовская

Научный руководитель: Е. В. Дробышевская

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,

г. Гомель, Республика Беларусь

ИНДИВИДУАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Статья посвящена исследованию индивидуально-личностных особенностей подростков, склонных к интернет-зависимости. Рассматривается современное представление об интернет-зависимости. Проводится анализ проблемы интернет-зависимости и раскрываются теоретические представления о социальном-психологических факторах интернет-зависимости в подростковом возрасте.

Ключевые слова: аддикция, интернет-зависимость, самоотношение, подростковый возраст, опросник Юнга, компьютер, интроверсия – экстраверсия.

A. A. Davydovskaya

Scientific supervisor: E. V. Drobyshevskaya

Francisk Skorina Gomel State University,

Gomel, Republic of Belarus

INDIVIDUAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS PRONE TO INTERNET-DEPENDENT BEHAVIOR

The article is devoted to the study of individual and personal characteristics of adolescents prone to Internet addiction. The modern idea of Internet addiction is considered. The article analyzes the problem of Internet addiction and reveals theoretical ideas about the social and psychological factors of Internet addiction in adolescence.

Keywords: addiction, Internet addiction, self-attitude, adolescence, Jung's questionnaire, computer, introversion-extroversion.

В современном мире появился новый вид психологического расстройства – интернет-зависимость (синонимы: интернет-аддикция, нетаголизм, виртуальная аддикция), признаками которой считаются: постоянное желание войти в Интернет; утрата чувства времени в интернете; игнорирование домашних обязательств и социальной жизни; вход в Интернет с целью уйти от проблем; снижение настроения при прекращении пребывания в сети и др. Наиболее склонными к интернет-зависимости являются молодые люди. По мнению психологов, это связано с тем, что полученная при общении с электронными средствами информация оказывает на их восприятие гораздо большее впечатление и опосредована более значимым эмоциональным фоном, чем информация, приобретенная из иных источников.

Анализ научной литературы и исследований по рассматриваемой проблеме позволяют утверждать, что основной предпосылкой развития интернет-зависимого поведения у студентов является неполное разрешение кризиса встречи со взрослостью. Это обстоятельство приводит к возникновению кризиса идентичности – конфликту между самоидентичностью личности и предлагаемыми социальными ролями, который, в свою очередь, сменяется кризисом интимности с формированием психологической изоляции. Виртуальная среда становится привлекательной для разрешения данного кризиса за счет возможности конструирования в ней желаемой реальности [1, с. 87].

В целом ряде работ описаны симптомы и проблемы интернет-зависимости:

- сложности в принятии своего физического «Я» (своего тела);
- сложности в непосредственном общении (замкнутость);

- склонность к интеллектуализации;
- чувство одиночества и недостаток взаимопонимания;
- низкая агрессивность;
- психические расстройства, которые сводятся к пренебрежению своим здоровьем и внешним видом, бессоннице, снижению физической активности и социального взаимодействия, а также черты интернет-аддикта
- эмоциональная напряженность и некоторая склонность к негативизму;
- представления об идеальном «Я» недифференцированы, завышены или даже нереалистичны;
- проблемы с идентификацией личности, самооценка занижена (завышена);
- склонность к избеганию проблем и ответственности [3, с. 89].

Исследуется проблема предрасположенности особых психотипов к интернет-зависимости; чаще всего ими оказываются публичные, театральные люди с истероидными чертами характера. Им свойственна духовная незрелость, эмоциональная тупость, стремление к осуществлению своих притязаний не путем воспитания и развертывания действительно имеющихся у них способностей, а неразборчивого использования всех средств воздействия на окружающих людей, лишь бы любой ценой добиться привилегированного положения.

Другими данными для характеристики индивидуально-личностных особенностей подростков склонных к интернет-зависимому поведению являются:

- описание основных критериев интернет-зависимости, таких как наличие тяги к интернету, потеря контроля над его использованием, появление симптомов физической и психологической зависимости и др.;
- обзор и анализ различных исследований, показывающих, что подростки, склонные к интернет-зависимости, часто имеют такие индивидуально-личностные особенности, как высокий уровень тревожности, низкую самооценку, повышенную эмоциональную неустойчивость, склонность к депрессии, агрессивность и т. д.;
- рекомендации по диагностике и лечению интернет-зависимости, основанные на индивидуальном подходе к каждому пациенту и использовании различных методов психотерапии и психокоррекции [1, с. 95–105].

Эмпирическое исследование проходило на базе ГУО «Гимназия № 56 г. Гомеля имени А. А. Вишневого». Выборочную совокупность составили 50 респондентов в возрасте 12–14 лет.

Этапы проведения исследования:

Первый этап – формулировка цели, задач объекта и предмета исследования. Проведение теоретического анализа и обобщение психолого-педагогической литературы по проблемам исследования.

Второй этап – определение баз исследования и групп испытуемых; подбор необходимого психодиагностического инструментария, организация эмпирического исследования.

Третий этап – сбор эмпирического материала.

Четвертый этап – обработка и интерпретация полученных данных, формулирование выводов.

Для исследования индивидуально-личностных особенностей подростков, склонных к интернет-зависимому поведению, использовались следующие диагностические методики:

- тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев) построен в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самоотношения. Данная версия опросника позволяет выявить три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности;
- опросник К. Г. Юнга предназначен для определения темперамента по предложенной выдающимся ученым, мыслителем, психологом К. Г. Юнгом типологии: экстраверсии и интроверсии;

– шкала интернет-зависимости Чена позволяет измерять специфические симптомы зависимости, среди которых: толерантность, симптом отмены, компульсивность, и психологические аспекты: способность управлять собственным временем и наличие внутриличностных проблем.

При статистической обработке результатов исследования использовался статистический критерий U-критерий Манна-Уитни.

Согласно логике исследования, а также его цели и задачам необходимо на первоначальном этапе эмпирического анализа, провести исследование уровня интернет зависимости исследуемой выборки подростков с помощью методики «Шкала интернет-зависимости Чена».

Согласно данным, полученным в ходе психодиагностического исследования по методике «Шкала интернет-зависимости Чена» можно утверждать о том, что для 20 % опрошенных подростков характерен минимальный риск возникновения интернет зависимого поведения. Склонность к возникновению интернет-зависимого поведения выявлена у половины опрошенных испытуемых подростков (50 %). Человек с трудом возвращается в реальность и делает он это без всякого желания. Сформировавшаяся интернет-зависимость установлена у 20 % опрошенных респондентов. На этой стадии происходит отдаление от настоящей жизни, пользователь все больше времени начинает проводить в той реальности, которую он выбрал на предыдущей стадии.

Далее, согласно цели и задаче исследования проведем разделение общей выборки испытуемых на группы, согласно результатам исследования по методике «Шкала интернет-зависимости Чена».

Каждая группа испытуемых прошла психодиагностическое исследование по методикам «Опросник Юнга» и «Тест-опросник самооотношения» В. В. Столина, С. Р. Пантелеева.

Согласно данным, полученным в ходе психодиагностического исследования по методике «Опросник Юнга» можно утверждать следующее.

Для группы подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимости не характерно проявление интроверсии, для 40 % опрошенных подростков из группы с минимальным риском интернет зависимости характерны признаки амбоверсии; у 60 % опрошенных респондентов из данной группы выявлены признаки экстраверсии.

Для группы подростков с выявленной склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения в 17 % случаев характерно проявление интроверсии, для 63 % опрошенных подростков из группы со склонностью к возникновению интернет зависимости характерны признаки амбоверсии; у 20 % опрошенных респондентов из данной группы выявлены признаки экстраверсии.

У подростков со сформированной интернет зависимостью в 40 % случаев наблюдается выраженная интроверсия; у 60 % опрошенных подростков из группы с устойчивой интернет зависимостью выявлены признаки амбоверсии. Ни один подросток из данной группы не проявил признаков экстраверсии.

Согласно данным, полученным в ходе исследования, можно сделать вывод о том, что при повышении уровня интернет-зависимости наблюдается увеличение количества испытуемых с выраженной интроверсией, что свидетельствует о том, что компьютерная зависимость оказывает негативное влияние на личность подростка.

Для того, чтобы подтвердить или опровергнуть различия между группами подростков с разным уровнем интернет зависимости по показателю экстраверсии-интроверсии проведем математический анализ данных. Для этого был использован критерий Манна-Уитни.

Согласно данным проведенного статистического анализа данных с использованием критерия Манна-Уитни было установлено, что существуют статистически значимые и достоверные различия по уровню экстраверсии – интроверсии между группами

подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения и склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения; между группами подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения и сформированным и устойчивым интернет-зависимым поведением; между группами подростков со склонностью к возникновению интернет-зависимого поведения и сформированным и устойчивым интернет-зависимым поведением.

Далее рассмотрим результаты исследования каждой группы испытуемых по методике «Тест-опросник самооотношения» (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев).

Согласно данным, полученным в ходе психодиагностического исследования групп подростков с разным уровнем интернет зависимости по методике Тест-опросник самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), можно утверждать следующее:

- по шкале глобального самооотношения у подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения низкие показатели наблюдаются у 10 % опрошенных подростков, средние показатели не выявлены у испытуемых, высокий уровень самооотношения установлен у 90 % опрошенных респондентов. У подростков с выявленной склонностью к интернет-зависимому поведению низкий уровень самооотношения установлен у 33 % опрошенных подростков, средний уровень самооотношения выявлен у 3 % опрошенных, высокий уровень установлен у 74 % опрошенных подростков. Для подростков со сформированной интернет зависимостью низкие показатели самооотношения наблюдаются в 20 % исследуемых случаев, средний уровень самооотношения установлен у 40 % опрошенных, высокий уровень самооотношения выявлен у 40 % опрошенных респондентов;

- по шкале самоуважения у подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения низкие показатели наблюдаются у 10 % опрошенных подростков, средние показатели не выявлены у испытуемых, высокий уровень самоуважения установлен у 90 % опрошенных респондентов. У подростков с выявленной склонностью к интернет-зависимому поведению низкий уровень самоуважения установлен у 33 % опрошенных подростков, средний уровень самоуважения выявлен у 23 % опрошенных, высокий уровень установлен у 44 % опрошенных подростков. Для подростков со сформированной интернет зависимостью низкие показатели самоуважения наблюдаются в 90 % исследуемых случаев, средний уровень самоуважения не установлен у опрошенных, высокий уровень самоуважения выявлен у 10 % опрошенных респондентов;

- по шкале аутосимпатии у подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения низкие показатели наблюдаются у 10 % опрошенных подростков, средние показатели не выявлены у испытуемых, высокий уровень аутосимпатии установлен у 90 % опрошенных респондентов. У подростков с выявленной склонностью к интернет-зависимому поведению низкий уровень аутосимпатии установлен у 27 % опрошенных подростков, средний уровень аутосимпатии выявлен у 7 % опрошенных, высокий уровень установлен у 66 % опрошенных подростков. Для подростков со сформированной интернет зависимостью низкие показатели аутосимпатии наблюдаются в 40 % исследуемых случаев, средний уровень аутосимпатии установлен у 30 % опрошенных, высокий уровень аутосимпатии выявлен у 30 % опрошенных респондентов;

- по шкале ожидаемого отношения от других у подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения низкие показатели наблюдаются у 30 % опрошенных подростков, средние показатели выявлены у 30 % испытуемых, высокий уровень ожидаемого отношения от других установлен у 40 % опрошенных респондентов. У подростков с выявленной склонностью к интернет-зависимому поведению низкий уровень ожидаемого отношения от других установлен у 67 % опрошенных подростков, средний уровень ожидаемого отношения от других выявлен у 10 % опрошенных, высокий уровень установлен у 23 % опрошенных подростков. Для подростков

со сформированной интернет зависимостью низкие показатели ожидаемого отношения от других наблюдаются в 50 % исследуемых случаев, средний уровень ожидаемого отношения от других установлен у 40 % опрошенных, высокий уровень ожидаемого отношения от других выявлен у 10 % опрошенных респондентов;

– по шкале самоинтересов у подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения низкие показатели наблюдаются у 10 % опрошенных подростков, средние показатели выявлены у 50 % испытуемых, высокий уровень самоинтересов установлен у 40 % опрошенных респондентов. У подростков с выявленной склонностью к интернет-зависимому поведению низкий уровень самоинтересов установлен у 10 % опрошенных подростков, средний уровень самоинтересов выявлен у 17 % опрошенных, высокий уровень установлен у 73 % опрошенных подростков. Для подростков со сформированной интернет зависимостью низкие показатели самоинтересов наблюдаются в 10 % исследуемых случаев, средний уровень самоинтересов установлен у 20 % опрошенных, высокий уровень самоинтересов выявлен у 70 % опрошенных респондентов;

– по шкале самоуверенности у подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения низкие показатели наблюдаются у 10 % опрошенных подростков, средние показатели выявлены у 10 % испытуемых, высокий уровень самоуверенности установлен у 80 % опрошенных респондентов. У подростков с выявленной склонностью к интернет-зависимому поведению низкий уровень самоуверенности установлен у 33 % опрошенных подростков, средний уровень самоуверенности выявлен у 33 % опрошенных, высокий уровень установлен у 33 % опрошенных подростков. Для подростков со сформированной интернет зависимостью низкие показатели самоуверенности наблюдаются в 70 % исследуемых случаев, средний уровень самоуверенности установлен у 30 % опрошенных, высокий уровень самоуверенности не выявлен у опрошенных респондентов;

– по шкале отношения других у подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения низкие показатели наблюдаются у 60 % опрошенных подростков, средние показатели выявлены у 30 % испытуемых, высокий уровень отношения других установлен у 10 % опрошенных респондентов. У подростков с выявленной склонностью к интернет-зависимому поведению низкий уровень отношения других установлен у 53 % опрошенных подростков, средний уровень отношения других выявлен у 40 % опрошенных, высокий уровень установлен у 7 % опрошенных подростков. Для подростков со сформированной интернет зависимостью низкие показатели отношения других наблюдаются в 90 % исследуемых случаев, средний уровень отношения других установлен у 10 % опрошенных, высокий уровень отношения других не выявлен у опрошенных респондентов;

– по шкале самопринятия у подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения низкие показатели наблюдаются у 10 % опрошенных подростков, средние показатели выявлены у 10 % испытуемых, высокий уровень самопринятия установлен у 80 % опрошенных респондентов. У подростков с выявленной склонностью к интернет-зависимому поведению низкий уровень самопринятия установлен у 27 % опрошенных подростков, средний уровень самопринятия выявлен у 20 % опрошенных, высокий уровень установлен у 53 % опрошенных подростков. Для подростков со сформированной интернет зависимостью низкие показатели самопринятия наблюдаются в 30 % исследуемых случаев, средний уровень самопринятия установлен у 10 % опрошенных, высокий уровень самопринятия выявлен у 60 % опрошенных респондентов;

– по шкале самопоследовательности у подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения низкие показатели наблюдаются у 10 % опрошенных подростков, средние показатели не выявлены у испытуемых, высокий уровень самопоследовательности установлен у 90 % опрошенных респондентов. У подростков

с выявленной склонностью к интернет-зависимому поведению низкий уровень самопоследовательности установлен у 43 % опрошенных подростков, средний уровень самопоследовательности не выявлен у опрошенных, высокий уровень установлен у 57 % опрошенных подростков. Для подростков со сформированной интернет зависимостью низкие показатели самопоследовательности наблюдаются в 60 % исследуемых случаев, средний уровень самопоследовательности не установлен у опрошенных, высокий уровень самопоследовательности выявлен у 40 % опрошенных респондентов;

– по шкале самообвинения у подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения низкие показатели наблюдаются у 90 % опрошенных подростков, средние показатели не выявлены у испытуемых, высокий уровень самообвинения установлен у 10 % опрошенных респондентов. У подростков с выявленной склонностью к интернет-зависимому поведению низкий уровень самообвинения установлен у 57 % опрошенных подростков, средний уровень самообвинения не выявлен у опрошенных, высокий уровень установлен у 43 % опрошенных подростков. Для подростков со сформированной интернет зависимостью низкие показатели самообвинения наблюдаются в 30 % исследуемых случаев, средний уровень самообвинения не установлен у опрошенных, высокий уровень самообвинения выявлен у 70 % опрошенных респондентов;

– по шкале самоинтереса у подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения низкие показатели наблюдаются у 10 % опрошенных подростков, средние показатели не выявлены у испытуемых, высокий уровень самообвинения установлен у 90 % опрошенных респондентов. Для подростков со сформированной интернет зависимостью низкие показатели самоинтереса наблюдаются в 20 % исследуемых случаев, средний уровень самоинтереса установлен у 20 % опрошенных, высокий уровень самоинтереса выявлен у 60 % опрошенных респондентов;

– по шкале самопонимания у подростков с минимальным риском возникновения интернет-зависимого поведения низкие показатели наблюдаются у 10 % опрошенных подростков, средние показатели не выявлены у испытуемых, высокий уровень самообвинения установлен у 90 % опрошенных респондентов. Для подростков со сформированной интернет зависимостью низкие показатели самопонимания наблюдаются в 90 % исследуемых случаев, средний уровень самопонимания не установлен у опрошенных, высокий уровень самопонимания выявлен у 10 % опрошенных респондентов.

Для того, чтобы подтвердить или опровергнуть различия между группами подростков с разным уровнем интернет зависимости по показателям, исследуемым с помощью методики «Тест-опросник самооотношения» (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев) был проведен математический анализ данных с использованием критерия Манна-Уитни.

На основании проведенного математического анализа данных с использованием критерия Манна-Уитни можно сделать вывод о том, что по всем показателям методики «Тест-опросник самооотношения» (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), кроме показателя отношения других наблюдаются статистически значимые и достоверные различия между группами подростков с разным уровнем склонности к интернет зависимости. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что при повышении уровня интернет-зависимости увеличивается общий уровень интроверсии испытуемых подростков и это является индивидуально-личностной особенностью подростков склонных к интернет-зависимому поведению.

Список использованных источников

- 1 Егоров, А. Ю. Нехимические зависимости / А. Ю. Егоров. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с.
- 2 Кузнецова, Л. Э. Психологические факторы формирования химической зависимости у молодежи / Л. Э. Кузнецова, Г. В. Репина // Молодой ученый. – 2017. – № 5 (139). – С. 400–402.

3 Пережогин, Л. О. Нехимическая зависимость в детской психиатрической практике / Л. О. Пережогин, Н. В. Вострокнутов // Российский психиатрический журнал. – 2009. – № 4. – С. 86–91.

4 Янг, К. С. Диагноз – интернет-зависимость / К. С. Янг // Мир Internet. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

А. В. Заседателева

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

**ВЗАИМОСВЯЗЬ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И СКЛОННОСТИ
К ДЕЛИНКВЕНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК**

В статье представлено исследование по проблеме взаимосвязи аддиктивного поведения и уровня склонности к делинквентному поведению у юношей и девушек. Автором представлены результаты количественного и качественного анализа взаимосвязи аддиктивного поведения и уровня склонности к делинквентному поведению у юношей и девушек.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, делинквентное поведение, правонарушения.

A. V. Zasedateleva

Scientific supervisor: T. G. Shatiuk, PhD in Ped. Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

**CORRELATION BETWEEN ADDICTIVE BEHAVIOR AND PROPENSITY
TO DELINQUENT BEHAVIOR OF BOYS AND GIRLS**

The article presents a study on the problem of the relationship between addictive behavior and the level of propensity for delinquent behavior in boys and girls. The author presents the results of a quantitative and qualitative analysis of the relationship between addictive behavior and the level of propensity for delinquent behavior in boys and girls.

Keywords: addictive behavior, delinquent behavior, offenses.

Невзирая на то, что социальные институты стремятся направить социум на соблюдение установленных законов и правил, существует определенный процент людей, которые ежедневно нарушают данные предписания. В любой общественной системе существует понятие «норма», либо же «социальная норма», которое выступает самоконтролем и регулятором личности и поведения индивида, а также обеспечивает согласованное взаимодействие людей, то есть, социальные нормы выступают неким единым организмом для общества.

С. Б. Целиковский и И. О. Абакумова дают следующее определение делинквентному поведению: «Делинквентное поведение – это противоправное поведение личности, т. е. действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних проявлениях». Личность, проявляющая противозаконное поведение, квалифицируется как делинквентная (криминальная, преступная) личность, а сами действия – деликтами (преступлениями) [1, с. 32].

Термин «аддиктивное поведение» наиболее точно подчеркивает сформировавшуюся у человека химическую / нехимическую зависимость, в отличие от понятия «зависимое поведение», которое может включать в себя деструкцию системы взаимоотношений личности [2, с. 95].

Одной из уязвимых категорий населения по формированию аддиктивного поведения являются подростки и юноши. Систематизация подходов позволила выделить несколько причин, так или иначе обуславливающих высокую уязвимость данной категории и связанных с возрастными особенностями подростков и юношей [2, с. 88].

Во-первых, специфика психоэмоциональной сферы, обусловленная физиологическими изменениями подростка, проявляющаяся в резких перепадах настроения и высокой интенсивности эмоций, может способствовать, с одной стороны, импульсивному поведению, а с другой – поиску способов снижения повышенной тревожности. Так, В. Д. Менделевич и Р. Г. Садыкова отмечают, что именно неоптимально высокий уровень тревожности может способствовать формированию зависимого поведения. А. М. Прихожан описывает вариант, когда уход от стрессовых ситуаций выступает своеобразным маркером скрытой тревожности подростка, что, в свою очередь, формирует у него устойчивую мотивацию и поиск способов ухода от реальности [2, с. 88].

Во-вторых, по мнению Е. В. Змановской, в кризисы подросткового и юношеского периодов максимально включена система представлений человека о самом себе, а именно самооценка личности. Дефициты или неадекватно заниженная оценка подростком самого себя выступают фактором риска, способствующим формированию у обучающегося аддиктивного поведения [2, с. 88].

В-третьих, реакции группирования, стремление быть принятым в группе и идентифицировать себя с ней создают условия для проявления конформизма, пусть даже и ситуативного, но способствующего повторению моделей поведения референтного сообщества, а потом и закреплению их как своих собственных [2, с. 88].

Помимо этого, молодежь в большинстве своем позитивно относится к изменениям, готова пробовать необычное и испытывать новые ощущения, что в совокупности с противопоставлением себя взрослым и выраженной реакцией оппозиции обуславливает необходимость максимально внимательного отношения к проблеме аддиктивного поведения обучающихся [2, с. 88].

Рассмотрев причины возникновения аддиктивного поведения у лиц подросткового и юношеского возраста, следует отметить причины возникновения и развития делинквентного поведения у юношей и девушек.

Микросоциальные факторы, вызывающие делинквентность:

- фрустрация детской потребности в нежной заботе и привязанности со стороны родителей (например, чрезвычайно суровый отец или недостаточно заботливая мать), что в свою очередь вызывает ранние травматические переживания ребенка;
- физическая или психологическая жестокость, или культ силы в семье (например, чрезмерное или постоянное применение наказаний);
- недостаточное влияние отца (например, при его отсутствии), затрудняющее нормальное развитие морального сознания;
- острая травма (болезнь, смерть родителя, насилие, развод) с фиксацией на травматических обстоятельствах;
- потворствование ребенку в выполнении его желаний; недостаточная требовательность родителей, их неспособность выдвигать последовательно возрастающие требования или добиваться их выполнения;
- чрезмерная стимуляция ребенка – слишком интенсивные любовные ранние отношения к родителям, братьям и сестрам;
- несогласованность требований к ребенку со стороны родителей, вследствие чего у ребенка не возникает четкого понимания норм поведения;
- смена родителей (опекунов);

- хронически выраженные конфликты между родителями (особенно опасна ситуация, когда жестокий отец избивает мать);
- нежелательные личностные особенности родителей (например, сочетание нетребовательного отца и потворствующей матери);
- усвоение ребенком через научение в семье или в группе делинквентных ценностей (явных или скрытых) [3, с. 102].

Ребенок, изначально переживающий фрустрацию, испытывает боль, и если родители не предоставляют данному ребенку понимание и мягкость, боль переходит в такие чувства, как разочарование и злость. Агрессивное поведение ребенка привлекает внимание его родителей, что является важным для самого ребенка. Также, используя агрессивное поведение, ребенок манипулирует окружающими. Постепенно манипуляция приводит к получению желаемого результата. И как результат – делинквентное поведение закрепляется.

В исследовании «Преступность несовершеннолетних: тенденции и перспективы» М. Раттер и Д. Гидлер указывают на четкую связь между особенностями раннего детского развития в семье и последующей степенью послушания индивида, но утверждают, что механизмы такого влияния семьи по-прежнему неясны. Они также отмечают корреляцию между социальными переменами и ростом преступности, вновь подчеркивая недостаточность знаний относительно механизмов этой связи. На примере несовершеннолетних исследователи приходят к заключению, что для преступного поведения существуют множественные причины, включая влияние групп сверстников, социального контроля и социального научения, биологических и ситуационных факторов. С их точки зрения, абсурдно искать единственное объяснение или единую стратегию профилактики [3, с. 103].

Индивидуальные детерминанты также определяют возникновение делинквентного поведения. Индивидуальные особенности могут определяться, в первую очередь, половыми различиями. В обществе достаточно часто правонарушения совершают именно лица мужского пола, однако, мы не исключаем, что женская преступность существует, но она ниже, чем мужская. Можно отметить те преступления, которые более характерны мужчинам или женщинам. Такие преступления как проституция, воровство в торговых центрах или же убийство детей совершаются чаще представителями женского пола. Мужчины же чаще угоняют автомобили, учиняют грабежи, разбои, совершают убийство, наносят телесные повреждения различной степени тяжести, совершают изнасилования.

Возрастной фактор определяет своеобразие поведения на разных этапах онтогенеза. Возрастная динамика частоты правонарушений проявляется следующим образом: возраст большинства преступников колеблется в пределах от 25 до 35 лет; количество преступлений неуклонно растет от 14 до 29; максимум случаев совершения преступлений приходится на 29 лет; с 29 до 40 лет наблюдается постепенное снижение; после 40 лет преступления редки [3, с. 103].

На основании теоретического анализа проблемы было проведено эмпирическое исследование взаимосвязи аддиктивного поведения и уровня склонности к делинквентному поведению у юношей и девушек.

Выборочную совокупность составили 121 человек: 68 девушек и 53 юношей в возрасте от 17 до 21 года. Психодиагностическим инструментарием является методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП) А. Н. Орла. Для выявления взаимосвязи аддиктивного поведения и уровня склонности к делинквентному поведению у юношей и девушек был использован непараметрический метод ранговой корреляции Ч. Спирмена.

В результате исследования уровня склонности к аддиктивному поведению у юношей и девушек получены результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования уровня склонности к аддиктивному поведению у юношей и девушек по опроснику «Определение склонности к отклоняющемуся поведению»

Уровень склонности к аддиктивному поведению	Количество			
	девушек	%	юношей	%
Высокий уровень	0	0	1	2
Средний уровень	22	32	10	19
Низкий уровень	46	67	42	79

Согласно данным, представленным в таблице 1:

– высокий уровень склонности к аддиктивному поведению выявлен только у 1 юноши – это 0 % от выборки девушек и 2 % от выборки юношей. Данные результаты свидетельствуют о наличии выраженной психологической потребности в аддиктивных состояниях испытуемого, что необходимо выяснять, используя дополнительные психодиагностические средства. Такие люди стремятся уходить от реальности посредством изменения своего психического состояния, преобладает иллюзорно-компенсаторный способ решения личностных проблем. Также данные результаты свидетельствуют об ориентации на чувственную сторону жизни, о наличии «сенсорной жажды», о гедонистически ориентированных нормах и ценностях;

– средний уровень склонности к аддиктивному поведению выявлен у 22 девушек и 10 юношей – это 32 % от выборки девушек и 19 % от выборки юношей. Данные результаты свидетельствуют о предрасположенности испытуемого к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, о склонностях к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Кроме того, у данных респондентов также имеется ориентация на чувственную сторону жизни, наличие «сенсорной жажды», гедонистически ориентированные нормы и ценности;

– низкий уровень склонности к аддиктивному поведению выявлен у 46 девушек и 42 юношей – это 67 % от выборки девушек и 79 % от выборки юношей. Данные результаты свидетельствуют либо о невыраженности вышеперечисленных тенденций у респондентов, либо о хорошем социальном контроле поведенческих реакций.

В данной выборке преобладает низкий уровень склонности к аддиктивному поведению, для таких респондентов характерно самим справляться со стрессом, не прибегая к веществам, изменяющим сознание.

Далее рассмотрим результаты исследования уровня склонности к делинквентному поведению у юношей и девушек, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования уровня склонности к делинквентному поведению у юношей и девушек по опроснику «Определение склонности к отклоняющемуся поведению»

Уровень склонности к делинквентному поведению	Количество			
	девушек	%	юношей	%
Высокий уровень	5	7	2	4
Средний уровень	20	29	10	19
Низкий уровень	43	63	41	77

Согласно данным, представленным в таблице 2:

– высокий уровень склонности к делинквентному поведению выявлен у 5 девушек и 2 юношей – это 7 % от выборки девушек и 4 % от выборки юношей. Данные результаты свидетельствуют о высокой реализации делинквентного поведения. Такие люди стремятся

демонстрировать поведение, отклоняющееся от установленных в обществе законов, угрожают благополучию других людей и социальному порядку. Поведение может иметь как формы мелких нарушений нравственных норм, так и преступных действий;

– средний уровень склонности к делинквентному поведению выявлен у 20 девушек и 10 юношей – это 29 % от выборки девушек и 19 % от выборки юношей. Данные результаты свидетельствуют о наличии делинквентных тенденций у испытуемого и о низком уровне социального контроля. Люди с средним уровнем склонности к делинквентному поведению хоть и имеют делинквентные тенденции, однако, они не готовы реализовывать данное поведение в ближайшее время. Такие люди скорее склонны совершать дисциплинарные нарушения, административные правонарушения, но не уголовно наказуемые правонарушения. Низкий уровень социального контроля говорит о том, что такие люди менее склонны поддерживать социально-приемлемые образцы поведения, то есть, стремятся не соответствовать социальным нормам;

– низкий уровень склонности к делинквентному поведению выявлен у 43 девушек и 41 юношей – это 63 % от выборки девушек и 77 % от выборки юношей. Данные результаты свидетельствуют о невыраженности указанных тенденций, что в сочетании с высокими показателями по шкале социальной желательности может свидетельствовать о высоком уровне социального контроля. Люди с низким уровнем склонности к делинквентному поведению не имеют делинквентных тенденций, однако, с другой стороны, при сочетании с высоким уровнем социальной желательности, можно говорить о том, что респонденты представляли себя в более социально желательном положении.

Исходя из вышесказанного, в данной выборке преобладают респонденты с низким уровнем склонности к делинквентному поведению. Следовательно, данным респондентам свойственно соблюдать общественные нормы и правила, они не совершают дисциплинарные или административные нарушения.

Для выявления взаимосвязи между уровнем аддиктивного поведения и уровнем склонности к делинквентному поведению у юношей и девушек по методике «Определение склонности к делинквентному поведению» (СОП) А. Н. Орла был использован непараметрический метод ранговой корреляции Ч. Спирмена.

В процессе статистического анализа определения тесноты корреляционной связи между уровнем аддиктивного поведения и уровнем склонности к делинквентному поведению у девушек была выявлена взаимосвязь – $r_s = 0,703 > r_{кр} = 0,25$ при $p \leq 0,05$. Согласно полученным данным можно сделать вывод, что уровень аддиктивного поведения у девушек связан с уровнем склонности к делинквентному поведению.

Также в ходе статистического анализа определения тесноты корреляционной связи между уровнем аддиктивного поведения и уровнем склонности к делинквентному поведению у юношей была выявлена взаимосвязь – $r_s = 0,912 > r_{кр} = 0,27$ при $p \leq 0,05$. Согласно полученным данным можно сделать вывод, что уровень аддиктивного поведения у юношей связан с уровнем склонности к делинквентному поведению.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что аддиктивное поведение определяется как одна из форм деструктивного поведения, направленного на уход от реальности посредством изменения своего психического состояния с помощью фармакологических и иных средств, и тесно связана с феноменом саморазрушающего поведения на психологическом уровне, а на социальном – с делинквентным и криминальным поведением. Период юности характеризуется наличием кризиса, суть которого в разрыве, либо же в расхождении образовательной системы и системы взросления. Проявляться кризис может в виде крушения жизненных планов (например, непоступление в университет), в разочаровании правильности выбора профессии и специальности, в расхождении представлений об условиях, содержании деятельности и реальном протекании данной деятельности, то есть, в кризисе юноши сталкиваются с кризисом смысла жизни. Если у личности отсутствуют внутренние средства разрешения кризиса, то это может привести к аддиктивному поведению.

Список использованных источников

1 Целиковский, С. Б. Делинквентная (криминальная) личность и психическая саморегуляция [Текст] / С. Б. Целиковский, И. О. Абакумова // Сев.-Кавк. психол. вестн. – 2008. – № 6. – С. 32–38.

2 Минюрова, С. А. Аддиктивное поведение подростков и юношей в системе образования: обзор психолого-педагогических исследований [Текст] / С. А. Минюрова, О. В. Кружкова, И. В. Воробьева, А. И. Матвеева // Образование и наука. – Том 24. – № 6. – 2022. – С. 84–121.

3 Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская // М. : Издательский центр «Академия». – 2003. – 288 с.

М. В. Казаченко

Научный руководитель: И. В. Сильченко, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В статье представлены результаты эмпирического исследования связи копинг-стратегий и эмоционального выгорания у военнослужащих. Симптомы эмоционального выгорания положительно связаны с неадаптивным копингом и отрицательно – с адаптивными копинг-стратегиями.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, стресс, копинг-поведение, копинг-стратегии, военнослужащие.

М. V. Kazachenko

Scientific supervisor: I. V. Silchenko, Ph.D. in Psychol. Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

COPING BEHAVIOR AND EMOTIONAL BURNOUT IN MILITARY PERSONNEL

The article presents the results of an empirical study of the relationship between coping strategies and emotional burnout among servicemen. Burnout symptoms are positively associated with maladaptive coping and negatively with adaptive coping strategies.

Keywords: emotional burnout, stress, coping behavior, coping strategies, servicemen.

Деятельность военнослужащих и офицеров является одной из самых сложных сфер деятельности человека и в то же время одной из важнейших. Поэтому проблемы профессиональной пригодности, обучения и развития личностных и профессиональных качеств постоянно актуальны [1, с. 512].

Сегодня остро стоит проблема снижения престижа военнослужащих, снижения социальной значимости их труда, что, несомненно, приводит к переживанию профессионального стресса, вследствие чего возникает синдром «эмоционального выгорания», вызывающий нарушения и деформации профессиональной деятельности, снижение результативности труда в целом, появление эмоциональных и психосоматических нарушений [2, с. 391].

Для совладания со стрессовыми ситуациями человек на протяжении своей жизни вырабатывает систему целенаправленного поведения по сознательному овладению

ситуацией для уменьшения вредного влияния стресса [3, с. 24]. В настоящее время насчитывается довольно ограниченное число работ, которые посвящены изучению способов преодоления военными эмоциональных стрессов и технологий сохранения личностных ресурсов для успешного совладания. Знание особенностей копинг-стратегий, лежащих в основе формирования стрессоустойчивости военных, поможет строить более целенаправленные программы для профилактики выгорания и выработки у них продуктивных копинг-стратегий, направленных на повышение адаптационного потенциала и сохранение копинг-ресурсов личности.

В выборку были включены 60 военнослужащих в возрасте от 22 до 40 лет, среди которых: 30 военнослужащих с общим стажем работы до 10 лет и 30 опытных офицеров со стажем от 10 до 17 лет. В качестве психодиагностического инструментария использованы методика диагностики уровня эмоционального выгорания В. В. Бойко и опросник способов совладания Р. Лазаруса и С. Фолкмана (адаптация Вассермана). Для определения достоверности различий использовался U-критерий Манна-Уитни.

Сравнительный анализ выраженности симптомов эмоционального выгорания у молодых и опытных военнослужащих позволил выявить следующие различия:

- переживание психотравмирующих обстоятельств выражено больше у опытных офицеров, чем у молодых военнослужащих ($U = 306, p \leq 0,05$);
- неудовлетворенность собой выражена больше у опытных офицеров, чем у молодых военнослужащих ($U = 316, p \leq 0,05$);
- тревога и депрессия выражены больше у опытных офицеров, чем у молодых военнослужащих ($U = 33, p \leq 0,05$);
- эмоциональный дефицит выражен больше у опытных офицеров, чем у молодых военнослужащих ($U = 224, p \leq 0,05$);
- эмоциональная отстраненность выражена больше у опытных офицеров, чем у молодых военнослужащих ($U = 29, p \leq 0,05$);
- психосоматические и психовегетативные нарушения выражены больше у опытных офицеров, чем у молодых военнослужащих ($U = 67,5, p \leq 0,05$);
- неадекватное эмоциональное избирательное реагирование выражено больше у молодых военнослужащих, чем у опытных офицеров ($U = 261, p \leq 0,05$).

Таким образом, установлены достоверные различия выраженности симптомов синдрома «эмоционального выгорания» военнослужащих. У офицеров больше выражены переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, тревога и депрессия, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения. У молодых военнослужащих больше выражено неадекватное эмоциональное избирательное реагирование.

Исследование способов совладания у молодых и опытных военнослужащих показало, что ни один из способов не попал в группу с низким уровнем напряженности, что свидетельствует о некоторых трудностях в способах борьбы со стрессом. В среднем уровне напряженности по результатам исследования находятся следующие способы совладания: конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, планирование решения проблемы и положительная переоценка.

Среднее количество баллов было набрано по способу поиска социальной поддержки и составило 10,9. Это свидетельствует о том, что военнослужащие в большинстве своем при возникновении стресса и трудностей прибегают к помощи коллег или начальства, они нуждаются в информационной, действенной и эмоциональной поддержке. Характерны: ориентированность на взаимодействие с другими людьми, ожидание внимания, совета, сочувствия. Поиск преимущественно информационной поддержки предполагает обращение за рекомендациями экспертам и знакомым, владеющим необходимыми знаниями. Потребность в эмоциональной поддержке проявляется стремлением быть выслушанным, получить эмпатичный ответ, разделить с кем-либо свои переживания.

Конфронтационный копинг в группе молодых военнослужащих и офицеров набрал 9,5 и 9,4 баллов, что говорит о среднем уровне напряженности и некоторых агрессивных усилиях, которые они предпринимают в сложных ситуациях. Используя данную стратегию, военнослужащие с эмоциональным выгоранием 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.

Планирование решения проблемы в группе молодых военнослужащих и офицеров в среднем набрало 9,9 баллов и 9,8 баллов, т. е. и этот способ имеет средний уровень напряженности. Планирование решения проблемы является неотъемлемой частью, так как без анализа решить проблему не всегда удастся.

Положительная переоценка и самоконтроль по группе молодых военнослужащих набрали в среднем практически одинаковые значения баллов – 10,4 и 10,6 соответственно. Это означает, что в средней степени напряженности находятся усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности. То есть, при появлении той или иной сложной ситуации на работе, военнослужащий пересмотрит свое поведение и отношение к ней и тем самым в следующем не допустит ее. Также военнослужащие могут хорошо совладать со своими чувствами и действиями в стрессовой ситуации.

Минимальное среднее количество баллов было набрано офицерами по способу положительной переоценки, и оно составило 8,2 баллов. Это свидетельствует о том, что в средней степени напряженности находятся усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности. При появлении той или иной сложной ситуации на работе, военнослужащий пересмотрит свое поведение и отношение к ней и тем самым в следующем не допустит ее. Показатель самоконтроля набрал у офицеров в среднем 12,5 балла и означает то, что также данная группа военнослужащих может хорошо совладать со своими чувствами и действиями в стрессовой ситуации.

Дистанцирование по группе молодых и опытных военнослужащих характеризуется отдалением от проблемы и уменьшением ее значимости. По группам этот показатель также имел средние значения и составил 11,6 и 11,2 балла. Это означает, что в некоторых случаях таким военнослужащим легче закрыть глаза на проблему, чем ее решить. Использование стратегии дистанцирования предполагает попытки преодоления негативных переживаний за счет субъективного снижения ее значимости и степени эмоциональной вовлеченности в нее.

По результатам исследования в группе молодых военнослужащих высокую напряженность копинга имели два способа решения проблем: принятие ответственности и бегство – избегание. Принятие ответственности означает признание своей вины, а многие молодые военнослужащие в силу своей гордости и неопытности не хотят этого принимать, о чем и свидетельствуют набранные ими 16,9 балла. В таком случае молодые военнослужащие часто винят не себя, а кого-то другого (коллег, начальство, подчиненных).

Уровень по шкале «Бегство – избегание» в группе молодых военнослужащих составило 14,1 балла. Это означает то, что при появлении сложной стрессовой ситуации всячески избегают ее, вместо того чтобы ее решать, что негативно сказывается на их работе, а самое главное на их эмоциональном состоянии, а самое главное то, что в комплексе все это ведет к «эмоциональному выгоранию».

Уровень по шкале «Бегство – избегание» в группе опытных военнослужащих составило 13,3 балла. Это означает то, что офицеры при появлении сложной стрессовой ситуации всячески избегают ее, вместо того чтобы ее решать, что негативно сказывается на их работе, а самое главное на их эмоциональном состоянии, а самое главное то, что в комплексе все это ведет к «эмоциональному выгоранию».

Для изучения взаимосвязи копинг-поведения и эмоционального выгорания у военнослужащих был использован коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. Результаты позволили установить следующее.

Конфронтационный копинг отрицательно коррелирует с эмоционально-нравственной дезориентацией ($r_s = -0,31$). Это означает, что чем чаще военнослужащие прибегают к этой стратегии, тем меньше они способны контролировать эмоции в рамках морально-этических норм.

Самоконтроль положительно коррелирует с неадекватным эмоциональным избирательным реагированием ($r_s = 0,33$). Выраженное использование стратегии самоконтроля предполагает попытки преодолевать негативные переживания за счет целенаправленного подавления и сдерживания эмоций, минимизации их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения, высокий контроль поведения, стремление к самообладанию.

Поиск социальной поддержки положительно коррелирует с неудовлетворенностью собой ($r_s = 0,26$). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем выше недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями, тем выше степень использования стратегии «поиск социальной поддержки» и, наоборот. Используя данную копинг-стратегию, военнослужащий активно взаимодействует со своим окружением (например, консультируется с коллегами), ищет и получает поддержку от социальных институтов, семьи и друзей и, таким образом, восстанавливает свои эмоциональные ресурсы.

Принятие ответственности отрицательно коррелирует с переживанием психотравмирующих ситуаций ($r_s = -0,26$). Это обозначает, что чем больше военнослужащий принимает ответственность за возникновение проблемы и ее решение, тем менее он переживает ситуацию как психотравмирующую.

Принятие ответственности отрицательно коррелирует с тревогой и депрессией ($r_s = -0,74$). То есть, принятие ответственности снижает проявление тревоги и депрессии.

Принятие ответственности положительно коррелирует с неадекватным эмоциональным избирательным реагированием ($r_s = 0,32$). Это обозначает, что военнослужащий осознает свое решение и готовность за него ответить, ему характерно ограничение эмоциональной отдачи за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов.

Принятие ответственности отрицательно коррелирует с эмоциональным дефицитом ($r_s = -0,34$). Это значит, что если военнослужащий осознает свое решение и готовность за него ответить, то ему характерно меньшее проявление положительных эмоций и все чаще проявление отрицательных.

Принятие ответственности отрицательно коррелирует с психосоматическими и психовегетативными нарушениями ($r_s = -0,67$). Это может обозначать, что чем больше военнослужащий осознает свое решение, признает свою роль в проблеме и попытается решить ее, тем меньше ему характерны проявления выгорания на уровне физического и психического самочувствия.

Принятие ответственности отрицательно коррелирует с эмоциональной отстраненностью ($r_s = -0,69$). Наличие данной взаимосвязи указывает на то, что чем больше выражена эмоциональной отстраненность, тем выше вероятность использования стратегии «принятие ответственности» и наоборот, чем слабее выражена эмоциональной отстраненность, тем ниже степень использования копинг-стратегии «принятие ответственности».

Выраженное использование стратегии «принятие ответственности» в поведении приводит к неоправданной самокритике, переживанию чувства вины и неудовлетворенности собой, что в последующем может приводить к развитию эмоционального выгорания.

Бегство – избегание отрицательно коррелирует с эмоциональным дефицитом ($r_s = -0,26$). Чем выше степень использования стратегии «бегство-избегание», тем меньше проявляются положительные эмоции.

Бегство – избегание отрицательно коррелирует с эмоциональной отстраненностью ($r_s = -0,25$). Это может означать, что чем чаще у военнослужащих проявляется желание и попытки избежать проблемы, тем реже они исключают эмоции из сферы профессиональной деятельности.

Бегство – избегание отрицательно коррелирует с психосоматическими и психо-вегетативными нарушениями ($r_s = -0,31$). Это обозначает, что чем выше у военнослужащих проявляется желание и попытки избежать проблемы, тем выше у них проявления выгорания на уровне физического и психического самочувствия.

Стратегия «Бегство – избегание» является наименее эффективной стратегией преодоления. Недостаток активного поведения, направленного на решение самой проблемы, использование неконструктивных форм поведения в стрессовых ситуациях с целью снижения мучительного эмоционального напряжения, еще больше усиливает развитие эмоционального выгорания.

Положительная переоценка отрицательно коррелирует с тревогой и депрессией ($r_s = -0,32$) и эмоциональной отстраненностью ($r_s = -0,44$). Наличие данной взаимосвязи говорит о том, что чем выше степень использования копинг-стратегии «положительная переоценка» военнослужащими, тем ниже у них проявления тревоги и депрессии, тем реже они исключают эмоции из своей профессиональной деятельности. Использование стратегии положительной переоценки военнослужащими, предполагающей попытки преодоления негативных переживаний за счет ее положительного переосмысления, рассмотрение ее как стимула для личностного роста помогает бороться со стрессовыми ситуациями, самосовершенствоваться, играет немаловажную роль в сопротивлении профессиональному выгоранию и преодолении этого состояния.

Таким образом, была подтверждена взаимосвязь копинг-поведения и эмоционального выгорания у военнослужащих. Использование неконструктивных копинг-стратегий, таких как бегство – избегание, дистанцирование, самоконтроль, связано с симптомами эмоционального выгорания, в то время как конструктивные стратегии (поиск социальной поддержки, положительная переоценка) помогают совладать со стрессом и препятствуют развитию эмоционального выгорания.

Список использованных источников

1 Бондарчук, Е. В. Особенности мотивации профессиональной деятельности военнослужащих / Е. В. Бондарчук / Научные труды Республиканского института высшей школы: сб. науч. ст. Исторические и психолого-педагогические науки: в 2-х ч. / РИВШ; под ред. В. Ф. Беркова, 2013. – С. 47–54.

2 Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других / В. В. Бойко / М.: Наука. – 1996. – 154 с.

3 Набиуллина, Р. Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция) / Р. Р. Набиуллина, И. В. Тухтарова. – Казань: Казанская Государственная Медицинская Академия, 2003. – 101 с.

Т. Л. Карасева

Научный руководитель: О. В. Маркевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,

г. Гомель, Республика Беларусь

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ЛИЧНОСТИ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА С АЛКОГОЛЬНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

Статья посвящена проблеме социального интеллекта личности среднего возраста с алкогольной зависимостью. В статье описаны результаты эмпирического исследования, которое проводилось с целью изучения уровня социального интеллекта личности среднего возраста с алкогольной зависимостью.

Ключевые слова: социальный интеллект, алкогольная зависимость, психологические последствия алкогольной зависимости для личности.

T. L. Karasiova

Scientific supervisor: O. V. Markevich
Francisk Skorina Gomel State University
Gomel, Republic of Belarus

SOCIAL INTELLIGENCE OF A MIDDLE-AGED PERSON WITH ALCOHOL ADDICTION

This article is devoted to the problem of social intelligence of a middle-aged person with alcohol addiction. The article describes the results of an empirical study that was conducted to study the level of social intelligence of a middle-aged person with alcohol addiction.

Keywords: social intelligence, alcohol addiction, psychological consequences of alcohol addiction for the person.

На протяжении всей жизни люди имеют определенный, выработанный в процессе своего развития, набор навыков избавления от психологического дискомфорта. К арсеналу средств избавления от психологического дискомфорта можно отнести различные способы переключения внимания на эмоционально стимулирующие события и активности, а именно просмотр видео, фильмов, занятия спортом, прогулки, физические упражнения, получение социальной поддержки от друзей, знакомых или родственников и др. Вышеуказанным способам избавления от неприятных переживаний не придается особого внимания. Однако если реальность становится «невыносимой», человек ищет пути для облегчения состояния, начиная либо бороться с такими состояниями и вызывающими их причинами, либо «убегать» от них.

Такое «бегство» от реальности, которое вызывает психоэмоциональное напряжение, достигается путем изменения психического состояния. Стремление изменять свое состояние для уменьшения напряжения и невротизации приводит к развитию аддиктивного поведения (В. Миллер, Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, Т. А. Донских, А. Е. Личко, В. С. Битенский, А. Ю. Егоров и др.). Аддиктивное поведение является одной из форм отклоняющегося поведения.

Согласно определению Ц. П. Короленко и Н. В. Дмитриевой «аддиктивное поведение выражается в уходе от реальности путем изменения психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях, что сопровождается развитием интенсивных эмоций» [1, с. 35]

Наличие аддиктивного поведения указывает на нарушенную адаптацию к изменившимся условиям микро- и макросреды. Человек с аддиктивным поведением как бы «кричит» своим поведением о необходимости оказания ему экстренной помощи, и меры в этих случаях требуются профилактические, психолого-педагогические, воспитательные в большей степени, чем медицинские.

Реализация аддиктивного поведения проходит фазы, характерные для всех видов аддикции – «воздержания», «автоматических фантазий», «фрустрации», «предвосхищения и планирования», «компульсивной реализации», «отчаяния и катастрофы», «зарока» прохождение которых, после периода ремиссии, возобновляется рецидивом аддиктивного поведения с прогрессивным усилением симптомов тяги, абстиненции, повышения толерантности, потери контроля над поведением и усилением сверхзначимости его реализации [2, с. 302].

Алкоголизм относится к наиболее распространенным формам аддиктивных расстройств. Под алкоголизмом понимают в общем случае психическую зависимость от алкоголя.

По данным APA Dictionary of Psychology, алкоголизм является повседневным названием термина алкогольная зависимость. Существует спор о том, какая зависимость здесь имеется в виду: физическая (характеризуется синдромом абстиненции), психологическая (основана на подкреплении условного рефлекса) или и та, и другая [3, с. 34].

Всемирной организацией здравоохранения в 1979 году термин «алкоголизм» изъят из Международной классификации болезней (МКБ) и заменен термином «синдром алкогольной зависимости». В МКБ-10 алкоголизм обозначается как «синдром зависимости» (F10.2), входящий в рубрику «психические и поведенческие расстройства, вызванные употреблением алкоголя» (F10), а в американской классификации DSM-5 как «расстройство, вызванное употреблением алкоголя» или «расстройство употребления алкоголя».

Алкоголизм или алкогольная зависимость – это хроническое психическое заболевание, характеризующееся пристрастием к алкоголю (этиловому спирту), с физической и психической зависимостью от него. Алкогольная зависимость характеризуется потерей контроля над количеством выпиваемого алкоголя, ростом толерантности к алкоголю (нарастание доз спиртного, требующихся для достижения удовлетворения), абстинентным синдромом, токсическим поражением органов, а также провалами в памяти на отдельные события, происходившие в период опьянения [4, с. 124].

Необходимым и достаточным условием диагностики алкогольной зависимости как основы алкоголизма, Д. В. Менделевич указывает, можно считать наличие следующих основных феноменов:

- алкоголь занимает неподобающе высокое место в иерархии ценностей индивида;
- употребляемые количества спиртных напитков всегда или в большинстве случаев превосходят предполагаемые или планируемые величины (утрата контроля дозы алкоголя);
- употребление алкоголя продолжается вопреки возникающим препятствиям, противодействию со стороны окружения, профессиональным и социальным интересам индивида;
- употребление алкоголя сопровождается развитием синдрома отмены [1, с. 162].

Первые три критерия служат отражением психического компонента алкогольной зависимости, а последний отражает ее физический компонент.

Социальный интеллект – это понятие, которое вошло в современную психологию во второй половине двадцатого века усилиями таких известных исследователей, как Э. Л. Торндайк, Дж. П. Гилфорд, Р. Дж. Стернберг и др. Социальный интеллект – способность правильно понимать поведение людей, поэтому эта способность необходима для эффективного межличностного взаимодействия и успешной социальной адаптации [7, с. 88].

В 1920 году в работе Э. Л. Торндайка впервые упоминается термин «социальный интеллект», который входит, по мнению автора, в трехкомпонентную модель интеллекта: абстрактный интеллект – способность понимать и оперировать идеями; механический интеллект – способность оперировать конкретными предметами; социальный интеллект – способность понимать и управлять другими людьми [8, с. 56].

Дж. Гилфорд, изучая социальный интеллект, отмечал его интегральную интеллектуальную способность, которая отвечает за регуляцию и объединение познавательных процессов для отражения социальных объектов. В социальный интеллект (по Дж. Гилфорду) входит 6 факторов: познание элементов поведения (СБУ) – способность определять эмоциональную окраску поведения человека; познание классов поведения (СВС) – способность определять эмоциональную окраску поведения человека в контексте ситуации; познание отношений поведения (СБР) – способность понимать вербальную и невербальную информацию; познание систем поведения (СБС) – способность понимать вербальное и невербальное поведение людей в контексте целостных ситуаций взаимодействия; познание преобразований поведения (СВТ) – способность понимать

вербальное и невербальное поведение в контексте разных ситуаций; познание результатов поведения (СВИ) – способность прогнозировать возможные варианты поведения, исходя из контекста ситуации.

Обычно социальный интеллект связывается с социальной состоятельностью, компетентностью в социальных взаимодействиях и рассматривается как способность оценивать, понимать законы социального мира, определяющая социальное поведение с точки зрения достижения приспособленности к «человеческому бытию».

В разных концепциях акцентируется различный эффект социального интеллекта: познание социальных явлений, их понимание и моделирование; обработка социальной информации; налаживание отношений с другими людьми, легкость установления контактов, теплота в отношениях с другими; понимание чувств, настроения и причин поступков других людей. Это невозможно без обращения к биографической памяти, своему внутреннему опыту, что, по мнению ряда авторов, является важнейшей характеристикой социального интеллекта.

С. А. Хазова указывает, что лица с высоким социальным интеллектом ориентируются на решение проблемы, высокие достижения и упорную работу, лучше контролируют себя в трудных ситуациях, способны рассматривать трудности в позитивном ключе. Высокий социальный интеллект снижает риск обращения к неэффективным стратегиям совладания. Социальный интеллект отрицательно коррелирует с социально-ориентированным копингом, но при этом в младшей возрастной группе у студентов с высоким социальным интеллектом зафиксировано более частое обращение к социальной поддержке.

О. А. Шамшикова, П. С. Герасимова, А. В. Шварц указывают, что лица с низким уровнем социального интеллекта склонны испытывать трудности в планировании и прогнозировании своих действий, к анализу сложившейся ситуации. Люди с низким социальным интеллектом в недостаточной степени владеют невербальными реакциями, часто ошибаются в понимании смысла слов собеседника, поэтому они чаще склонны использовать тип избегания в трудных ситуациях. Им свойственно положительное осмысление данной ситуации, а также философское осмысление проблемной ситуации. Представители группы со средним уровнем интеллекта, больше ориентированы на поиск социальной поддержки, а также на вступление в контакт с людьми, не с целью решения конфликтной ситуации, а с целью использования данной ситуации в дальнейшем для избегания конфликта. Представители с высоким уровнем социального интеллекта склонны проявлять низкий уровень конфликтных действий, способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, что связано с низким уровнем прогнозирования дальнейших действий и низким уровнем планирования собственных действий, а также с низким контролем самообладания и контролем поведения [5, с. 128].

Таким образом, социальный интеллект – это интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации, которая объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению или группы людей). Иногда в литературе социальный интеллект отождествляется с одним из процессов, чаще всего с социальной перцепцией или с социальным мышлением. Понимая других людей, личность может научиться понимать себя и контролировать свое поведение. Согласно изложенным данным, является близким смысловым понятием с совладающим поведением и может рассматриваться как в качестве его механизмов, так и копинг-ресурса. Социальный интеллект способствует адаптации личности в социуме, в групповых и межличностных системах отношений и взаимодействиях.

На базе учреждений здравоохранения «Мозырская городская центральная поликлиника» и «Мозырский психоневрологический диспансер» было проведено психологическое исследование. Общее число респондентов составило 70 человек: 35 страдающих

алкогольной зависимостью и 35 здоровых людей. В качестве психодиагностического инструментария была использована методика диагностики социального интеллекта (тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда в адаптации Е. С. Михайловой (Алешиной)).

Для подтверждения статистически значимых различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного, был использован ϕ^* -критерий *углового преобразования Фишера*. Использование данного критерия обусловлено тем, что он позволяет сопоставить выборки по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта. Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий эффект.

Результаты исследования социального интеллекта у лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует, полученные с помощью теста «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорда), представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования социального интеллекта лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью, полученные с помощью теста «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорда)

Уровень	Сравниваемые группы		Достоверность различий
	Лица среднего возраста с алкогольной зависимостью (n = 35)	Лица среднего возраста без алкогольной зависимости (n = 35)	
ниже среднего	17	7	$\phi^*_{\text{эмп}} = 2,577$ при $p \leq 0,01$
средний	13	21	$\phi^*_{\text{эмп}} = 1,933$ при $p \leq 0,05$
выше среднего	5	7	—

На основании данных, представленных в таблице, представим на рисунке 1 результаты исследования социального интеллекта лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью, и лиц, зависимость от алкоголя у которых отсутствует (в %).

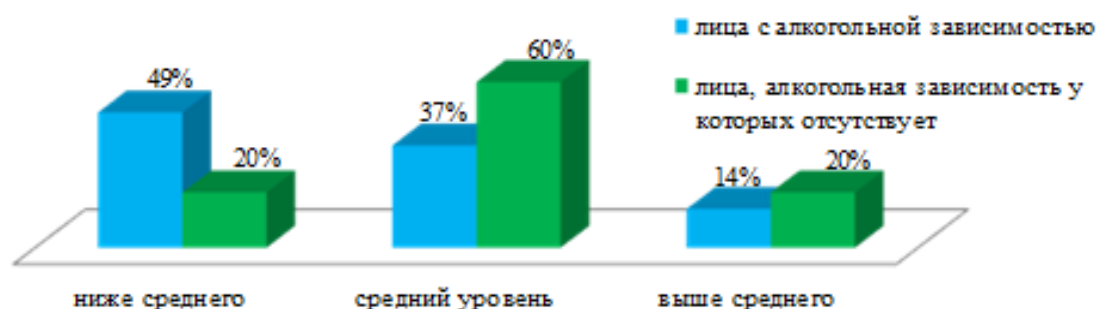


Рисунок 1 – Результаты исследования социального интеллекта у лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует (в %)

Согласно рисунку 1, у 49 % лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и у 20 % лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует, выявлен уровень социального интеллекта ниже среднего. Данная часть респондентов могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, а также трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации.

У 37 % лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и у 60 % лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует, выявлен средний уровень социального интеллекта. Они понимают и прогнозируют поведение людей, способны анализировать ситуации межличностного взаимодействия, но изредка могут испытывать затруднения.

У 14 % лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью и у 20 % лиц, алкогольная зависимость у которых отсутствует, выявлен уровень социального интеллекта выше среднего. Они способны извлекать максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации. Лица с развитым социальным интеллектом, как правило, бывают успешными коммуникаторами. Им свойственны контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении. Хорошо развитый социальный интеллект связан с интересом к социальным проблемам, наличием потребности воздействовать на других и часто сочетается с развитыми организаторскими способностями. Люди с развитым социальным интеллектом обычно имеют выраженный интерес к познанию себя и развитую способность к рефлексии.

С помощью ϕ^* -критерия углового преобразования Фишера были выявлены статистически значимые различия между лицами среднего возраста с алкогольной зависимостью и лицами, алкогольная зависимость у которых отсутствует, в уровнях развития социального интеллекта:

– ниже среднего ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,577 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,577 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью, с уровнем социального интеллекта ниже среднего, статистически значимо больше числа лиц среднего возраста, алкогольная зависимость у которых отсутствует (при $p \leq 0,01$);

– средний уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 1,933 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 1,933 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. число лиц среднего возраста, алкогольная зависимость у которых отсутствует, со средним уровнем социального интеллекта, статистически значимо больше числа лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью (при $p \leq 0,05$).

Таким образом, проведенное психологическое исследование позволило изучить особенности социального интеллекта у лиц среднего возраста с алкогольной зависимостью. Лица среднего возраста с алкогольной зависимостью отличаются уровнем развития социального интеллекта ниже среднего. Они могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, а также трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. Весьма чувствительны к давлению со стороны окружающих. Испытывают трудности в борьбе со своими чувствами в неприятной ситуации, застревают на негативных эмоциях. Не способны дистанцироваться от эмоционально неприятной ситуации и быстро успокоиться после столкновения с неприятной ситуацией.

Испытывают затруднения в управлении своим поведением, своими эмоциями. Трудности установления гармоничных отношений с окружающими, неразвитая способность управления эмоциями и своим поведением, «застревание» на негативных эмоциях, в конечном счете приводит к уходу от проблем, формированию алкогольной зависимости.

Список использованных источников

1 Короленко, Ц. П. Психодинамические механизмы аддикций: монография / Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, Т. А. Шпикс. – Германия: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG Heinrich-Bocking-Str, 2011. – 188 с.

2 Симонов, М. С. Аддиктивное поведение: факторы риска и условия формирования / М. С. Симонов, Д. Л. Симонова // Вестник ТГУ. – 2011. – № 11. – 300–303 с.

3 Жмуров, В. А. Большая энциклопедия по психиатрии / В. А. Жмуров. – 2-е изд. – М. : «Джангар», 2012. – 864 с.

4 Шабанов, П. Д. Основы наркологии / П. Д. Шабанов. – СПб. : Лань, 2002. – 560 с.

5 Шамшикова, О. А. Взаимосвязь копинг-стратегий и уровня социального интеллекта / О. А. Шамшикова, П. С. Герасимова, А. В. Шварц // Развитие человека в современном мире: VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 частях (Новосибирск, 14-16 апреля 2015 г.). – Новосибирск: НГПУ, 2015. – 122–133 с.

О. В. Ковалева

Научный руководитель: Н. Г. Новак, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ СКЛОННОСТИ К ЗАВИСИМОМУ ПОВЕДЕНИЮ У СОЗАВИСИМЫХ ЖЕНЩИН

В статье рассматривается проблема особенностей склонности к зависимому поведению у созависимых женщин. Автором приводятся данные эмпирического изучения особенностей склонности к зависимому поведению у созависимых женщин.

Ключевые слова: зависимое поведение, созависимость, созависимое поведение, женщины, особенности, факторы, профилактика.

O. V. Kovaleva

Scientific supervisor: N. G. Novak, PhD. Psychology, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF THE TENDENCY TO DEPENDENT BEHAVIOR IN CODEPENDENT WOMEN

The article deals with the problem of the peculiarities of the tendency to dependent behavior in codependent women. The author provides data on the empirical study of the characteristics of the tendency to dependent behavior in codependent women.

Keywords: dependent behavior, codependency, codependent behavior, women, features, factors, prevention.

Созависимые отношения – это одна из наиболее актуальных тем в психотерапевтической практике. Важность и актуальность данной проблемы обусловлена несколькими моментами. С одной стороны, созависимые отношения мешают полноценной жизни человека, лишая его возможности испытывать удовольствие и радость в любви, в интимных отношениях, самореализовываться и самовыражаться. С другой стороны, склонность к созависимым отношениям является фактором риска в развитии более тяжелых форм зависимости (в частности, алкоголизма, наркомании, токсикомании) [1, 2]. Н. А. Пузырева отмечает, что созависимость может являться базисной зависимостью, на фоне которой могут возникнуть и другие аддикции [3, с. 31]. Все это определило интерес к данной проблеме и обусловило выбор темы исследования.

Цель исследования: изучить особенности склонности к зависимому поведению у созависимых женщин. Базой для проведения исследования выступили ГУО «Детский сад № 8 г. Добруша», УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины». В исследовании приняли участие 106 женщин (в возрасте от 28 до 37 лет).

Теоретический анализ проблемы и выдвинутая цель исследования определили состав психодиагностического инструментария: тест на созависимость (Дж. Уайнхолд, Б. Уайнхолд) (адаптирован А. С. Кочарян, Е. В. Фроловой, Н. А. Смаhtiной); тест-опросник

на межличностную зависимость Р. Гиршфильда (адаптация О. П. Макушиной); методика привязанности к близким людям (В. Сабельникова, Д. В. Каширский); методика диагностики склонности к 13 видам зависимостей (Г. В. Лозовой). В качестве методов математической статистики использовался критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера.

Анализ результатов исследования созависимого поведения у женщин, полученные с помощью теста на созависимость (Дж. Уайнхолд, Б. Уайнхолд) (адаптированного А. С. Кочарян, Е. В. Фроловой, Н. А. Смаhtiной), показал, что у 45 % женщин выявлен низкий уровень созависимого поведения. Данная часть респондентов независима в эмоциональном, социальном, физическом плане от другого человека. Смысл их жизни не ограничен лишь отношениями с партнером, у них есть свои цели, планы, мечты, которые касаются лично их. Они независимы от другого человека и видят свою жизнь вне отношений с партнером. Женщины устанавливают разумные психологические границы, имеют свое мнение и готовы его отстаивать.

У 14 % женщин выявлен средний уровень созависимого поведения. У 41 % женщин выявлен высокий уровень созависимого поведения. Женщины поглощены и зависимы в эмоциональном, социальном, физическом плане от другого человека, они не способны отличить свои мысли и чувства от мыслей и чувств других. Смысл их жизни заключается в отношениях с партнером, при этом все их внимание сосредоточено на жизнедеятельности партнера. Они зависимы от другого человека и не представляют своей жизни вне сложившихся отношений. Они не способны расставлять психологические границы. Им тяжело понять и обозначить, где заканчиваются их границы и где начинаются границы других людей. Чужие проблемы воспринимают как свои собственные, при этом испытывают чувство вины за проблемы других людей. Лица с высоким уровнем созависимого поведения стремятся производить хорошее впечатление на других, управлять восприятием других людей, склонны угождать другим людям вопреки собственным желаниям. Они зависимы от чужого мнения, не отстаивают собственные взгляды и мнения. У них отмечается стремление быть необходимыми другим людям. Ищут внимания и одобрения со стороны окружающих, обеспокоены и переживают чувство вины за проблемы других людей.

На основании результатов исследования созависимого поведения исследуемые женщины были разделены на две группы: созависимые женщины (в общем количестве 58 человек, в данную группу вошли женщины, у которых в ходе диагностики был выявлен высокий и средний уровень созависимого поведения); женщины, созависимость у которых отсутствует (в общем количестве 48 человек, данную группу составили женщины, у которых в ходе диагностики был выявлен низкий уровень созависимого поведения).

Анализ результатов исследования межличностной зависимости созависимых женщин и женщин, созависимость у которых отсутствует, полученных с помощью тест-опросника на межличностную зависимость Р. Гиршфильда (адаптация О.П. Макушиной), показал, что у 14 % созависимых женщин и у 25 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен низкий уровень эмоциональной опоры на других. Они не ориентированы на эмоциональную поддержку других людей, не стремятся к получению высокой оценки их деятельности со стороны окружающих. Нечувствительны к неодобрению и критике окружающих.

У 27 % созависимых женщин и у 58 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен средний уровень эмоциональной опоры на других. У 59 % созависимых женщин и у 17 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен высокий уровень эмоциональной опоры на других. Они чрезмерно ориентированы на эмоциональную поддержку других людей, стремятся получить одобрение с их стороны, высокую оценку своей деятельности. Чувствительны к неодобрению и критике окружающих. У них развита потребность в близких людях, испытывают необоснованную тревогу по поводу их возможной утраты.

С помощью критерия ϕ^* углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях эмоциональной опоры на других людей между созависимыми женщинами, и женщинами, созависимость у которых отсутствует:

- средний уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,239 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля женщин, созависимость у которых отсутствует, со средним уровнем эмоциональной опоры на других людей, статистически значимо больше, чем доля созависимых женщин (при $p \leq 0,01$);

- высокий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 4,623 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля созависимых женщин с высоким уровнем эмоциональной опоры на других людей, статистически значимо больше, чем доля женщин, созависимость у которых отсутствует (при $p \leq 0,01$).

У 14 % созависимых женщин и у 44 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен низкий уровень неуверенности в себе. Они верят в свои способности справиться с личностными проблемами, с которыми сталкиваются в жизни. Уверены в своих силах.

У 31 % созависимых женщин и у 29 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен средний уровень неуверенности в себе. У 55 % созависимых женщин и у 27 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен высокий уровень неуверенности в себе. Они испытывают сомнения в своей способности справиться с личностными проблемами, с которыми сталкиваются в жизни. Ожидают негативные оценки со стороны незнакомых людей, не уверены в своих суждениях. Зачастую занимают ведомую позицию в коллективе. Испытывают трудности при принятии решения, склонны спрашивать совета. Легко уступают в споре, быстро соглашаются с мнением, которое ожидается другими.

С помощью критерия ϕ^* углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях неуверенности в себе между созависимыми женщинами, и женщинами, созависимость у которых отсутствует:

- низкий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,511 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля женщин, созависимость у которых отсутствует, с низким уровнем неуверенности в себе, статистически значимо больше, чем доля созависимых женщин (при $p \leq 0,01$);

- высокий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,972 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля созависимых женщин с высоким уровнем неуверенности в себе, статистически значимо больше, чем доля женщин, созависимость у которых отсутствует (при $p \leq 0,01$).

У 49 % созависимых женщин и у 19 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен низкий уровень стремления к автономии. Они не стремятся к обособленности, самоопределению своих позиций, принятию ответственности за свои действия и чувства, свободе выбора способа поведения, уместного в данной ситуации.

У 27 % созависимых женщин и у 29 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен средний уровень стремления к автономии. У 24 % созависимых женщин и у 52 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен высокий уровень стремления к автономии. Они стремятся к обособленности, самоопределению своих позиций, принятию ответственности за свои действия и чувства, свободны в выборе своего поведения, уместного в данной ситуации. Они полагаются только на себя, достигают поставленных целей.

С помощью критерия ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях стремления к автономии между созависимыми женщинами, и женщинами, созависимость у которых отсутствует:

- низкий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,28 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля созависимых женщин с низким уровнем стремления к автономии, статистически значимо больше, чем доля женщин, созависимость у которых отсутствует (при $p \leq 0,01$);

- высокий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,008 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля женщин, созависимость у которых отсутствует, с высоким уровнем стремления к автономии, статистически значимо больше, чем доля созависимых женщин (при $p \leq 0,01$).

У 18 % созависимых женщин и у 37 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен низкий уровень межличностной зависимости. У них не выражена потребность в эмоциональной близости, любви и принятии со стороны значимых других, не нацелены на получение помощи и поддержки. Они уверены в себе, самодостаточны.

У 27 % созависимых женщин и у 37 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен средний уровень межличностной зависимости. У 55 % созависимых женщин и у 26 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен высокий уровень межличностной зависимости. У них выражена потребность в эмоциональной близости, любви и принятии со стороны значимых других. Отмечается ригидное стремление к получению помощи и поддержки на фоне постоянного ощущения себя как беспомощного и слабого независимо от конкретной ситуации. Они не уверены в себе, несамодостаточны, испытывают чувство беспомощности, тревогу по поводу возможного отвержения и одиночества.

С помощью критерия ϕ^* углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях межличностной зависимости между созависимыми женщинами, и женщинами, созависимость у которых отсутствует:

- низкий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,373 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля женщин, созависимость у которых отсутствует, с низким уровнем межличностной зависимости, статистически значимо больше, чем доля созависимых женщин (при $p \leq 0,01$);
- высокий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,218 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля созависимых женщин с высоким уровнем межличностной зависимости, статистически значимо больше, чем доля женщин, созависимость у которых отсутствует (при $p \leq 0,01$).

Анализ результатов исследования эмоциональной привязанности созависимых женщин и женщин, созависимость у которых отсутствует, полученных с помощью опросника привязанности к близким людям (В. Сабельниковой, Д.В. Каширского), показал, что у 64 % созависимых женщин и у 26 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен низкий уровень избегания в отношениях с окружающими. Женщины с низким уровнем избегания не испытывают дискомфорта при психологическом сближении с другим человеком. Они испытывают приятные чувства, когда рядом с ними находится человек, к которому они испытывают теплые чувства. С легкостью уделяют ему внимание, обсуждают различные проблемы с ним, получают поддержку от него. Им легко доверять людям, к которым им испытывают теплые чувства.

У 27 % созависимых женщин и у 62 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен средний уровень избегания. У 9 % созависимых женщин и у 12 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен высокий уровень избегания в отношениях с окружающими. Женщины испытывают дискомфорт при психологическом сближении с другим человеком и формирования зависимости от него. Им сложно вступить в близкое общение с человеком, к которому испытывают теплые чувства. Они не могут до конца довериться человеку, к которому испытывают теплые чувства, редко обращаясь 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.

С помощью критерия ϕ^* углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях избегания в межличностных отношениях между созависимыми женщинами, и женщинами, созависимость у которых отсутствует:

- низкий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 4,115 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля созависимых женщин с низким уровнем избегания в межличностных отношениях статистически значимо больше, чем доля женщин, созависимость у которых отсутствует (при $p \leq 0,01$);
- средний уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,675 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля женщин, созависимость у которых отсутствует, со средним уровнем избегания в межличностных отношениях, статистически значимо больше, чем доля созависимых женщин (при $p \leq 0,01$).

У 12 % созависимых женщин и у 39 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен низкий уровень беспокойства в отношениях с окружающими. Они испытывают спокойствие при установлении взаимоотношений с близкими людьми, у них отсутствует страх того, что они могут быть отвергнутыми, брошенными. Женщины уверены в теплом отношении к ним со стороны близкого человека, в искренности их чувств. Не испытывают беспокойства по поводу верности близкого человека во время его отсутствия.

У 29 % созависимых женщин и у 44 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен средний уровень беспокойства в отношениях с окружающими. У 59 % созависимых женщин и у 17 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен высокий уровень беспокойства в отношениях с окружающими. Высокий уровень беспокойства проявляется в страхе быть отвергнутым, брошенным близким человеком. Женщины испытывают страх того, что тот, к кому они испытывают теплые чувства, не будут так заботиться о них. Они боятся потерять человека, к которому испытывают теплые чувства, боятся, что он разлюбит их или же на самом деле не любит вовсе. Они переживают по поводу взаимоотношений с близким человеком. В ситуации отсутствия близкого человека они испытывают беспокойство о том, что он (она) мог (могли) заинтересоваться кем-то другим.

С помощью критерия ϕ^* углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях беспокойства в межличностных отношениях между созависимыми женщинами, и женщинами, созависимость у которых отсутствует:

- низкий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,331 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля женщин, созависимость у которых отсутствует, с низким уровнем беспокойства в межличностных отношениях, статистически значимо больше, чем доля созависимых женщин (при $p \leq 0,01$);
- высокий уровень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 4,623 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля созависимых женщин с высоким уровнем беспокойства в межличностных отношениях, статистически значимо больше, чем доля женщин, созависимость у которых отсутствует (при $p \leq 0,01$).

Анализ результатов исследования склонности к различного рода зависимостям у созависимых женщин и женщин, созависимость у которых отсутствует, полученных с помощью методики диагностики склонности к 13 видам зависимостей (Г. В. Лозовой), показал, что у 55 % созависимых женщин и у 62 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен низкий уровень алкогольной зависимости. У данной части женщин сформировано отрицательное отношение к алкоголю, они не употребляют алкоголь как средства для расслабления и ухода от проблем. У 38 % созависимых женщин и у 27 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен средний уровень алкогольной зависимости. У 7 % созависимых женщин и у 11 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен высокий уровень алкогольной зависимости, что свидетельствует о склонности к употреблению алкоголя как способе уйти от проблем, расслабиться, повысить себе настроение.

У 12 % созависимых женщин и у 10 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен низкий уровень интернет и компьютерной зависимости. Они стараются использовать интернет в основном в учебных, профессиональных целях, однако предпочитают поддерживать в сети уже имеющиеся отношения. Интернет для них предоставляет уникальную возможность для поиска необходимой информации, использования различных программ. В интернете имеют собеседников, удовлетворяющих практически любым потребностям, однако при малейшем разочаровании или неудовольствии в интернет-собеседнике могут прервать общение или найти другого собеседника. У 47 % созависимых женщин и у 46 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен средний уровень интернет и компьютерной зависимости. У 51 % созависимых женщин и у 44 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен высокий уровень интернет и компьютерной зависимости. Временами они испытывают депрессию, подавленность или нервозность, будучи вне сети и отмечают, что это состояние проходит, как только оказываются в онлайне, чувствуют эйфорию, оживление, возбуждение, находясь за компьютером или телефоном. Используя интернет для учебы, они общаются в это время параллельно в чатах или

заходят на сайты, не связанные с учебной, работой, более 2-х раз в день. Виртуальные социальные контакты устанавливаются гораздо легче, чем реальные, чему способствуют анонимность, открытость и легкость общения в интернете.

У 12 % созависимых женщин и у 37 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен низкий уровень любовной зависимости. У 34 % созависимых женщин и у 46 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен средний уровень любовной зависимости. У 54 % созависимых женщин и у 17 % женщин, у которых созависимость отсутствует, выявлен высокий уровень любовной зависимости. Женщины непропорционально много времени и внимания уделяют любимому человеку, мысли о нем доминируют в сознании, становясь сверхценной идеей. Лица, склонные к любовной зависимости, перестают заботиться о себе и думать о своих потребностях вне зависимых отношений, они целиком и полностью растворяются в другом человеке.

С помощью критерия F -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия в следующих уровнях любовной зависимости между созависимыми женщинами, и женщинами, созависимость у которых отсутствует:

– низкий уровень ($F^*_{\text{эмп}} = 3,111 > F^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля женщин, созависимость у которых отсутствует, с низким уровнем любовной зависимости статистически значимо больше, чем доля созависимых женщин (при $p \leq 0,01$);

– высокий уровень ($F^*_{\text{эмп}} = 4,085 > F^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля созависимых женщин с высоким уровнем любовной зависимости статистически значимо больше, чем доля женщин, созависимость у которых отсутствует (при $p \leq 0,01$).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило охарактеризовать особенности склонности к зависимому поведению у созависимых женщин. Созависимые женщины отличаются высоким уровнем межличностной зависимости, проявляющейся в эмоциональной опоре на других, неуверенности в себе, отсутствии стремления к автономии, низким уровнем избегания и высоким уровнем беспокойства в межличностных отношениях, а также высоким уровнем развития любовной зависимости. Что касается алкогольной зависимости, интернет и компьютерной зависимости, никотиновой и пищевой зависимости, то уровень их сформированности статистически значимо не отличается от уровня сформированности данных видов химических аддикций женщин, созависимость у которых отсутствует.

Список использованных источников

1 Артемцева, Н. Г. Феномен созависимости: общее, типологическое, индивидуальное / Н. Г. Артемцева. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – 227 с.

2 Уайнхолд, Б. Освобождение от созависимости / Б. Уайнхолд, Д. Уайнхолд; пер. с англ. А. Г. Чеславской. – М. : Независимая фирма «Класс», 2002. – 224 с.

3 Пузырева, Л. А. Социально-психологические предпосылки созависимых отношений / Л. А. Пузырева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – С. 246–250.

М. П. Лукашевич

Научный руководитель: И. Д. Чалей

Полоцкий колледж УО «ВГУ имени П. М. Машерова»,

г. Полоцк, Республика Беларусь

ВОСПРИЯТИЕ СЧАСТЬЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПОЗИТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ

В статье рассматривается взаимосвязь восприятия счастья, позитивного мышления, оптимизма и пессимизма как главных показателей позитивного мышления. Автор приводит данные исследования, доказывающие зависимость восприятия счастья и позитивного мышления.

Ключевые слова: позитивное мышление, оптимизм, пессимизм, восприятие счастья, уровень субъективного счастья.

M. P. Lukashevich

Scientific supervisor: I. D. Chaley

Polotsk College of VSU named after P. M. Masherov,

Polotsk, Republic of Belarus

PERCEPTION OF HAPPINESS AS A RESULT OF POSITIVE THINKING

The article discusses the relationship between the perception of happiness, positive thinking, optimism and pessimism as the main indicators of positive thinking; The author presents a study proving the dependence of the perception of happiness on positive thinking.

Keywords: positive thinking, optimism, pessimism, perception of happiness, level of subjective happiness.

Исследование позитивного мышления на сегодняшний день является значимым и необходимым, поскольку оптимизм и пессимизм, как характеристики личности, являются важными психологическими конструкторами, связанными с такими понятиями, как мотивация достижения успеха, настойчивость, стресс, надежда, совладающее поведение. Тем не менее, формирование позитивного мышления, предполагающее выработку новых продуктивных умственных привычек и овладение культурой мышления – очень важный аспект современного образования [1].

Актуальность работы обуславливается тем, что позитивное мышление оказывает влияние на различные сферы жизнедеятельности: социальную, духовную, профессиональную, экономическую, образовательную.

К признакам позитивного мышления относят стойкое принятие неудач, эмоциональную устойчивость, самоконтроль, и наиболее важной характеристикой является оптимизм. Оптимистические или пессимистические ожидания направляют поведение человека, и выраженность оптимизма / пессимизма определяет позитивность и негативность мышления, что влияет на восприятия счастья.

Целью работы является исследование взаимосвязи позитивного мышления и восприятия счастья. **Объект исследования:** позитивное мышление. **Предмет исследования:** восприятие счастья как результат позитивного мышления. Были поставлены следующие **задачи исследования:** изучить психолого-педагогические источники информации, определить взаимосвязь позитивного мышления и восприятия счастья, рассмотреть оптимизм и пессимизм как показатели выраженности позитивного мышления, исследовать восприятие счастья как результат позитивного мышления.

Позитивное мышление – это тип мышления, где при решении жизненных задач человек видит преимущественно достоинства, а не недостатки; удачи, успехи и жизненные уроки, а не ошибки и невезение; цели и задачи, а не проблемы; возможности, а не препятствия; свои желания и ресурсы, а не нужды и потребности [4].

Согласно Д. Джампольски, мысли являются причиной, а восприятие – следствием. Позитивное мышление не сводится к тому, чтобы не замечать негатива, это скорее в том, чтобы хотеть что-то делать, к чему-то стремиться, ставить цели и следовать им. Человек, запланировав совершить что-то реальное, выстраивает план действий, ориентируется на доступное и возможное, а не на то, что ему не может помочь в осуществлении ожидаемого. Также существует мнение, что люди, мыслящие позитивно, то есть обладающие позитивным мышлением, отказываются признавать свое право на грусть и печаль, гнев и страх, подавляют негативные эмоции, но это ошибочное суждение. Позитивное мышление – это, наоборот, о полном принятии всей ситуации и всего происходящего, умение найти и получить пользу даже из неудобных и трудных моментов жизни.

Позитивное мышление дает основу для развития способности видеть положительные черты в вещах, которые на первый взгляд кажутся негативными, помогает выстраивать адекватные отношения и реакцию на происходящие события. Так первая отрицательная оценка человека не становится конечной и позволяет продолжить общение без негативных установок. Однако существуют факторы, которые препятствуют формированию позитивного мышления:

- 1 Отсутствие целей.
- 2 Страх перед удачей. Некоторые люди боятся быть успешными, потому что на них ляжет большая ответственность.
- 3 Страх перед критикой.
- 4 Слишком высокие требования, стремление к совершенству.
- 5 Общее беспокойство. Если существует невыясненная проблема, она будет угнетать человека.
- 6 Влияние среды. Человек, попадая в среду негативно настроенных людей, способен ощущать это и перенимать данное эмоциональное состояние на себя

Позитивное мышление – это особый вид мышления, обладающий рядом специфических признаков:

- 1 Позитивное восприятие себя и окружающих.
- 2 Положительная Я-концепция.
- 3 Направленность на конструктивное решение проблем.
- 4 Высокий уровень эмоциональной грамотности и эмоциональной регуляции.
- 5 Наличие позитивных жизненных перспектив [3].

Позитивное мышление выполняет ряд важных функций в системе мыслительной деятельности: психотерапевтическую, приспособительную, функцию расширения «поля сознания», а также способствует становлению субъективной реальности, формированию активной жизненной позиции [3].

Выделяется три основных варианта позитивного мышления:

1 Аффирмации – это краткое позитивное утверждение, направленное на конкретный аспект вашего сознания и закладывающее новую программу, согласно которой подсознание строит свою работу и создает жизненные ситуации, соответствующие данной аффирмации по смыслу.

2 Позитивный настрой – это привычка сосредоточиваться на проблемах в связи с делами, важными для жизни, и отстраняться от нежелательных обстоятельств.

3 Визуализация – свойство человеческого сознания, способного воспроизводить видимые и невидимые образы визуального ряда в своем сознании [2].

Исходя из общих положений позитивной психологии, принимается суждение о том, что оптимизм является позитивным феноменом, а пессимизм – негативным. Следовательно, рассматривая оптимизм и пессимизм как систему взглядов, можно предположить, что оптимисты обладают большей предрасположенностью к формированию позитивного мышления, чем пессимисты.

В самом общем виде оптимизм и пессимизм – это понятия, характеризующие положительную или негативную систему взглядов человека о мире, о происходящих и ожидаемых событиях. Оптимизм и пессимизм с точки зрения психологии – это «личностные аттитюды, диспозиции или мнения, настроения, отражающие позитивные или негативные ожидания относительно конкретных событий или будущего в целом» [1].

Оптимиста можно охарактеризовать как человека имеющего светлое, радостное восприятие жизни и ожидания будущего, пессимист же пребывает в состоянии постоянной безысходности. Оптимистам свойственно верить, что неудачи носят временный характер, имеют конкретную причину, и виновны в их возникновении не они сами, а незапланированные обстоятельства. Определяющей чертой пессимиста является его вера в то, что неудачи будут длиться долго, они распространяются на все, что бы ни делал человек, и виноват в них он сам.

Оптимисты, придерживаясь положительных ожиданий в жизни, обладают более стабильным радостным эмоциональным состоянием. Пессимисты ожидают от жизни худшего, поэтому у них часто подавленное настроение, уныние. Они чаще готовы уступить трудностям, пессимисты более расположены к тому, чтобы довольствоваться малым, а лишения и страдания воспринимаются как должное и вполне заслуженное.

Оптимистичные люди, как показывают исследования, имеют ряд преимуществ: они более инициативны, энергичны, реже впадают в депрессию, результаты их деятельности обычно выглядят более внушительно. Они производят лучшее впечатление на окружающих и, что особенно важно, чаще радуются жизни и пребывают в хорошем настроении. Стремящиеся к успеху оптимистичные люди при анализе неудач акцентируются не на том, почему не получилось, а на том, что делать, чтобы получилось. Вместо того чтобы тратить энергию на прошедшее, они направляют ее вперед, к будущему, не теряя при этом ответственности и аналитической позиции [1].

На сегодняшний день существует несколько классификаций оптимизма. Американский исследователь Л. Тайгер различает большой и малый оптимизм. Большой оптимизм имеет отношение к ожиданиям успеха в важных общих делах. Он обусловлен культурными и эволюционными факторами. Малый оптимизм относится к ожиданиям успешности в конкретных жизненных ситуациях индивида.

Польский ученый Я. Чапински выделил два типа оптимизма: экспансивный (направленный на успех) и оборонительный (содержащий надежду на избежание неудач), функционирующих как система, компоненты которой влияют друг на друга. Снижение уровня одного вида оптимизма компенсируется повышением уровня другого. Значение оборонительного оптимизма возрастает для людей в трудной жизненной ситуации. И, наоборот, для более обеспеченных людей, имеющих работу, хорошее состояние здоровья, важнее экспансивный оптимизм, направленный на успех в достижении жизненных целей. Преобладание той или иной формы оптимизма связано также с категорией возраста. Для молодежи важнее проявление экспансивного оптимизма, когда для людей старшего возраста характерен оборонительный оптимизм [1].

В ситуации преодоления стрессовых ситуаций между пессимистами и оптимистами существует значительная разница. Сталкиваясь с препятствиями, оптимистам действует уверенно и настойчиво, в то время как пессимисты склонны к сомнениям. Оптимисты ориентируются на то, что препятствие будет преодолено, пессимисты находятся в ожидании неудачи. Оптимисты верят в роль усилий и настойчивости, воспринимают жизнь как вызов, получая удовольствие от решения жизненных задач.

Оптимисты, как правило, включены в более широкие, более благоприятные социальные сети, имеют больше друзей и больше ценят получаемую социальную поддержку. Это объясняется их большей способностью адаптироваться к сложным жизненным ситуациям. Оптимисты описывают свое окружение как богатое, удачливое, нравственное и заботливое.

Оптимизм наиболее благотворен, чем пессимизм, особенно в том, что касается здоровья, благополучия и самоофективности. Будучи оптимисты по своей природе, многие люди верят, что различные аспекты их жизни приобретут успех, и эта вера помогает им создавать свое счастье в настоящем. Однако из-за необоснованного и нереалистичного оптимизма люди часто оказываются далеки от своих ожиданий. Мера оптимизма должна лишь немного превышать меру пессимизма.

Неоправданному оптимизму противопоставляется защитный пессимизм. Защитный пессимизм – это специфическая когнитивная стратегия, связанная с сохранением нереалистично заниженных ожиданий, несмотря на достижение значительного успеха в прошлом. Защитный пессимизм может быть столь же эффективен, как и стратегический оптимизм, а в некоторых отношениях пессимистическое мышление может быть даже лучше в долгосрочной перспективе. Размышления о препятствиях могут помочь более полно охватить предмет, увидеть все стороны ситуации и активизировать воображение [1].

Защитные пессимисты более реалистичны, чем оптимисты, поэтому их оценки собственных возможностей и потенциала неудачи ближе к истине. Поэтому люди с такой стратегией реже идут на неоправданный риск, реже попадают в ситуации неудач и, попав в них, испытывают меньший эмоциональный стресс. Защитные пессимисты не могут полностью преодолеть пессимистический опыт и получить удовлетворение, характерное для оптимистов, но вместо этого получают важные преимущества.

Позитивное мышление – мышление, основанное на описании событий или объектов в позитивном ключе, и выраженность оптимизма-пессимизма позволяют сделать вывод о позитивном или негативном мышлении. Оптимизм, как и пессимизм, дает определенную оценку будущего, это постоянная характеристика личности, связанная с ожиданием чего-то, и в случае оптимизма появляется понятие надежда – переживаемое состояние, которое проектируется как начало, зарождение счастья.

Для подтверждения **гипотезы** о том, что восприятие счастья зависит от позитивного мышления, респондентам предлагалось пройти опросник «Стиль объяснения успехов и неудач» (Стоун) Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин, В. Ю. Шевяхова и тест субъективного счастья С. Любомирски. В исследовании приняли участие 40 респондентов, учащиеся 3–4 курсов Полоцкого колледжа ВГУ имени П. М. Машерова.

Опросник «Стиль объяснения успехов и неудач» (Стоун) предназначен для диагностики оптимизма личности, понимаемого как способность оптимистично оценивать причины различных событий, как негативного, так и позитивного характера [1]. По результатам определено, что 82 % опрошенных учащихся имеют высокий уровень оптимизма (являются оптимистами) и 18 % учащихся имеют низкий уровень оптимизма (являются пессимистами). Позитивное мышление зависит от степени выраженности оптимизма-пессимизма, следовательно, можно сделать вывод о том, что 82 % учащихся с оптимистическим стилем объяснения успехов и неудач имеют позитивное мышление (рисунок 1).

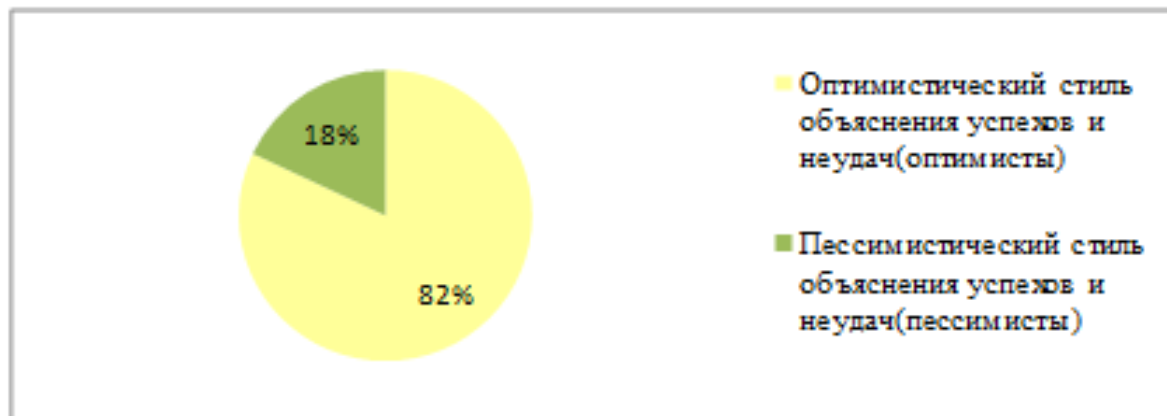


Рисунок 1 – Распределение результатов респондентов по опроснику «Стиль объяснения успехов и неудач» (Стоун)

Далее учащимся с оптимистическим стилем объяснения успехов и неудач (оптимистам) предлагалось пройти тест на определение уровня субъективного счастья. Шкала субъективного счастья С. Любомирски позволяет измерить эмоциональное переживание индивидом собственной жизни как целого, отражающее общий уровень психологического благополучия [5]. По результатам измерения данной шкалы выявлено, что среди учащихся с оптимистическим стилем объяснения успехов и неудач 33 % имеют низкий уровень субъективного счастья, 48 % – средний уровень, и 19 % – высокий уровень субъективного счастья. Большинство учащихся имеют средний и высокий уровень субъективного счастья, что доказывает влияние позитивного мышления на восприятие счастья (рисунок 2).

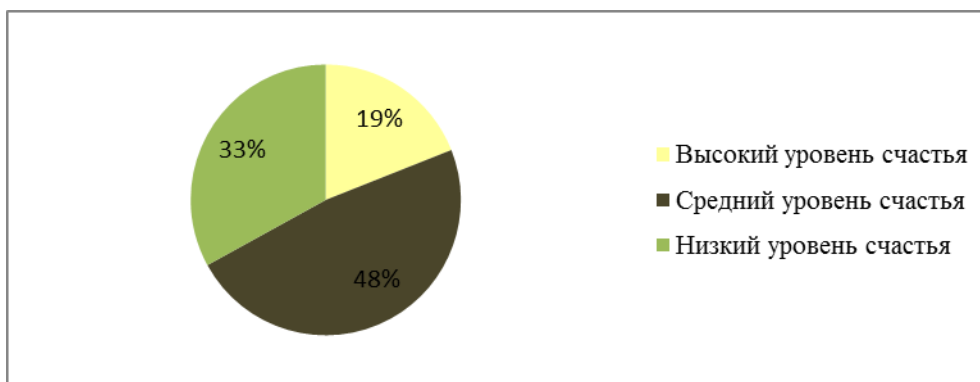


Рисунок 2 – Распределение результатов респондентов (оптимистов) по шкале субъективного счастья С. Любомирски

Для сравнения учащимся с пессимистическим стилем объяснения успехов и неудач также предлагалось пройти тест на определение уровня субъективного счастья. По результатам опроса 71 % имеют низкий уровень субъективного счастья, 29 % – средний уровень, группа учащихся с высоким уровнем счастья и низким показателем оптимизма составляет 0 %. Таким образом, большинство учащихся с пессимистическим стилем объяснения успехов и неудач (пессимистов) имеют низкий и средний уровень субъективного счастья, что подтверждает влияние позитивного мышления на восприятие счастья (рисунок 3).

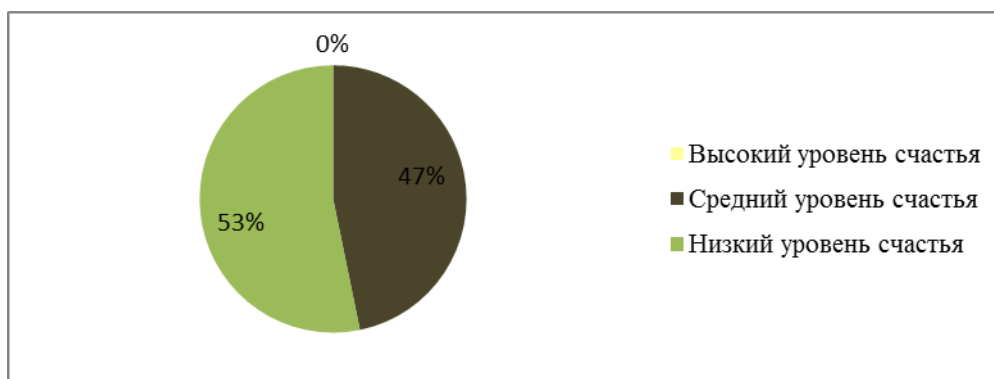


Рисунок 3 – Распределение результатов респондентов (пессимистов) по шкале субъективного счастья С. Любомирски

По результатам исследования были сформированы следующие группы учащихся: учащиеся с низким уровнем счастья и высоким показателем оптимизма (27,5 %), учащиеся с низким уровнем счастья и низким показателем оптимизма (12,5 %), учащиеся со средним уровнем счастья и высоким показателем оптимизма (40 %), учащиеся со средним уровнем счастья и низким показателем оптимизма (5 %), учащиеся с высоким уровнем счастья и высоким показателем оптимизма (15 %), группа учащихся с высоким уровнем счастья и низким показателем оптимизма составляет 0 %. Исходя из результатов, можно сделать вывод о том, что у опрошенных респондентов с оптимистическим стилем объяснения успехов и неудач преобладает высокий и средний уровень субъективного счастья, у учащихся с пессимистическим стилем объяснения успехов и неудач – низкий и средний. Таким образом, гипотеза о том, что восприятие счастья зависит от позитивного мышления, подтверждена.

Позитивное мышление оказывает огромное влияние на все сферы жизнедеятельности. Оптимистические или пессимистические ожидания определяют поведения человека, в том числе и в образовательном процессе. Счастье имеет направленность как

группового, так и индивидуального сознания, имеет социальную ценность, нормативный характер, и проявляется в высокой степени удовлетворенности личности своей деятельностью, условиями и образом жизни. Субъективность счастья выражается не только в его содержании, которое является индивидуальным для каждого человека, но также в восприятии счастья [4].

Список использованных источников

1 Ильин, Е. П. Психология надежды: оптимизма и пессимизм / Е. П. Ильин – СПб. : Питер, 2015. – 288 с.

2 Кехо, Дж. Подсознание может все! / Дж. Кехо – Минск: Попурри, 2012. – 224с.

3 Орлов, Ю. М. Восхождение к индивидуальности/ Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 199 с.

4 Позитивное мышление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychologos.ru/> . Дата доступа: 09.03.2023.

5 Шкала субъективного счастья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psychhelp72.ru/> . Дата доступа: 17.03.2023.

Я. В. Мядель

Научный руководитель: С. В. Остапчук

Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой,
г. Новополоцк, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ВРЕМЕНЕМ, ПРОВОДИМЫМ ЗА КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ, И ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ПОДРОСТКОВ

В статье изучается взаимосвязь между временем, которое проводят подростки за компьютерными играми, и их личностными особенностями, в частности с развитием их коммуникативных способностей и агрессивностью. Автором приводятся данные, полученные в ходе эмпирического исследования. Исходя из результатов исследования, была выявлена взаимосвязь между временем, проводимым за компьютерными играми, и коммуникативными способностями, прямой физической агрессией, косвенной физической агрессией, несдержанностью. Исследование способствует проведению профилактики среди подростков и молодежи по безопасному времени при использовании компьютерных игр.

Ключевые слова: подростки, компьютерные игры, агрессивность, коммуникабельность.

Ya. V. Myadel

Scientific supervisor: S. Astapchuk

Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk,
Novopolotsk, Republic of Belarus

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TIME SPENT PLAYING COMPUTER GAMES AND THE PERSONAL CHARACTERISTICS OF ADOLESCENTS

The article examines the relationship between the time adolescents spent playing computer games and their personal characteristics, in particular, the development of their communication skills and aggressiveness. The author presents the data obtained in the

empirical study. Based on the results of the study, the relationship between the time spent playing computer games and communication skills, direct physical aggression, indirect physical aggression, and incontinence was revealed. The study contributes to prevention among adolescents and young people on safe time when playing computer games.

Keywords: teenagers, computer games, aggressiveness, sociability.

Современные люди контактируют с информационными технологиями постоянно. Характерной приметой современных компьютерных технологий стали компьютерные игры, которые достигли такого уровня развития, что игры отличаются реалистичностью с хорошим графическим и звуковым оформлением. Таким образом компьютерные игры для подростков более привлекательны по сравнению, например, с книгами, кино и театром, так как играм присуща интерактивность – свобода поведения, действий и выбора.

Многие взрослые, родители и учителя, убеждены в том, что компьютерные игры наносят вред подросткам: способствуют возникновению зависимости, ухудшают зрение, негативно влияют на психику, вызывают деградацию умственных способностей. Есть мнение, что компьютерные игры – это бесполезная трата времени и причина, приводящая к агрессии у игроков.

Современные дети растут, взаимодействуя с ними уже с самого раннего детства, следовательно, невозможно полностью исключить влияние компьютерных технологий на развивающуюся личность.

Обращение психологов к исследованию в области компьютерных игр обусловлено сложным характером социокультурной среды и изменением ее воздействия на социально-психологические особенности каждого человека. Психологические феномены компьютеризации приобретают уникальные черты, привлекающие внимание представителей разных направлений современной психологии.

Мы предположили, что время, которое подростки проводят ежедневно за компьютерными играми, взаимосвязано с их коммуникативностью и агрессивностью.

В эмпирическом исследовании приняли участие 60 респондентов-подростков (13–16 лет), которые являются учащимися 8–10 классов. Исследование проводилось на базе ГУО «СШ № 12 г. Новополоцка».

Результаты обработки данных при помощи подсчета коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Коэффициенты ранговых корреляций Спирмена, полученные при проверке взаимосвязи времени, проводимого ежедневно за компьютерными играми, с коммуникативностью и агрессивностью

Переменные	r	p
Коммуникативные способности	–0,2	0,04
Игровое время / Организационные способности	0,09	0,39
Игровое время / Прямая вербальная агрессия	0,17	0,09
Игровое время / Косвенная вербальная агрессия	–0,06	0,54
Игровое время / Прямая физическая агрессия	0,3	0,00
Игровое время / Косвенная физическая агрессия	0,2	0,02
Игровое время / Уровень несдержанности	0,3	0,01
<i>Примечание: r – Коэффициент ранговой корреляции Спирмена; p – уровень значимости</i>		

Из данных таблицы 1 видно, что значимая взаимосвязь была установлена по отношению к следующим переменным:

- 1) «Игровое время» и «Коммуникативные способности»;
- 2) «Игровое время» и «Прямая физическая агрессия»;

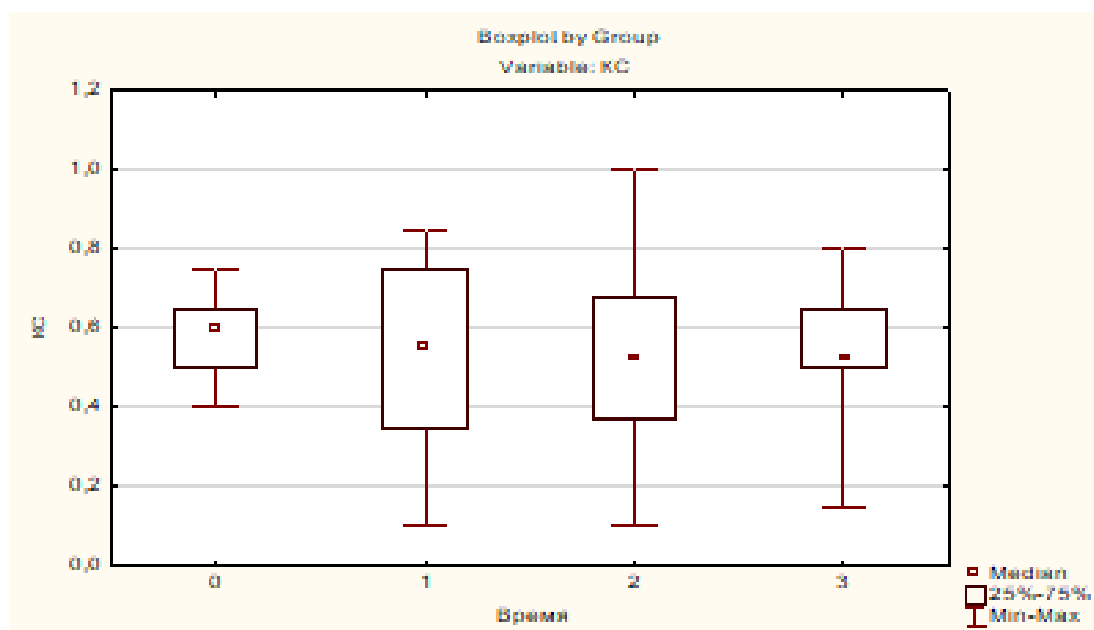
3) «Игровое время» и «Косвенная физическая агрессия»;

4) «Игровое время» и «Несдержанность».

Значимость взаимосвязей обуславливается тем, что были получены уровни значимости относительно вышеперечисленных переменных равные числу менее 0,05. Следовательно, относительно данных переменных гипотеза подтвердилась.

Таким образом, чем больше подростки играют по времени в компьютерные игры, тем более выражен у них уровень несдержанности, прямая и косвенная агрессия, а также менее выражена коммуникабельность.

Далее было проведено детальное изучение значимых взаимосвязей при помощи подсчета критерия Крускала-Уоллиса посредством ящичной диаграммы с усами. Благодаря чему были получены результаты, представленные на рисунках 1–4.



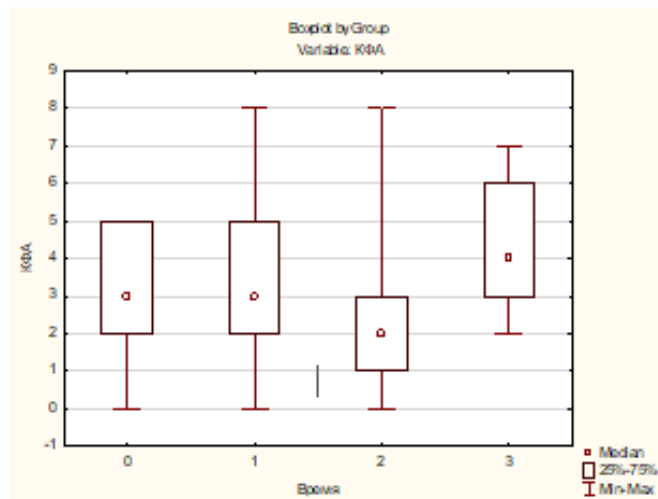
Примечание: КС – коммуникативные способности. Здесь и далее: 0 – не играющие в компьютерные игры, 1 – играющие менее 2 часов в день, 2 – играющие от 2 до 6 часов в день, 3 – играющие более 6 часов в день

Рисунок 1 – Различия подростков, играющих разное количество времени, по уровню развитости коммуникативных способностей

На рисунке 1 видно, что наиболее высоко развиты коммуникативные способности у подростков, которые не играют в компьютерные игры. Менее развиты коммуникативные способности у подростков, играющих в компьютерные игры более 6 часов в день. При этом в группе подростков, которые играют адекватное количество времени в день [2] в компьютерные игры, то есть от 2 до 6 часов, имеются респонденты с самыми высокими показателями развитости коммуникативных способностей, чего не наблюдается даже у тех, кто не играет совсем в компьютерные игры, и тех, кто играет менее 2 часов в день.

Данные результаты можно объяснить тем, что подростки, которые злоупотребляют компьютерными играми, проводят слишком много времени за ними, не оставляя возможности для развития коммуникативных навыков с реальными людьми.

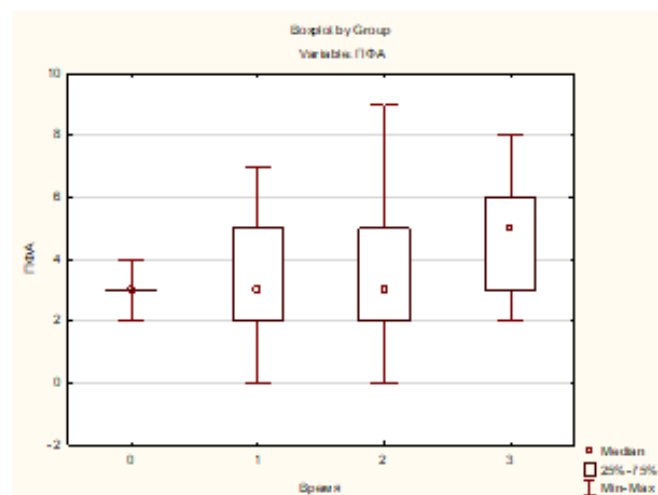
На рисунке 2 видно, что наиболее выражена косвенная физическая агрессия у подростков, играющих в компьютерные игры более 6 часов в день. Меньше всего свойственно проявление косвенной физической агрессии подросткам, играющим от 2 до 6 часов в день.



Примечание: КФА – косвенная физическая агрессия

Рисунок 2 – Различия подростков, играющих разное количество времени, по степени выраженности косвенной физической агрессии

На рисунке 3 видно, что наиболее выражено проявление прямой физической агрессии у подростков, играющих более 6 часов в день. При этом в группе подростков, которые играют в компьютерные игры от 2 до 6 часов, имеются респонденты с самыми высокими показателями прямой физической агрессии.



Примечание: ПФА – прямая физическая агрессия

Рисунок 3 – Различия подростков, играющих разное количество времени, по степени выраженности прямой физической агрессии

Данные результаты можно объяснить тем, что проявление агрессии напрямую связано с выработкой таких гормонов как дофамин и серотонин. Когда в организме человека вырабатывается большое количество дофамина, повышается реакция и активность центра положительных эмоций, а также движения тела становятся более резкими. Выработка дофамина происходит, когда человек находится в предвкушении удовольствия или в ожидании награды. А серотонин же в свою очередь влияет на центр отрицательных эмоций: его избыток снижает активность данного центра и действует как антидепрессант [1]. Таким образом, дофамин и серотонин в достаточных количествах снижают агрессию.

Недостаток серотонина происходит при нерациональном питании, нехватки витаминов и минералов, нарушении кровообращения, редком пребывании на солнце, недостатке сна и стрессах. Переизбыток дофамина точно также появляется при стрессе и недостатке сна, что приводит психику в перевозбужденное состояние, мешает концентрироваться, приводит к психическому переутомлению. Вследствие чего у индивида наблюдается агрессивное поведение [1].

Все из вышеперечисленного, являющееся причинами недостатка серотонина и переизбытка дофамина, так или иначе отмечается у людей, которые проводят слишком много времени за компьютерными играми:

1 Нерациональное питание свойственно злоупотребляющим игрокам, так как они часто питаются перекусами и не всегда качественной едой (чаще всего это фастфуд), порой такие люди вообще пропускают приемы пищи, потому что им «некогда». Вследствие чего возникает и нехватка витаминов и минералов, которые организм должен получать из пищи;

2 Нарушение кровообращения у людей играющих большое количество времени в день может возникать из-за постоянно статического сидячего положения тела;

3 Редкое пребывание на солнце точно также связано с тем, что человек слишком много времени проводит дома и не получает необходимых витаминов;

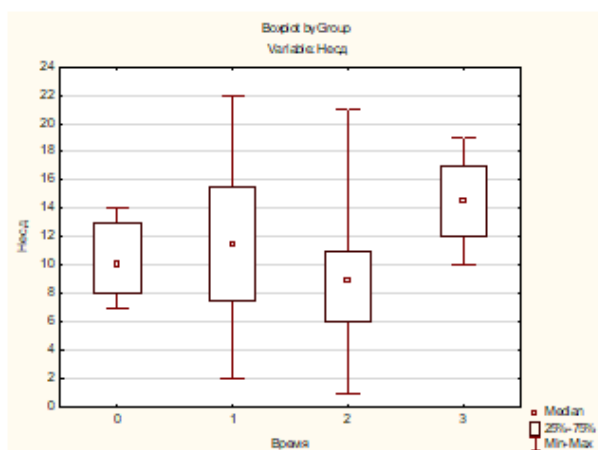
4 Недостаток сна таким же образом появляется из-за злоупотребления видеоиграми, так как человек не отводит должного времени на необходимый для организма сон;

5 Стрессы же возникают в результате элементарных проигрышей или в случаях невозможности выполнить намеченную игроком цель, что нередко встречается в процессе игры [1].

Именно таким образом, на наш взгляд, гормоны дофамин и серотонин находят свое отражение в агрессивном поведении среди людей, играющих более 6 часов в день ежедневно.

Что касается результатов группы подростков, играющих от 2 до 6 часов в день, которым наименее свойственно проявление косвенной физической агрессии, то полученные данные можно объяснить тем, что компьютерные игры являются разумным и эффективным способом выплеска эмоций для играющих в компьютерные игры 2–6 часов в день подростков, в отличие от не играющих и мало играющих в компьютерные игры респондентов. Поэтому играющим адекватное количество времени в день подросткам наименее свойственна выраженность косвенной физической агрессии.

На рисунке 4 видно, что повышенный уровень несдержанности наиболее выражен у подростков, играющих более 6 часов в день. Подростки, играющие в компьютерные игры от 2 до 6 часов в день, оказались наиболее сдержанными.



Примечание: Несд – уровень несдержанности

Рисунок 4 – Различия подростков, играющих разное количество времени, по уровню несдержанности

Данные результаты можно объяснить тем, что к причинам, вызывающим несдержанность (вспыльчивость) относят недостаток сна, наличие вредных привычек, постоянное беспокойство, неправильное питание, постоянное потребление низкокалорийной пищи, повышенную тревожность, скопившуюся усталость, дефицит витаминов, депрессию и определенные жизненные обстоятельства [3]. Из данного списка ряд причин относятся к людям, играющим по многу часов в день ежедневно: недосыпы крайне характерны злоупотребляющим видеоиграми людям; беспокойство и тревожность вполне характерны игрокам, когда они не могут достигнуть поставленной игровой цели и справиться с игровыми задачами. Неправильное питание связано с тем, что люди, играющие помногу времени в день, не находят времени, чтобы нормально поесть хорошую по качеству еду; скопившаяся усталость связана с многочасовой, практически однообразной для человеческого тела и мозга, деятельностью. Порой игроки с целью достижения игрового результата игнорируют элементарную потребность в отдыхе, что приводит к переутомлению.

Таким образом, ряд факторов, являющихся итогом проведения большого количества времени за компьютерными играми, провоцируют формирование несдержанности личности.

Что касается результатов подростков, играющих от 2 до 6 часов в день, которым наименее свойственно проявление несдержанности, то это может быть связано с тем же, что и в случае с косвенной физической агрессией. Подростки с помощью компьютерных игр восстанавливают психоэмоциональный фон и снимают нервное напряжение, словно это игротерапия. Отчасти игры могут служить как хобби, помогая отвлекаться от проблем. Естественно это касается игроков, которые отводят на игры адекватное количество часов в день.

Следующим шагом была проверина гипотеза о влиянии развитости коммуникативных навыков на предпочтение компьютерных игр общению с реальными людьми при помощи подсчета значения χ^2 Пирсона. Полученные результаты представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2 – Значение χ^2 Пирсона для переменных «Коммуникативные способности» и «Общение»

Переменные	Значение χ^2 Пирсона	Уровень значимости
Коммуникативные способности / Мнение о замене общения компьютерными играми	366,2	0,00

Таблица 3 – Процентное соотношение испытуемых с разными уровнями развитости коммуникативных способностей во взаимосвязи с мнением о замене общения с реальными людьми компьютерными играми

Коммуникативные способности	Компьютерные игры способны заменить общение	Компьютерные игры не способны заменить общение
Низкий уровень	23,95	76,05
Средний уровень	20,00	80,00
Высокий уровень	0,00	100,00

Из данных таблицы 2 видно, что уровень значимости равен 0,00, что говорит о значимости взаимосвязи, так как $p < 0,05$. Следовательно, гипотеза подтвердилась.

Таким образом, данные из таблицы 3 позволяют сделать вывод о том, что чем больше развиты коммуникативные способности, тем меньше вероятность выбора в пользу компьютерных игр. То есть 100 % респондентов с высоко развитыми коммуникативными способностями считают, что невозможно общение с реальными людьми заменить компьютерными играми.

Полученные результаты объясняются тем, что личность с высоко развитыми навыками общения способна контактировать с большим количеством людей, устанавливать с ними отношения, развивать и сохранять их. Как итог – у человека появляется большое количество друзей. Сам человек заинтересован в общении с реальными людьми, которое доставляет ему удовольствие. И таким образом личность с высоко развитыми коммуникативными способностями отдает предпочтение друзьям, а не интернету и компьютерным играм.

Таким образом, психологам и педагогам необходимо способствовать формированию коммуникативных способностей для того, чтобы развивать культуру отношения к компьютерным играм, к безопасному их использованию, профилактики игровой зависимости от компьютерных игр. Кроме того, необходимо проводить профилактику среди детей, подростков и молодежи по безопасному времени при проведении за компьютерными играми, также необходимо знакомить детей с последствиями злоупотребления компьютерными играми с целью их предотвращения.

Список использованных источников

1 Бютнер, К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер. – М.: Педагогика. 1991. – 144 с.

2 Сколько часов играть в игры – это мало, норма и слишком много? // Gamesqa.Ru [Электронный ресурс]. – 2022. – Режим доступа: <https://gamesqa.ru/games/skolko-chasov-igrat-v-igry-19465/> – Дата доступа: 02.05.2023.

3 Эмоциональная несдержанность (вспыльчивость) // Dzen.ru [Электронный ресурс]. – 2022. – Режим доступа: <https://dzen.ru/a/Yk7bVJtum1lwjWjk> – Дата доступа: 20.04.2023.

П. П. Носков

Научный руководитель: Н. Н. Красовская, канд. социол. наук, доцент
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь

ЛОКУС КОНТРОЛЯ И КОПИНГ-СТРАТЕГИИ У ЛИЦ С ХИМИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ: ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ

Работа посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме химической зависимости. Автором были проанализированы этиологические модели зависимости, психоэмоциональные особенности, локус контроля и копинг-стратегии лиц с химической зависимостью. Было организовано и проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление взаимосвязи между локусом контроля и копинг-стратегиями у лиц с химической зависимостью, находящихся в ремиссии. Работа может выступать основой для проведения дальнейших исследований и разработки мероприятий и программ, направленных на повышение осведомленности о существующей проблеме в обществе.

Ключевые слова: химически зависимые люди; локус контроля; экстернальность; интернальность; копинг-стратегии.

P. P. Noskov

Scientific supervisor: N. N. Krasovskaya, candidate of sociology. PhD, Associate Professor
Belarusian State University,
Minsk, Republic of Belarus

LOCUS OF CONTROL AND COPING STRATEGIES IN PERSONS WITH CHEMICAL DEPENDENCE: FEATURES OF RELATIONSHIP

This work is devoted to the actual problem of chemical dependence. The author analyzed the etiological models of dependence, psycho-emotional characteristics, locus of control and coping strategies of persons with chemical dependence. An empirical study was organized and conducted aimed at identifying the relationship between the locus of control and coping strategies in individuals with chemical dependence who are in remission. The work can serve as a basis for further research and development of activities and programs aimed at raising awareness of the existing problem in society.

Keywords: chemically dependent people; locus of control; externality; internality; coping strategies.

Наркомания и алкоголизм – это болезни, определенные так еще в 1956 году Всемирной организацией здравоохранения (с входившим в ВОЗ Советским Союзом) [5, с. 12–13]. Болезнь, как нарушение правильной работы организма, имеет вполне определенные признаки (симптомы) этих нарушений, общую схему развития, и потому обоснованный прогноз.

Химическая зависимость – это хроническое, прогрессирующее, неизлечимое заболевание, проявляющееся на биологическом, психологическом, социальном и духовном уровнях, характеризующееся зависимостью от всех веществ, изменяющих сознание. Как правило, такие вещества токсичны и способны вызывать физическую и психологическую зависимость. Наиболее распространенными химическими аддикциями являются наркомания и алкоголизм.

Исторически сложилось так, что феномен зависимости понимали по-разному. Каждый подход к этой проблеме отражает различные социальные, личностные, культурные и научные концепции. Существует множество этиологических моделей зависимости таких как: моральные, психологические, модели теорий личности, семейные, модель болезни, модель социальной болезни, биологические, социокультурные, мультикаузальные [2, с. 64].

Безусловно, систематическое употребление различных веществ изменяющих сознание негативно сказывается на жизни человека во всех ее аспектах: биологическом, психоэмоциональном, социальном и духовном. Формируются определенные особенности личности, совокупность которых характеризует ее как аддиктивную.

Одним из свойств аддиктивной личности является склонность обвинять в своих неудачах окружающих людей, обстоятельства, судьбу. Такое поведение соответствует экстеральному локусу контроля. Люди же с интернальным локусом контроля верят в то, что удачи и неудачи определяются их собственными действиями и способностями (внутренние или личностные факторы) [3, с. 102].

Локус контроля – понятие, отражающее склонность человека приписывать причины событий внешним или внутренним факторам. Ввел понятие локуса контроля в психологию Дж. Б. Роттер, американский психолог, доктор клинической психологии [6, с. 607].

Для людей с химической зависимостью более характерно представление себя объектом действия окружающих людей и сложившихся обстоятельств, нежелание принимать активное участие в собственных изменениях. Их можно охарактеризовать как людей, в меньшей степени планирующих свою жизнь и ощущающих влияние своих

поступков на будущие жизненные события, придающих большое значение тому, как складываются обстоятельства. Наркозависимые чаще полагают, что во взаимодействии с жизненными ситуациями основная нагрузка лежит на других людях и внешних обстоятельствах. Наркозависимые обладают меньшей субъектной включенностью в жизненные ситуации, проявляют меньшую активность в построении своей жизни. Их поведение больше обусловлено внешними ситуациями, под влиянием которых и происходит дальнейшее развитие [3, с. 102].

В 1962 году американский психолог Лойс Б. Мерфи, в своих исследованиях кризисов взросления ввел понятие «копинг» или «совладание» [4, с. 134].

Согласно подходу, разработанному Р. Лазарусом и С.Фолкман, «копинг» понимается как динамический процесс и рассматривается как когнитивные и поведенческие усилия личности, направленные на снижение влияния стресса (транзакционный подход, или ситуационный).

Р. Лазарус и С. Фолкман определили 8 видов ситуативно-специфических копинг-стратегий: планомерное разрешение проблем, позитивная переоценка, принятие ответственности, поиск социальной поддержки, конфронтация, самоконтроль, дистанцирование, избегание [1, с. 26–28].

У людей с алкогольной и наркотической зависимостями имеется дисфункциональное копинг-поведение, при котором чаще используются стратегии избегания, уклонения, погружение в фантазии. У данной категории лиц недостаточно развиты проблемно-ориентированные стратегии, а если и бывает развита, то ориентирована на приобретение психоактивных веществ [7].

С целью выявления *взаимосвязи между локусом контроля и копинг-стратегиями* у лиц с химической зависимостью, находящихся в ремиссии, было организовано и проведено эмпирическое исследование на базе Местного фонда «Центр здоровой молодежи», предназначенного для реабилитации лиц с химической зависимостью. Всего исследованием было охвачено 100 человек.

На *первом этапе эмпирического исследования* была выявлена направленность локуса контроля у лиц с химической зависимостью, находящихся в ремиссии.

С этой целью были обработаны данные по методике «Когнитивная ориентация (локус контроля)» Дж. Роттера. На основании полученных данных были рассчитаны средние значения по двум шкалам, которые отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования направленности локуса контроля у лиц с химической зависимостью, находящихся в ремиссии (средние значения)

Показатели	Среднее значение
Экстернальность	9,6
Интернальность	13,39

На основании анализа данных, представленных в таблице 1, можно сделать вывод о том, что у выборочной группы направленность локуса контроля отклонена в сторону интернальности. Такой результат указывает на то, что респонденты более склонны приписывать причины событий внутренним факторам, нежели внешним.

На *втором этапе исследования* необходимо было диагностировать копинг-стратегии у лиц с химической зависимостью, находящихся в ремиссии. В связи с этим были обработаны данные по методике «Опросник для изучения копинг-стратегий» Р. Лазаруса.

На рисунке 1 отражена выраженность копинг-стратегий лиц с химической зависимостью, находящихся в ремиссии.

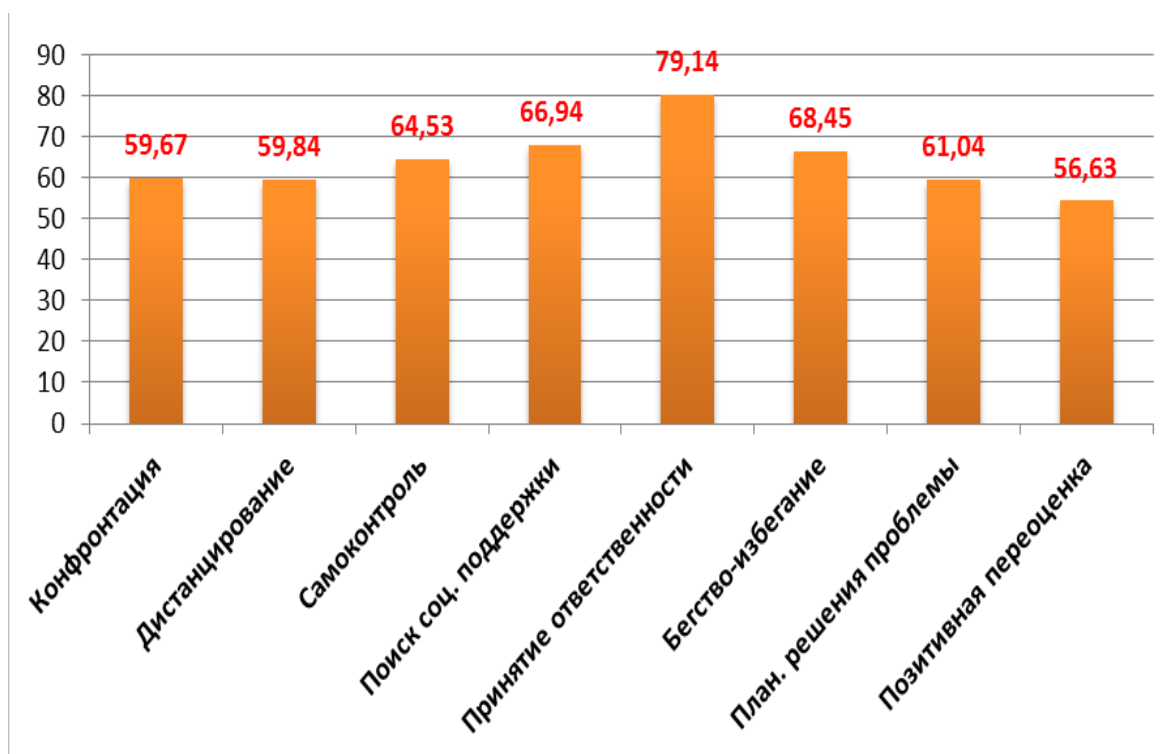


Рисунок 1 – Выраженность копинг-стратегий у лиц с химической зависимостью, находящихся в ремиссии

На основании анализа данных, представленных на рисунке 1, можно сделать ряд выводов. Среди лиц с химической зависимостью, находящихся в ремиссии, наиболее выражены показатели по такой копинг-стратегии, как *принятие ответственности* ($M = 79,14$). При чрезмерном преобладании данной стратегии могут возникнуть необоснованная самокритика и самообвинение, чувство неудовлетворенности собой и вины. В поведении – неуверенные и непоследовательные действия, «впадание» в состояние беспомощности, переход в безопасную зависимую позицию с извинениями, попытками вызвать снисхождение [1, с. 29–30]. В эмоциях – чувство вины с депрессивным оттенком, иногда сопровождается отчаянием, подавленностью, угрызениями совести (по содержанию очень напоминает механизм защиты «регрессия»). В когнитивной сфере – растерянность, отсутствие четкого плана, ориентация на внешнюю оценку, неустойчивость представлений о себе, самообвинения и бесконечные проигрыши в уме случившегося, в фокусе внимания – собственная некомпетентность и застревание на ошибках, а не план действий по выходу из ситуации.

Такие показатели копинг-стратегий как *поиск социальной поддержки* ($M = 66,94$), *бегство – избегание* ($M = 68,45$) и *самоконтроль* ($M = 64,53$) выражены на уровне выше среднего. Для стратегии *поиск социальной поддержки* свойственно привлечение сторонних ресурсов для разрешения фрустрирующей ситуации, которая может проявляться в поиске новой информации, обращении за эмоциональной (советы, внимание, сочувствие) и действенной помощью к другим людям. Положительной характеристикой данной стратегии является возможность использования внешних ресурсов, негативным последствием чего может являться закрепление зависимого положения. *Бегство-избегание* предполагает реагирование в стрессовой ситуации по принципу уклонения за счет отвлечения, отрицания и фантазирования. В острых стрессогенных ситуациях и краткосрочной перспективе эта стратегия может использоваться достаточно успешно, но в целом большинством исследователей она относится к неадаптивным.

В поведенческом плане данная стратегия может проявляться в пассивности, переедании, употреблении психотропных веществ, что помогает личности избежать или снизить эмоциональное напряжение, имеет краткосрочный эффект и никак не способствует разрешению возникшей стрессовой ситуации. Шкала *самоконтроль* показывает стратегию, которая заключается в подавлении своих чувств и эмоций, проявлении самообладания и контроле за своими действиями, за счет чего достигается снижение влияния негативных переживаний в стрессовой ситуации. При выраженном преобладании данной стратегии проявляется стремление скрывать свои переживания перед другими в ситуации стресса, что связано с нежеланием раскрываться, повышенной требовательностью и сверхконтролем над самим собой.

На среднем уровне у лиц с химической зависимостью в стадии ремиссии проявляются такие копинг-стратегии, как *конфронтация* ($M = 59,67$), *дистанцирование* ($M = 59,84$), *планирование решения проблемы* ($M = 61,04$) и *положительная переоценка* ($M = 56,63$). Шкала *конфронтация* отражает стратегию копинг-поведения, при которой решение проблемы достигается путем поведенческой активности. Данная копинг-стратегия проявляется в импульсивном поведении, упорстве, враждебности и конфликтности, затруднениях при планировании и прогнозировании, а копинг-действия лишь позволяют сбросить эмоциональное напряжение, но утрачивают целенаправленность. У *конфронтации* есть положительная сторона, которая заключается в способности к активному противодействию в стрессовой ситуации. Но при этом негативной характеристикой является отсутствие целенаправленности действий, что в итоге приводит к тому, что данная стратегия часто воспринимается как неадаптивная. Но при уместном и гибком использовании она позволяет энергично сопротивляться трудностям и отстаивать собственную позицию. Копинг-стратегия *дистанцирование* заключается в субъективном понижении значимости стрессового события и уровня эмоциональной включенности личности, что помогает справиться с негативными эмоциями путем использования рационализации, обесценивания, отстранения и переключения внимания. Негативным последствием использования данной стратегии является риск обесценивания своих чувств и эмоций, а также нереалистичная оценка своих возможностей для выхода из трудной ситуации. Стратегия *планирование решения проблемы* заключается в преодолении проблемной ситуации за счет оценки возможных выходов из конфликта и всестороннего анализа происходящего, продумывания стратегии поведения и планирования (с учетом прошлого опыта и доступных ресурсов). Негативными проявлениями стратегии планирования решения проблемы можно назвать сниженную спонтанность и эмоциональность вследствие повышенной рациональной составляющей. Эта стратегия большинством исследователей оценивается как наиболее адаптивная за счет сосредоточения внимания и сил на планомерном разрешении трудностей. Шкала *положительная переоценка* отражает способ преодоления фрустрации за счет переоценки проблемы, ее положительного переосмысления с возможностью использования стрессовой ситуации для личностного развития. Стратегия *положительной переоценки* связана со стремлением к саморазвитию и философским взглядом, что может негативно сказаться на адекватной оценке собственных возможностей в возникшей ситуации.

На завершающем этапе исследования была поставлена задача: установить взаимосвязь между локусом контроля и копинг-стратегиями у лиц с химической зависимостью, находящихся в ремиссии. В этой связи был применен коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. Были сопоставлены результаты по методикам «Когнитивная ориентация (локус контроля)» Дж. Роттера и «Опросник для изучения копинг-стратегий» Р. Лазаруса. Результаты обработки данных представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Взаимосвязь между направленностью локуса контроля и копинг-стратегиями у лиц с химической зависимостью, находящихся в ремиссии

Названия шкал	Конфронтация	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство-избегание	Планирование решения проблемы	Положительная Переоценка
Экстер-нальность	0,06068	0,05490	–0,03843	–0,09856	0,03849	0,10911	0,05343	–0,23831
Интер-нальность	–0,06068	–0,05490	0,03843	0,09856	–0,03849	–0,10911	–0,05343	0,23831

На основании анализа данных, представленных в таблице 2, можно сделать следующие выводы: существует статистически значимая отрицательная связь между такими переменными, экстернальность и копинг-стратегия «положительная переоценка» ($R = -0,23831$, при вероятности ошибки $p \leq 0,01$), то есть чем выше показатель экстернальности, тем реже химически зависимый человек, находящийся в ремиссии, использует копинг-стратегию «положительная переоценка».

Существует статистически значимая положительная связь между такими переменными, как интернальность и копинг-стратегия «положительная переоценка» ($R = 0,23831$, при вероятности ошибки $p \leq 0,01$), то есть чем выше показатель интернальности, тем чаще химически зависимый человек, находящийся в ремиссии использует копинг-стратегию «положительная переоценка».

Список использованных источников

- 1 Исаева, Е. Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни / Е. Р. Исаева. – СПб. : Издательство СПбГМУ, 2009. – 68 с.
- 2 Капуччи, Д. Психологическое консультирование зависимых клиентов / Д. Капуччи, М. Страуффер. Пер. с англ. – СПб: ООО «Диалектика», 2021. – 832 с.
- 3 Носков, П. П. Локус контроля у людей с химической аддикцией с различными сроками ремиссии / Н. Н. Красовская, П. П. Носков // Социально-психологические проблемы современного общества: пути решения (памяти профессора А.П. Орловой) : сб. науч. ст. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – С. 100-103.
- 4 Носков, П. П. Локус контроля и копинг-стратегии у лиц с химической зависимостью/ Н. Н. Красовская, П. П. Носков // Теория и практика социальной работы в меняющемся мире: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международ. участием, Нальчик, 12-13 мая 2023 г. / Кабардино-Балкарский государственный университет. – Нальчик :КБГУ, 2023. – С. 133–137.
- 5 Савина, Е. А. «Я люблю его...» / Е.А. Савина. – М. : Адру, 2008. – 352 с.
- 6 Фрейдджер, Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Р. Фрейдджер, Д. Фейдимен. Пер. с англ. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 607 с.
- 7 Ялтонский, В. М. Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией: автореф. дис. ... д-ра мед. наук / В. М. Ялтонский. – СПб., 1995. – 396 с.

Д. А. Попыванов

Научный руководитель: А. Н. Крутолевич, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ОБСЕССИВНЫЙ НЕВРОЗ В РАБОТАХ ЗИГМУНДА ФРЕЙДА

В статье описаны представления Зигмунда Фрейда о неврозе навязчивых состояний на первых этапах становления психоаналитического направления, проанализированы его статьи, касающиеся обсессивного невроза, показан его вклад в развитие идей о расстройстве, которое сейчас называется ОКР.

Ключевые слова: психоанализ, ОКР, обсессивный невроз, невроз навязчивых состояний, Зигмунд Фрейд, случай Крысина.

OBSESSIVE NEUROSIS IN THE WORKS OF SIGMUND FREUD

D. A. Popuyvanov

Scientific supervisor: A. N. Krutolevich, PhD in Psychological Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

The article covers Sigmund Freud's understanding of compulsion neurosis in the early development of psychoanalysis, analyses his articles related to obsessive neurosis, shows his contribution to growth and evolution of psychoanalytical ideas about the disorder which we now call OCD.

Keywords: psychoanalysis, OCD, obsessive neurosis, compulsion neurosis, Sigmund Freud, The case of Rat Man.

С момента появления первого своего определения в 1877 году, обсессивно-компульсивное расстройство активно изучается психологами и психиатрами многих направлений на протяжении почти 150 лет. Однако особенно заметную роль оно сыграло в развитии психоанализа. Некоторые исследователи (например, Пьер-Генри Кастель, 2011) утверждают, что именно невроз навязчивых состояний стал причиной основания фундаментальных психоаналитических концепций и, в частности, представления о психическом аппарате как о подразделении психики на Ид, Эго и Супер-Эго [1, 2].

Психоаналитические представления о неврозе навязчивых состояний резко отличаются от подхода специалистов когнитивной психологии, бихевиоризма и других направлений. Глубинная психология не сосредоточена на описании симптомов расстройства или их органических предпосылок. За невротическим поведением она всегда ищет некий смысл: конфликт или вытесненное переживание. Описание психоаналитическом случая невроза навязчивости часто похоже на художественное произведение, где внутри главного героя противостоят любовь и ненависть, гордость и чувство вины.

Итак, З.Фрейд в первый раз упоминает о навязчивых идеях (обсессиях) еще в 1895 году («Обсессии и фобии»). Он выделяет специфические проявления таких идей из неврастении, однако на тот момент не занимается изучением непосредственно невроза навязчивости [3].

История непосредственного изучения невроза навязчивых состояний в раннем психоанализе начинается с 1907 года, когда З. Фрейд публикует свою статью «Навязчивые действия и религиозные отправления» [4, с. 11–22]. В ней автор объясняет защитное действие как защиту, которая не дает осуществиться бессознательному влечению или же защищает человека от последствий его осуществления. Также, что видно из названия,

З. Фрейд проводит параллель между церемониалом невротика и глубоко религиозного человека. Он приводит следующие их сходства: терзания совести при невыполнении ритуалов, полная изоляция ритуалов от остального поведения, добросовестность исполнения действий вплоть до малейших деталей и чувство вины при невыполнении церемониала. На основании этих выводов он заключает: «Невроз навязчивости следует понимать как патологический эквивалент религиозного образования, невроз – как индивидуальную религиозность, а религию как всеобщий невроз навязчивости».

Еще одна важная деталь, которую З. Фрейд подчеркивает в этой работе, заключается в следующем: навязчивые действия «выполняют условие компромисса между борющимися между собой душевными силами». То есть они одновременно служат и вытесненному влечению, и вытесняющим его инстанциям.

Как видно из приведенного выше материала, невроз навязчивых состояний играл большую роль в развитии психоанализа с самого зарождения последнего, однако по-настоящему большую популярность он приобрел в 1908 году, когда З. Фрейд представил на конгрессе в Зальцбурге знаменитый случай Крысина («Заметки о случае невроза навязчивости») [4, с. 31–104]. Эта история болезни считается одним из пяти основных клинических случаев практики З. Фрейда и серьезно повлияла на становление его понимания невроза навязчивостей.

Итак, пациент З. Фрейда, получивший псевдоним «Крысин» страдает от obsessions, выражающихся в опасениях, что «с двумя людьми, которых он очень любит, с отцом и некой дамой, которую он почитает, может что-то случиться», и различных компульсивных действий, которые будут упомянуты далее. В течение психоанализа он рассказывает З. Фрейду о ситуациях в своей жизни, где особенно ярко проявил себя его невроз.

Самым известным из них является пример с небольшим долгом в 3,80 кроны, который пациент тщетно пытался отдать некому обер-лейтенанту А., хотя с самого начала знал, что на самом деле должен не ему, а почтовой служащей, внесшей за него взнос за посылку. Анализ этого случая интересен сам по себе, ведь в его ходе обнаруживается и идентификация пациента со своим отцом, и особенная «крысиная» валюта, которую ввел пациент для описания отцовского наследства.

Однако в этом примере нас интересует не происхождение отдельных образов и идентификаций, а формирование навязчивой идеи вернуть деньги человеку, которому он заведомо ничего не должен.

Итак, Крысина попросили вернуть долг обер-лейтенанту А., однако он уже знал, что ничего не должен этому человеку, и язвительно подумал «Да, я верну деньги А., когда у моего отца и моей возлюбленной появятся дети» (идея с детьми происходит из того факта, что его возлюбленная не может иметь детей (невыполнимое условие), образ отца лишь усиливает абсурдность этой клятвы, ведь отец пациента давно умер). З. Фрейд приводит множество аргументов, почему эта формулировка составлена именно таким образом, однако эти подробности можно опустить. Смысл этого обещания для появления навязчивой идеи заключается в следующем: пациент язвительно выразился, оскорбил двух самых дорогих для него людей, совершил «преступление» и теперь заслуживает «наказания», которое как раз и заключается в клятве «Теперь ты действительно должен вернуть деньги А».

Как видно из этого примера, obsessions не появляется сама по себе, она является настоящим наказанием за проступок, фантазию или язвительное замечание о дорогом человеке. А также она может быть защитной мерой, «санкцией», которая не дает пациенту осуществить некую фантазию. Впрочем, в работе «Навязчивые действия и религиозные отправления», которая была рассмотрена выше, З. Фрейд упоминает, что такая защита возвращает часть удовольствия от изначальной фантазии, а навязчивое действие, которое она порождает, со временем само по виду приближается к содержанию вытесняемого влечения.

Таким образом, на примере Крысина в этой работе выявлена одна из главных особенностей понимания навязчивой идеи, а вслед за ней и навязчивого действия, в психоанализе: они не первичны, а являются ответом на заведомо предсудительное влечение или фантазию.

Однако возникает вопрос: почему наказание страдающего неврозом навязчивости чаще всего крайне велико и несоизмеримо с причиной, его вызвавшей? Крысин, как и многие невротики, часто себя упрекает и относится к себе как к преступнику. Описывая его случай, З. Фрейд называет подобную связь «преступления и наказания» мезальянсом между содержанием представления и аффектом, причем замечает, что аффект (упрек себя, сознание вины и т. п.) отнюдь не преувеличен, а просто относится к бессознательному содержанию, связь с которым установить невозможно. Поэтому аффект ошибочно связывается с имеющимся сознательным содержанием, которое хотя бы немного для этого подходит. Отсюда следует, что логические доводы в работе со страдающими обсессивным неврозом неэффективны. Нет смысла объяснять пациенту, что его чувство вины преувеличено по отношению к причине, казалось бы, его вызвавшей, если заранее известно, что настоящая причина лежит в бессознательном и на данный момент недоступна ни пациенту, ни терапевту.

Таким образом, была описана следующая важная особенность в понимании психоаналитиками развития обсессивного невроза, а З. Фрейд, объяснив эту идею Крысину, подготовил его к рассказу о сферах сознательного и бессознательного и их влиянии на жизнь пациента, что значительно ускорило ход анализа на последующих сеансах.

Случай Крысина содержит еще один занимательный пример, относящийся к теме навязчивых действий. Однажды он споткнулся о камень на дороге, по которой в этот день должна была проехать его возлюбленная. У него возникла идея, что ее карета может получить повреждения, наехав на этот камень, поэтому он поспешил убрать его с дороги. «Но через несколько минут его осенило, что это – бессмыслица», поэтому он вернулся и положил камень на его изначальное место. З. Фрейд заявляет, что второе действие пациента – не критический отказ от болезненного поступка, а лишь рационализация, призванная скрыть настоящий мотив этого поступка: Крысин вернул камень на место, чтобы карета все-таки наехала на него, а его возлюбленная пострадала.

Однако в чем смысл таких противоречивых действий? Почему пациент хотел причинить вред человеку, в которого так влюблен? З. Фрейд объясняет это ненавистью, которая возникла у Крысина к его возлюбленной из-за их непростых отношений. Он подчеркивает, что любовь не сменилась ненавистью, они существуют одновременно и заставляют пациента выполнять противоречивые действия, подобные случаю с камнем на дороге. Таким образом, подобные, двувременные, как их называет З. Фрейд, навязчивые действия выражают конфликт двух примерно равных по силе противоположных побуждений. Автор предполагает, что в большинстве случаев такими побуждениями являются именно любовь и ненависть. Это не единственный случай проявления этого конфликта у Крысина. Например, в один из периодов своей жизни он был крайне набожным человеком, но его молитвы могли занимать вплоть до полутора часов, потому что что-то постоянно вмешивалось в них и превращало их в полную противоположность. Так, вместо «Боже, храни его» у него часто получалось «Боже, не храни его», что, конечно же, заставляло Крысина начинать молитву заново.

Итак, нетрудно догадаться, что у истоков невроза в психоаналитической теории стоит некий конфликт, однако для З. Фрейда было важным открытием, что конфликт этот разворачивается именно между любовью и ненавистью, причем первая пациентом осознается, а вторая остается в области бессознательного.

В заключение анализа Крысина З. Фрейд выдвигает еще одну интересную идею. Он говорит о том, что пациент как бы распался на три личности: «на бессознательную и на две предсознательные, между которыми могло колебаться его сознание».

Бессознательная его часть, закономерно, состояла из вытесненных в раннем детстве побуждений, мрачных и недобрых. Что касается предсознательных личностей, одна из них была веселой и жизнерадостной (ее он предъявлял людям при первом знакомстве, она служила ему «маской»), а вторая являлась непосредственно воплощением невроза и состояла из реактивных образований, отвечающих на вытесненные желания пациента и защищающие его от них. З. Фрейд предполагает, что со временем обсессивная личность истощила бы нормальную, однако психоанализ, по свидетельству З. Фрейда, оказался эффективным, невроз отступил, а пациент прожил еще 10 лет и был убит в ходе Первой мировой войны.

«Заметки о случае невроза навязчивости» позволяют изучить представления об обсессивном неврозе в раннем психоанализе. На их основании можно выделить основные идеи, высказанные З. Фрейдом по этой теме, что в свою очередь позволяет проследить их развитие у других психоаналитиков и сравнить их с материалом современного психоанализа.

Помимо этой работы З. Фрейда, неврозу навязчивых состояний посвящены и другие. Одной из примечательных его статей является «Предрасположение к неврозу навязчивости» (1913) [4, с. 105–118]. На момент ее написания автор обладал достаточным опытом лечения различных неврозов, в основном истерии и невроза навязчивых состояний. Анализируя свой опыт, З. Фрейд задается вопросом, почему же каждый отдельно взятый больной выбирает тот или иной невроз. Автор связывает выбор невроза сначала с активностью (ведущей к развитию обсессивного невроза) или пассивностью (ведущей к развитию истерии) в инфантильном переживании. Однако эта теория оказывается несостоятельно, и З. Фрейд вынужден искать другую. В ходе поисков объяснения, которое укладывалось бы в концепцию психоанализа и могло бы быть доказано эмпирическим материалом, он связывает выбор невроза с фиксациями либидо на определенных стадиях психосексуального развития человека. Понятия фиксации и регресса станут классическими для психоанализа и через 2 года войдут в знаменитые лекции З. Фрейда, а в будущем станут предметом изучения множества ученых, включая его дочь, А. Фрейд, которая в своих трудах подробно объяснит происхождение фиксаций и их влияние на развитие неврозов.

Именно в «Предрасположении к неврозу навязчивости» З. Фрейд сформулировал предположение об анально-садистской природе обсессивного невроза, что в свою очередь сочетается с представлением о навязчивом действии как защите от некоторого предосудительного импульса, которое З. Фрейд выдвинул еще за 5 лет до публикации этой статьи.

Автор подтверждает собственное предположение, описывая случай невроза навязчивости, заключавшегося в «мучительном навязчивом умывании», который может быть объяснен с помощью новой теории, то есть противодействием пациентки собственным садистским импульсам.

Последняя работа З. Фрейда, которую стоит упомянуть, называется «Мифологическая параллель к одному пластичному навязчивому представлению» (1916) [4, с. 119–122]. Это короткая статья, написанная позже всех вышеупомянутых. Она описывает случай 21-летнего пациента, который страдал не только от навязчивых мыслей, но и от навязчивых образов. Причем механизм формирования этих образов крайне похож на закономерности, описанные К. Г. Юнгом, в области коллективного бессознательного [5]. На момент написания статьи ученые общались уже 9 лет, поэтому не исключено, что взгляды К. Юнга повлияли на трактовку обсессивного невроза З. Фрейдом.

Таким образом, роль трудов З. Фрейда в описании обсессивного невроза нельзя недооценить: он заложил представление о навязчивом действии как защите, связал сам невроз с анальной фазой психосексуального развития, подчеркнул важность конфликта в его развитии и описал значительное количество случаев невроза навязчивостей.

Список использованных источников

- 1 Castel, P. H. Ames scrupuleuses, vies d'angoisse, tristes obsédés. Obsessions et contrainte intérieure de l'antiquité à Freud / P. H. Castel – Paris: Ithaque, 2011. – 455 p.
- 2 Brum, S. Obsessive neurosis: the construction of psychoneurosis / S. Brum // Tempo Psicanalitico. – 2021. – № 1. – P. 30–57.
- 3 Фрейд, З. Обсессии и фобии. Их психический механизм и этиология / З. Фрейд – Ижевск: Ergo, 2016. – 37 с.
- 4 Фрейд, З. Навязчивость, паранойя и перверсия / З. Фрейд – М. : ООО «Фирма СТД», 2006. – 336 с.
- 5 Юнг, К. Г. Очерки по психологии бессознательного / К. Г. Юнг – М. : Когито-Центр, 2013. – 352 с.

А. Н. Редюк

Научный руководитель: А. Н. Крутолевич, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

СЕЛФХАРМ КАК АУТОНАСИЛИЕ И АДАПТИВНЫЙ СПОСОБ САМОПОМОЩИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ

В статье дано определение понятию «селфхарм» как достаточно распространенному среди подростков и молодых людей несуицидальному самоповреждающему поведению. Селфхарм может являться как признаком психических расстройств, так и быть присущ относительно здоровым личностям в эмоционально сложные периоды из жизни. Приводятся факторы риска, значимые диагностические критерии селфхарма согласно классификации DSM-5, причины и механизмы возникновения.

Ключевые слова: селфхарм, несуицидальное самоповреждающее поведение, суицид, суицидальное поведение, аффективный суицид, парсуицид, аутонасилие, самопомощь, саморегуляция.

A. N. Redyuk

Scientific supervisor: A. N. Krutolevich, PhD in Psychological Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

SELFHARM AS AN AUTO-VIOLENCE AND ADAPTIVE WAY OF SELF-HELP AND SELF-REGULATION

The article defines the concept of “self-harm” as a fairly common non-suicidal self-harming behavior among adolescents and young people. Self-harm can be both a sign of mental disorders, and be inherent in relatively healthy individuals during emotionally difficult periods of life. Risk factors, significant diagnostic criteria for self-harm in accordance with the DSM-5 classification, causes and mechanisms of occurrence, as well as risk factors are given.

Keywords: self-harm, non-suicidal self-harming behavior, suicide, suicidal behavior, affective suicide, parsuicide, auto-violence, self-help, self-regulation.

По данным ВОЗ селфхарм как проявление насилия по отношению к себе практикует около 4 % мирового населения. Причиной, запускающей самоповреждающее поведение, вне зависимости от возраста и пола является эмоциональная дисрегуляция

вследствие дистресса, низкой самооценки, изоляции, интереса и пр. Многие люди, однажды испытав на себе действие данного деструктивного способа снижения эмоционального напряжения, больше не прибегают к нему из-за негативных последствий или социальной неприемлимости. Другая же часть людей, напротив, попадает в порочную зависимость от селфхарма. Часто самоповреждения, несмотря на изначально несуицидальный характер, имеют необратимые последствия, которые негативно влияют на психофизиологическое, социальное и экономическое благополучие отдельных людей и общества в целом.

Цель данного исследования – прояснить понятие, виды, этиологию, факторы риска, диагностические критерии и цели самоповреждающего поведения.

Понятие и виды

Селфхарм или самоповреждающее поведение можно определить как намеренное, повторяющееся, социально неприемлимое, прямое повреждение своего тела без желания лишиться себя жизни. Селфхарм может быть так же неосознанным (автоматическим). Наиболее часто для обозначения селфхарма используются такие английские синонимические выражения: intentional self-harm или deliberate selfharm – умышленное причинение себе вреда, selfinjurious behavior – самоповреждающее поведение, Non-Suicidal Self Injury (NSSI) – несуицидальное членовредительство [1, 2]. Среди видов селфхарма можно выделить типичные и нетипичные варианты (таблица 1).

Таблица 1 – Типичные и нетипичные проявления селфхарма [1, 2, 3].

Типичные проявления селфхарма	Нетипичные проявления селфхарма
– порезы (бритвами, битым стеклом, ножами, в частности, канцелярскими); – укусы, в том числе, спровоцированные животными; – ожоги, с помощью сигарет, свечек, свечей; – втыкание булавок или игл в тело; – нанесение ударов о стены; – трихотилломания (выдергивание волос); – обкусывание губ; – покусывание щек и языка	– анорексия и булимия (расстройства пищевого поведения); – онихотилломания и онихофагия (повреждения ногтевой пластины и околоногтевых валиков); – дерматотилломания (пощипывание, расчесывание, раздирание до крови кожи); – чрезмерные физические нагрузки; – препятствование заживлению ран; – передозировка лекарств (используются легкодоступные предписанные или безрецептурные лекарства); – глотание инородных предметов; – рискованное сексуальное поведение; – участие в драках

Основные диагностические критерии

Диагностика любого заболевания требует наличия основных значимых критериев. По поводу селфхарма ни в МКБ-11, ни в DSM-5 пока нет однозначного понимания, как следует рассматривать данный феномен: как отдельное клиническое состояние или как симптом различных диагнозов [2]. Несуицидальное самоповреждающее поведение в DSM-5 отнесено к состояниям, рекомендованным для дальнейшего изучения, при этом выделены следующие критерии для диагностики данного феномена:

Критерий А – за прошедший год индивид, по крайней мере, 5 дней преднамеренно наносил себе телесные повреждения незначительной или умеренной тяжести, не имея цели совершить суицид.

Критерий В – индивид совершает самоповреждение для достижения как минимум одного из следующих результатов:

- облегчение вследствие избавления от негативных мыслей и эмоций;
- решение межличностных затруднений (аутоагрессия);
- достижение положительного эмоционального состояния.

Критерий С – предварять самоповреждающий акт должен хотя бы один из следующих феноменов:

- недифференцированные, сложно переносимые и не имеющие выхода чувства, связанные с межличностными и внутриличностными конфликтами;
- озабоченность поведением, которое не поддается контролю;
- частые навязчивые мысли о селфхарме, которые не всегда реализуются.

Критерий D – данное действие не является социально приемлемым (например, как прокол ушей или набивание небольших татуировок).

Критерий E – процесс осуществления или последствия селфхарма вызывают у индивида клинически значимый дистресс и препятствуют нормальному функционированию в различных жизненных сферах (межличностной, учебной и пр.).

Критерий F – самоповреждающее поведение не связано с психотическим эпизодом, делирием, опьянением или абстинентным синдромом и не является причиной другого заболевания.

В DSM-5 также выделяют 2 подтипа неуточненного несуицидального поведения:

Тип 1 (подпороговые) – частота самоповреждений составляет менее чем 5 раз за последний год.

Тип 2 (неясные намерения) – нанесение себе увечий было сопряжено наравне с желанием разрешить межличностные затруднения и избавиться от негативным чувств со стремлением совершить суицид [2, 4, 5].

Группа риска

В основном селфхарм используют индивиды подросткового возраста. Количество подростков, подверженных этой проблеме, варьируется (в зависимости от источника) от 10 до 35 % и имеет тенденцию к увеличению [2, 5], что объясняется спецификой их возрастных изменений и стремительным воздействием информационно-коммуникативных технологий, в частности:

- тело подростка развивается стремительно и несинхронно, что вызывает внутреннее напряжение из-за большого значения в обществе привлекательности внешних данных;
- психика подростков отличаются недостаточным осознанием своих переживаний, высокой эмоциональной лабильностью и резкими переходами от идеализации к ничтожности, что обуславливает необходимость в немедленной разрядке;
- подростки склонны к экспериментам, рискам и романтизации боли и смерти;
- подростки нуждаются в переживании принадлежности группе. Внушаемость и восприимчивость к социальной девиантности может стать причиной селфхарма;
- для подростков значима сфера отношений с другими, поэтому конфликты со сверстниками часто приводят к самоповреждению;
- в подростковом возрасте ребенок чаще переживает насилие, пренебрежение и буллинг;
- у современных подростков интимно-личностные ценности любви и дружбы занимают более низкое место, чем социальный статус, жизненный успех и гаджеты [1, 2, 3, 5].

В группу риска использующих селфхарм как способ поведения, кроме подростков входят:

- молодые женщины;
- проживающие за чертой бедности;
- представители творческих профессий;

- лица нетрадиционной сексуальной ориентации и других неформальных субкультурных обществ;
- ветераны войн, заключенные, жители домов-интернатов;
- люди с различными психическими нарушениями;
- лица, имеющие опыт эмоционального или физического насилия;
- лица, лишенные заботы, защиты и поддержки;
- дети, воспитывающиеся в семьях, склонных к гиперопеке;
- дети, воспитывающиеся в семьях, где табуировано выражение гнева и других чувств;
- лица, обремененные обязанностями, несоизмеримыми с их возможностями;
- имеющие в кругу знакомых людей, использующих селфхарм [2, 4, 5].

Мотивы самоповреждающего поведения

Селфхарм, суицидальное поведение, суицид, аффективный суицид и парасуицид хотя и достоверно корреляционно взаимосвязаны, все же имеют различную мотивационную природу, заключающуюся в определении вышеперечисленных феноменов. Риск суицидов в 50 раз увеличивается у тех, кто занимается самоистязаниями [1].

Истинный суицид – это целенаправленное желание лишиться себя жизни, которому предшествует суицидальное поведение – мысли о смерти, внутренние размышления и поиски способов ухода из жизни, угрозы и попытки. Истинный суицид, как психическое заболевание со смертельным исходом, редко заканчивается парасуицидом. Суициденты детально, в течение длительного времени продумывают самоубийство, подводя итоги жизни (пишут завещания, отдают долги, решают конфликты) и сводя до минимума, например, возможный обрыв веревки или применение своевременных реанимационных мероприятий [6]. Суицидальные тенденции формируются в детстве как глубокое неприятие себя и разочарование в существующем устройстве мира, и являются следствием неблагополучия в родительской семье и ранней заброшенности.

Парасуицид – это демонстративное суицидальное поведение, причинение вреда своему организму в качестве сигнала о неблагополучии и призыве о помощи. После возвращения в осознанное состояние парасуицидент, как правило, раскаивается в содеянном и не планирует в будущем самостоятельно завершить свою жизнь.

Аффективный суицид – попытка суицида в состоянии сильного эмоционального возбуждения. Это, как правило, сложная жизненная ситуация потери самоконтроля и сужения сознания, в которой самоубийство видится человеку как единственная возможность решения возникшей или имеющейся проблемы.

Личность, обладающая склонностью к самоповреждающему поведению несуицидального характера, хотя и не имеет прямого мотива лишиться себя жизни, оказывается в зоне риска из-за невозможности предусмотреть возможные осложнения своих ранений (отравления и пр.) или из-за ошибочного расчета дозы воздействия на свой организм [4].

Этиология

Можно выделить три причины и условия возникновения селфхарма, в соответствии с критериями, обозначенными в DSM-5:

1 Как самостоятельное проявление у лиц без личностных патологий в эмоционально сложные периоды из жизни.

2 Как социально-культуральное явление и как адаптивный способ принадлежности к референтным девиантным группам. Так, подростки подвержены социальному «заражению» друг от друга опытом самоповреждающего поведения, считая, что такое подражание может сделать их более привлекательными в глазах друзей и знакомых. Опыт «свидетеля» за совершением селфхарма, романтизация суицидов и аутонасилия в сети интернет, литературе и искусстве значительно способствуют распространению и закреплению данного негативного явления в подростковой среде. Сейчас модно демонстративно испытывать душевные страдания и телесные истязания, этому способствуют и аниме с пропагандированием ненависти к себе. Исследователи отмечают, что, несмотря на

тщательно разработанные и реализованные программы помощи лицам, склонным к самоповреждению, селфхарм снова проявляется за пределами клинической среды, где осуществлялась коррекция [1, 2, 5].

3 Как симптом некоторых психических заболеваний: пограничное расстройство личности, тревожное расстройство, обсессивно-компульсивное расстройство, депрессивное расстройство, шизофрения, аутизм, посттравматический синдром, расстройства пищевого поведения, алекситимия, зависимости от психоактивных веществ и пр. [4, 7].

Функции

Селфхарм – это деструктивный способ эмоциональной регуляции и самоуспокоения, возникающий вследствие жестокого обращения в детстве, пренебрежения важными психофизиологическими потребностями, гиперопекой, отсутствием близких отношений с родителями или базовой чувствительности к дистрессам.

Функции селфхарм у одних и тех же людей в разных жизненных ситуациях могут достаточно сильно разниться, тем не менее, можно выделить следующие направления использования самоповреждений:

1 Как аутонасилие. Агрессия, накопившаяся в семейной системе, часто направляется на слабейших членов семьи. На насилие, полученное от родителей и других родственников, нельзя отвечать агрессией, поскольку это опасно, бесполезно и чревато разрушением любящего и дружелюбного образа близкого человека. Поэтому агрессия индуцируется и перенаправляется на другие объекты в среде, идентифицированные как враждебные. Таким объектом часто выступать собственное тело, на которое можно безопасноотреагировать злость и искупить вину, что приводит к эмоциональной разрядке и успокоению.

2 Как ощущение силы и власти над собой. Селфхарм дает возможность пережить чувство силы или власти и решить проблему бессилия, в условиях неблагоприятных для выживания и развития. Это позволяет восстановить эмоциональное равновесие и взять власть над собственными мыслями, действиями и телом.

3 Как успокоение. Лица, имеющие историю, связанную с физическим или эмоциональным насилием, с помощью самоповреждений вызывают у себя диссоциацию, которая по своему состоянию напоминает адаптивную реакцию на первоначальную психическую травму, когда человек наблюдает за происходящим как бы со стороны. В таком состоянии мир кажется нереальным, эмоциональная и физическая боль притупляются за счет выделения опиатов, натуральных соединений близких по свойствам к героину, обладающих седативным (успокаивающим) эффектом и вызывающим удовольствие.

Представим на рисунке 1 механизм нейробиологической регуляции эмоционального состояния с помощью самоповреждающего поведения.

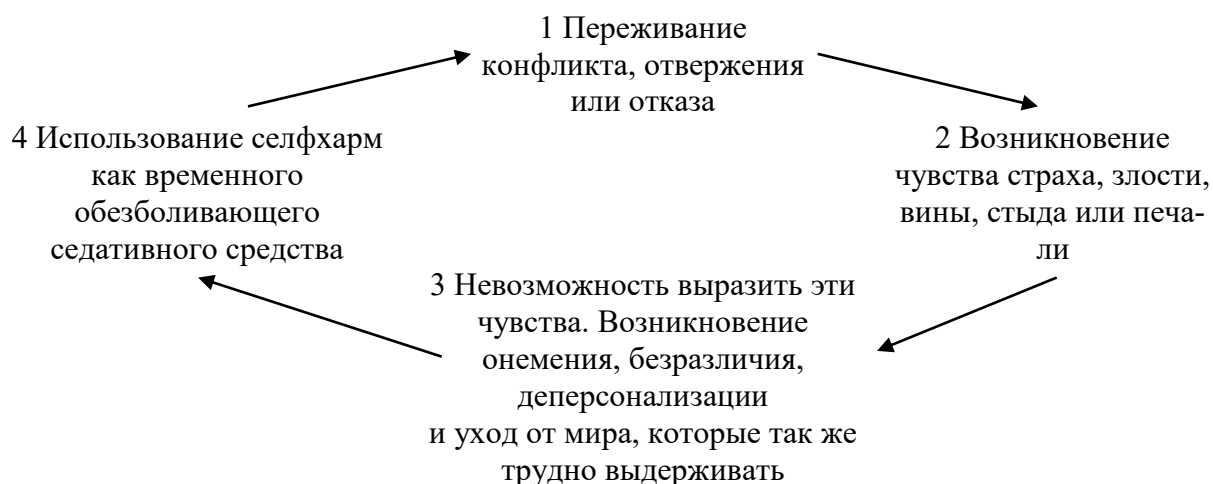


Рисунок 1 – Механизм нейробиологической регуляции эмоционального состояния с помощью самоповреждающего поведения

4 Как очищение. Само себе кровопускание также способствует снижению накопленного эмоционального давления, а наблюдение за вытекающей кровью, вызывает метафорическое очищение.

5 Как забота о себе. Если человек наблюдал насилие по отношению к себе в своей семье и идентифицировал его как особый вид заботы, то он может воспринимать самоповреждение как имитацию любви.

6 Как витальность. Люди со сниженным чувством боли и ощущением внутренней пустоты (например, при депрессии), потерянности и одиночества с помощью самоповреждений начинают ощущать боль, которая помогает человеку почувствовать, что он жив, что он реально существует и что это не сон.

7 Как реальность проблем. Когда человек смотрит на свои порезы как на визуализированные внутренние эмоциональные проблемы, он воспринимает их как что-то реальное, серьезное, имеющее смысл и основания для переживаний и призыва о помощи.

8 Привлечение внимания. Самоистязание как способ достучаться до значимого другого. В состоянии гипервозбуждения подростку с несформированной системой саморегуляции, становится трудно регулировать свое состояние самостоятельно, и он ожидает, что родитель как внешний ресурс, поможет решить проблему, успокоит и поддержит его. Условная эффективность такого демонстративного поведения с целью получения внимания, а также самопринятия и самоуважения может действительно иметь место, но и в этом случае эта экстремальная форма взаимодействия с другими людьми может быть единственным шансом быть услышанным и принятым во внимание.

9 Выстраивание границ. Поврежденное и страдающее тело может служить обозначением собственных границ и сепарацией от объекта, воспринимаемого как угроза (например, от авторитарной матери, от партнера, от детей и прочих близких).

10 Как уникальность. Селфхарм может выступать как возможность почувствовать свою уникальность и интерес к себе со стороны других людей [1].

В основе причин самоповреждающего поведения лежит биосоциальная модель. Порой ребенок, воспитывающийся в полной, благополучной семье, где его развитию уделяется большое внимание и признается его ценность, занимается повреждением своего тела, несмотря на, казалось бы, идеальные условия для жизни. Люди рождаются с разным потенциалом, некоторые в силу устройства своего мозга являются изначально более эмоционально чувствительными и восприимчивыми к дистрессам. Такие дети в большей степени, чем среднестатистический ребенок, нуждаются в более внимательном и особом подходе к воспитанию, большему пониманию их эмоциональных потребностей и обучению способам регуляции себя.

Заключение

Жестокое и не поддерживающее окружение, базовая эмоциональная чувствительность, подростковый возраст, психические расстройства, культуральные особенности являются основными факторами риска развития самоповреждающего поведения. Селфхарм может становиться единственным способом доступным человеку, чтобы справляться со своими эмоциональными и межличностными затруднениями и приводить к реагированию, успокоения и саморегуляции. На нейробиологическом уровне самоповреждения облегчают внутреннее напряжение и запускают замкнутый цикл, по которому начинает крутиться человек, зависимый от седативных веществ, вырабатываемых собственным организмом.

Для специалистов самоповреждения являются в первую очередь сигналом, указывающим на наличие более глубоких проблем, которые предстоит понять. Психологическая помощь человеку, подвергающему себя самоистязаниям, должна строиться на обучении пониманию реакций собственной психики, умении распознавать свои чувства и эмоции, и поиске более адаптивных способов их выражения. Обучение человека решать свои эмоциональные проблемы отличным от селфхарма способом – просить

о помощи, справлять с дистрессами, относится к себе с уважением и любовью – может значительно снизить или даже полностью устранить потребность в самоповреждении для коммуникации с окружающими.

Список использованных источников

- 1 Польшкая, Н. А. Факторы риска и направления профилактики самоповреждающего поведения подростков / Н. А. Польшкая // Клиническая и специальная психология. – 2018. – № 2. – Том 7. – С. 1–20.
- 2 Дарьин, Е. В., Этиология и факторы риска несуицидального самоповреждающего поведения / Е. В. Дарьин, О. Г. Зайцева // Медицинский вестник Юга России, 2023. – № 14 (1). – С. 13–23.
- 3 Польшкая, Н. А. Причины самоповреждения в юношеском возрасте / Н. А. Польшкая // Клиническая психология и психотерапия, 2014. – № 2. – С. 140–152.
- 4 Давидовский, С. В. Современные концепции и особенности проявления самоповреждающего поведения / С. В. Давидовский, С. А. Игумнов / Суицидология, 2020. – Том 11. – № 3 (40). – С. 33–43.
- 5 Зинчук, М. С. Несуицидальное самоповреждающее поведение при психических расстройствах непсихотического уровня: эпидемиология, социальные и клинические факторы риска / М. С. Зинчук, А. С. Аведисова, А. Б. Гехт // Журнал неврологии и психиатрии, 2019. – № 3. – С. 108–119.
- 6 Малкина-Пых, И. Г. Психологическая помощь близким / И. Г. Малкина-Пых. – Москва : Эксмо, 2009. – 191 с.
- 7 Крылова, Е. С. Несуицидальные самоповреждения при расстройстве личности в юношеском возрасте и оценка их взаимосвязи с суицидальным поведением / Е. С. Крылова, А. А. Бебуришвили, В. Г. Каледа // Суицидология, 2019. – № 1 (34). – Том 10. – С. 48–57.

А. С. Слесарева

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ДЕПРЕССИВНЫХ СИМПТОМОВ У МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-19

Социальная значимость данной темы обусловлена сложной эпидемиологической ситуацией в мире, загруженностью медицинских учреждений, большим количеством рабочих мест и непродолжительным отдыхом в период инфекции COVID-19. В статье уделено внимание рассмотрению психоэмоциональных состояний, в которых оказались молодые специалисты. Медицинский персонал подвергся комплексу неблагоприятных производственных факторов, высокой степени тяжести и напряженности во время трудового процесса. Условия труда связаны с риском для здоровья медицинских работников и могут приводить к производственным и профессиональным заболеваниям. Профессиональное выгорание и депрессивные состояния во время пандемии новой коронавирусной инфекции привели к увеличению числа депрессий среди медицинских работников.

Ключевые слова: депрессия, молодые специалисты, эмоциональное выгорание, COVID-19, пандемия, медицинский персонал, профессиональная деформация.

A. S. Slesareva

Scientific supervisor: T. G. Shatiuk, PhD in Ped. Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

THE SPECIFICITY OF THE DEPRESSIVE SYMPTOMS' MANIFESTATION IN YOUNG PROFESSIONALS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

The social significance of this topic is due to the difficult epidemiological situation in the world, the workload of medical institutions, a large number of jobs and short rest during the period of COVID-19 infection. The article pays attention to the consideration of the psycho-emotional states in which young specialists find themselves.. Medical personnel were exposed to a complex of unfavorable production factors, a high degree of severity and tension during the work process. Working conditions are associated with risks to the health of medical staff and can lead to industrial and occupational diseases. Professional burnout and depression during the new coronavirus pandemic have led to an increase in the number of depression among medical staff.

Keywords: depression, young professionals, burnout, COVID-19, pandemic, medical staff, professional deformation.

Любая пандемия, в том числе и пандемия COVID-19 создает и усиливает ситуацию неопределенности, в которой должна существовать система здравоохранения. Возникающая энтропия зависит и связана с тем, что резко повышается нагрузка на медицинский персонал, потому что резко увеличивается число пациентов, наблюдается сложное, не нормативно протекающее течение болезни, повышение показателей смертности, имеются неудобства на физическом уровне (медики вынуждены носить дополнительные средства защиты), увеличивается запрос на специалистов высокой квалификации. Все эти факторы создают дополнительную психоэмоциональную нагрузку на медицинских работников, в особо тяжелых условиях оказываются *молодые специалисты*.

Согласно исследованию, релизованному в Республике Бурятия коллективом авторов, и проведенному ими анализу исследований проблемы психоэмоциональных состояний медицинских работников в период пандемии COVID-19 в мире, «многие медицинские работники, участвовавшие в лечении и уходе за пациентами с COVID-19, испытывали проблемы с психическим здоровьем, включая депрессию и тревогу, бессонницу и дистресс» [1, с. 49]. «Среди 33 062 медработников во время эпидемии COVID-19 значительная часть медработников испытывает нарушения настроения и сна. Так, тревога оценивалась в 12 исследованиях с совокупной распространенностью 23,2 %, депрессия – в 10 исследованиях с уровнем распространенности 22,8 %, распространенность бессонницы в исследованиях – 38,9 %» [1, с. 49].

Журнале Lancet Psychiatry признал медицинских работников уязвимой группой в плане сохранения психического здоровья как последствия пандемии COVID-19 [1].

В условиях пандемии коронавирусной инфекции многократно увеличивается количество пациентов, следовательно, возрастает и нагрузка на медицинский персонал, непосредственно работающий в контакте с инфицированными больными, во многих случаях с тяжелыми формами заболевания, многочисленными осложнениями со стороны различных органов и систем, отсутствием четких алгоритмов лечения. Из-за недостатка специалистов инфекционного профиля медицинский персонал независимо от специальности и должности привлекается к работе с больными. Для обеспечения возросших потребностей в борьбе с инфекциями также призываются студенты старших курсов

медицинских университетов. Соответственно повышаются требования к профессионализму медицинских работников, что вполне закономерно обуславливает очень высокие и даже сверхвысокие эмоциональные нагрузки. В ряде случаев врачи чувствуют себя беспомощными и полностью дезориентированными перед лицом пандемии COVID-19. Они также чувствуют себя истощенными и неспособными делать хорошие клинические прогнозы: некоторые пациенты с коронавирусом кажутся серьезно больными и выздоравливают, в то время как другие кажутся здоровыми, а затем умирают [2].

Как отмечалось выше, медицинские работники подвержены большому стрессу и имеют высокие риски возникновения неблагоприятных последствий для психического здоровья во время эпидемий и пандемий, включая вспышку COVID-19. Причинами этого называются следующие: длительный рабочий день, риск заражения, нехватка защитного снаряжения, одиночество, физическая усталость и разлука с семьями. Авторы предполагают, что профилактические и стимулирующие мероприятия в области психического здоровья должны планироваться и осуществляться для улучшения психического здоровья и поддержания благополучия передовых медсестер во время пандемии, а также для подготовки медсестер, которые могут работать во время пандемий в будущем. Кроме того, горячие линии психического здоровья должны использоваться для оказания психосоциальной поддержки медицинским работникам, работающим в областях, связанных с COVID-19 [2].

Специфической особенностью труда медицинского персонала в период пандемии является наличие на рабочих местах *биологически вредных профессиональных факторов* в разной степени выраженности, которые определяют деятельность в индивидуальных средствах защиты. Ношение средств индивидуальной защиты в течение всей смены может причинять дискомфорт из-за жары, раздражения кожи и затрудненного дыхания, снижать работоспособность медицинских работников [3].

Понимание медицинскими работниками *реальной опасности возможного заражения* с последующим непредсказуемым трагическим исходом, устоявшаяся практика размещения специалистов, работающих в «красной зоне», изолированно от внешнего мира и семьи, резкое нарушение привычного уклада жизни служит дополнительным источником психической напряженности медицинских работников [4].

Медицинские работники в «красной зоне» вынуждены выполнять «двойную работу»: помимо выполнения своих обязанностей, они становятся единственным источником общения. Из-за невозможности работы клинических психологов и психиатров непосредственно с пациентами в «красной зоне» врачи и медицинский персонал зачастую сами вынуждены отслеживать эмоциональные реакции пациентов. И это при том, что большинство медицинских работников и обслуживающего персонала, работающих в изоляторах и больницах, не проходят никакой подготовки по оказанию психиатрической и психологической помощи пациентам [5].

Медицинские сестры «красной зоны» более подвержены стрессу в сравнении с врачами, поскольку именно они имеют наиболее тесное общение с пациентами и очень часто проводят им медицинские процедуры. Медицинские сестры испытывают длительную усталость, а также переживают разочарование в своих силах, печаль в связи со смертью пациентов, о которых они заботятся. Им приходится сталкиваться с тревогой и другими негативными эмоциями пациентов и членов их семей. У молодых медсестер, не имеющих опыта ухода за тяжелобольными пациентами, отмечаются *наиболее выраженные проявления психологического кризиса*. Данные психологические проблемы оказывают дополнительное влияние на качество оказания медицинской помощи и даже на безопасность окружающих [6].

На медицинский персонал и их психическое здоровье влияет и общая *атмосфера беспокойства среди населения*. Возрастает моральная нагрузка, связанная с несением ответственности за жизнь и здоровье пациентов и пристальным вниманием средств массовой информации. Кроме упомянутых негативных факторов, медицинские работники испытывают еще и *влияния специфических факторов*, связанных необходимостью сообщать плохие новости и видеть страдания и смерть пациентов, пониженной способностью пользоваться социальной помощью, недостаточной личной способностью реализовывать базовую заботу о себе [6].

Работники здравоохранения сталкиваются с чрезмерной продолжительностью смен, высокой интенсивностью работы и беспрецедентными показателями смерти. Медицинские работники женского пола, помимо исполнения своего профессионального долга в условиях повышенных требований, организуют семейную жизнь и заботятся о родных, особенно о детях, больных или инвалидах. Последствием принятия трудных решений может стать чувство тревоги вплоть до стресса и посттравматического расстройства [7].

В связи с вышеизложенным на базе учреждения здравоохранения «Жлобинская ЦРБ» было проведено исследование особенностей депрессии у молодых специалистов. В нем приняли участие 56 молодых специалистов, из них 25 оказывающих помощь пациентам с COVID-19, и 31 молодой специалист, который не оказывает помощь пациентам с COVID-19. В качестве диагностического инструментария была использована методика: «Шкала депрессии» А. Бека. Результаты диагностики приведены в таблице 1 и наглядно представлены на рисунке 1.

Таблица 1 – Результаты исследования депрессии по методике А. Бека у молодых специалистов, оказывавших и не оказывавших помощь пациентам с инфекцией COVID-19, в %

Показатель по шкале депрессии А. Бека	Молодые специалисты, оказывающие помощь пациентам с COVID-19	Молодые специалисты, не оказывающие помощь пациентам с COVID-19	$\Phi^*_{\text{эмп}}$	условие*	Н
Нет депрессивных симптомов	4	16,13	1.577	$p \leq 0,05$	0
Легкие депрессивные симптомы	16	67,75	4.131	$p \leq 0,01$	1
Депрессивные симптомы умеренной тяжести	20	12,90	0.716	$p \leq 0,05$	0
Выраженные симптомы депрессии	60	3,22	5.249	$p \leq 0,01$	1
Суицидальные мысли	0	0	0.0	$p \leq 0,05$	0
Суицидальные намерения	0	0	0.0	$p = 0,05$	0

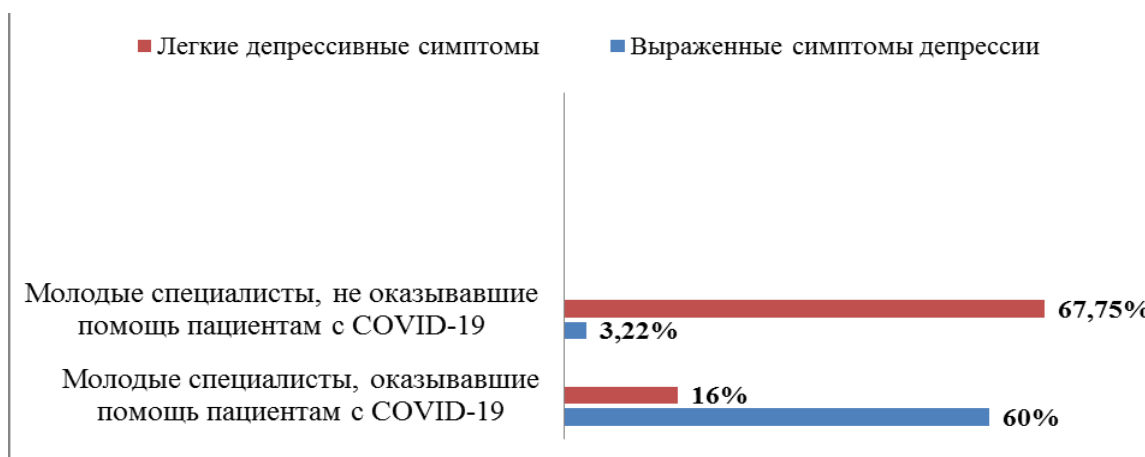


Рисунок 1 – Сравнительный анализ результатов исследования выраженности симптомов депрессии по шкале А. Бека у молодых специалистов

В ходе анализа результатов исследования было выявлено, что молодые специалисты, оказывавшие помощь пациентам с COVID-19, характеризуются выраженными симптомами депрессии ($\varphi^*_{кр} = 2,31 < \varphi^*_{эмп} = 5,249$ при $p \leq 0,01$). Они демонстрируют больше функциональных ограничений на рабочем месте, рассеянность и невнимательность, по сравнению со своими коллегами, не оказывавшими помощь пациентам с COVID-19, и имеющими легкие депрессивные симптомы ($\varphi^*_{кр} = 2,31 < \varphi^*_{эмп} = 4,131$ при $p \leq 0,01$). Находясь в таком состоянии, молодые специалисты, не обладающие достаточным профессиональным опытом работы, склонны совершать ошибки в лечении больных, которые, в свою очередь, заставляют их усомниться в собственных знаниях и профессионализме. При этом у них меняется отношение к пациентам – они воспринимают их не как людей, а как источник проблем и психического напряжения.

Молодые специалисты, не оказывавшие помощь пациентам с COVID-19, испытывают упадок сил, резкие смены настроения, пониженный эмоциональный фон, повышенную критичность по отношению к себе, связанные с необходимостью в первые годы практики быстро осваивать большие объемы информации, высоким уровнем ответственности, подчиненным положением внутри медицинской бригады.

Таким образом, проведенное исследование коррелирует с результатами других ученых и доказывает высокую распространенность депрессии у молодых специалистов, оказывавших помощь пациентам с COVID-19, что актуализирует создание системы психологической поддержки, в том числе и дистанционной.

Список использованных источников

- 1 Лубсанова, С. В. Стресс, тревога и депрессия у медицинских работников, оказывающих помощь пациентам с COVID-19 в Республике Бурятия / С. В. Лубсанова [и др.] // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2021 – № 3 (112). – С. 48–55.
- 2 Елюбаева, М. Б. Влияние пандемии COVID-19 на психическое здоровье медсестер / М. Б. Елюбаева, Г. Б. Рахымгалиева, Г. А. Дербисалина // Биология и интегративная медицина – 2021 – № 6 – С. 65–71.
- 3 Петрухин, Н. Н. Роль биофактора в формировании профессиональных заболеваний у работников здравоохранения / Н. Н. Петрухин [и др.] // Гигиена и санитария. – 2018 – № 12 (97). – С. 1231–1234.
- 4 Кузнецов, С. И. Особенности специальной оценки условий труда медицинских работников, оказывающих помощь больным с новой коронавирусной инфекцией / С. И. Кузнецов, С. М. Кирова // Дальневосточный медицинский журнал – 2019. – № 2. – С. 73–78.

5 Первичко, Е.И. Психологическое благополучие врачей и медицинского персонала в условиях пандемии COVID-19: обзор зарубежных исследований / Е. И. Первичко, Ю. Е. Конюховская // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. – 2020. – № 3. – С. 595–608.

6 Психоэмоциональное состояние ординаторов в условия пандемии COVID-19 / О. Г. Леванова [и др.] // Вятский медицинский вестник. – 2022. – № 2 (74). – С. 78–82.

7 Евдокимов, В. И. Средства индивидуальной защиты органов дыхания: развитие патентования и структура изобретений в мире (2000–2019 гг.) / В. И. Евдокимов // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. – 2021. – № 1. – С. 66–81.

А. Н. Терешкова

Научный руководитель: А. Н. Крутолевич, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ КАК ПРОФИЛАКТИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ДЕПРЕССИВНЫХ СОСТОЯНИЙ У ЛИЦ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются современные подходы к профилактике депрессивных состояний. Автором приводятся данные экспериментального исследования эффективности программы тренинга по развитию креативности, как профилактики депрессивных состояний.

Ключевые слова: креативность, творчество, арт-терапия, расстройства настроения, дистимия, депрессивные состояния, акцентуации характера, юношеский возраст.

A. N. Tereshkova,

Scientific supervisor: A. N. Krutolevich, PhD in Psychological Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

DEVELOPMENT OF CREATIVITY AS PREVENTION OF MANIFESTATIONS OF DEPRESSIVE STATES AMONG YOUNG PEOPLE

The article discusses modern approaches to the prevention of depressive states. The author presents the data of an experimental study of the effectiveness of the training program for the development of creativity as a prevention of depressive states

Keywords: creativity, art, art therapy, mood disorders, dysthymia, depressive states, character accentuation, young people.

В современном мире проблема депрессивных расстройств имеет достаточно широкое распространение среди населения. В 2019 г. каждый восьмой человек на планете страдал психическим расстройством. В общей сложности 970 миллионов человек. Также, согласно данным ВОЗ, в 2019 г. депрессией страдало 280 млн человек, включая 23 млн детей и подростков [1]. И данный показатель только растёт, не только благодаря эффективной диагностике, но также и различным стрессовым факторам. Сюда внесла свое значение эпидемия COVID-2019, привнесшая с собой не только рост депрессивных, но также рост и тревожных расстройств, не говоря уже о множестве соматических заболеваний. Исходя из этого, достаточно важной проблемой является предотвращение, иначе, профилактика депрессивных состояний.

Согласно краткому обзору, также основанному на данных исследований, проведенных по заказу ВОЗ, включающему комплексный обзор систематических обзоров и метаанализов (опубликовано до октября 2021 г.), пандемия COVID-19 привела к увеличению случаев большого депрессивного эпизода на 27,6 %. Наибольшее увеличение было обнаружено в местах, сильно пострадавших от COVID-19. Женщины болели больше, чем мужчины, и молодые люди, особенно в возрасте 20–24 лет, болели чаще, чем пожилые люди [2].

Одним из самых близких к понятию депрессии, является дистимия. Под дистимией понимается хроническое депрессивное настроение. Наличие некоторой пассивности и усталости, а также пониженного настроения необязательно говорит о наличии депрессии или дистимии, зато это может говорить о наличии у человека дистимного типа акцентуаций. Под акцентуацией подразумевается усиление какой-либо определенной черты [3]. Дистимический тип в его ярких проявлениях может при определенных обстоятельствах привести человека к состоянию реактивной депрессии [3, с. 183]. Этому типу присущи такие отрицательные свойства, как пассивность в действиях и замедленность мышления. Кроме этого, например, есть и такие положительные свойства, как серьезная настроенность (ведущая к твердой этической позиции). В исследовании упор отводился на такую акцентуацию, как дистимность, в связи с тем, что акцентуации характера могут предшествовать появлению депрессивных расстройств, либо других расстройств настроения. Также особое внимание уделялось гипертимности, которая является противоположностью дистимности, и проявляется в повышенном настроении [3].

Творчество является достаточно сложным понятием, охватывающим различные сферы человеческой жизни. Креативность является неологизмом, пришедшим из английского языка, однако часто рассматриваемым как синоним творчеству. Часто творчество связывают с искусством, а также используют при терапии различных переживаний. И арт-терапия не теряет своей актуальности, а также активно развивается в настоящее время. В «терапии искусством» появляются новые направления, такие как, например, цифровая арт-терапия или онлайн арт-терапия, позволяющие проводить сеансы на расстоянии. Это, в перспективе, может сделать терапию искусством более удобной и доступной (например, как в случае с COVID-19) [4]. Арт-терапия может помочь выразить эмоции посредством различных видов взаимодействия с используемым объектом искусства, что также может способствовать снижению уровня депрессии [5].

Исследование проводилось на базе Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. В экспериментальном исследовании приняли участие студенты первого года обучения факультета психологии и педагогики, специальности «Психология»: 11 испытуемых в возрасте от 17 до 18 лет; в том числе 8 девушек и 3 юноши. Диагностическое исследование было осуществлено в период с 24 ноября по 29 ноября 2022 года; исследование проводилось в групповом и в электронном формате. Коррекционно-развивающие занятия (5 занятий) проводились с 30 ноября по 12 декабря 2022 года. Повторный замер делался спустя несколько месяцев после проведения программы тренинга.

В исследовании использовались следующие психодиагностические методики: «Опросник Шмишека» и «Самооценка творческих характеристик личности» (Е. Е. Тунник).

На основании анализа полученных результатов было выделено две группы респондентов по каждой из шкал: первая группа, где присутствуют лица, получившие итоговый показатель ниже 18 баллов (лица, не обладающие данной акцентуацией характера либо она слабо выражена), и вторая группа, обладающая итоговым показателем выше 18 баллов (лица, обладающие данной акцентуацией характера, и она у них сильно выражена). Соотношение каждой из групп по шкалам «Гипертимность», и «Дистимность» представлено на рисунке 1 (данные представлены в абсолютных значениях).

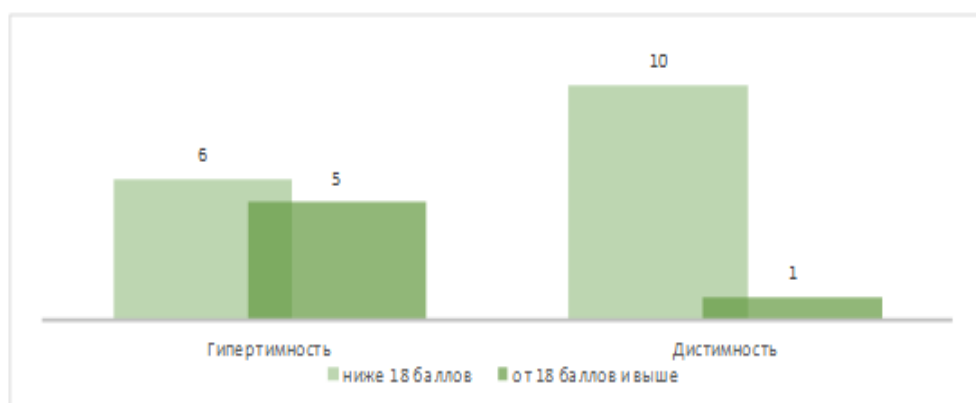


Рисунок 1 – Группы выраженности акцентуаций характера личности у лиц юношеского возраста (данные представлены в абсолютных значениях)

По шкале «Гипертимность» у части испытуемых нет четко выраженной акцентуации (6 испытуемых, 54,55 %). Однако у 5 испытуемых (45,45 %) данная акцентуация сильно выражена. По шкале «Дистимность» у большинства испытуемых нет четко выраженной акцентуации (10 испытуемых, 90,91 %). Однако у 1 испытуемого (9,09 %) данная акцентуация сильно выражена.

В ходе исследования были получены следующие результаты. Показатели шкалы «Гипертимность» имеют следующие значения: минимальное значение – 3, максимальное значение – 24, среднее значение – 15,0, стандартное отклонение $S = 6,148$. Минимальное значение по шкале «Дистимность» составляет – 3, максимальное значение 21, среднее значение 8,727, стандартное отклонение $S = 5,605$. Данные представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Количественные показатели акцентуаций характера личности у лиц юношеского возраста (данные представлены в абсолютных значениях)

Шкалы	Кол-во испыт. (N)	Минимальное значение ($M_{\min}$)	Максимальное значение ($M_{\max}$)	Среднее значение ($M_{\text{ср}}$)	Стандартное отклонение (S)
Гипертимность	11	3	24	15,000	6,148
Дистимность	11	3	21	8,727	5,605

По результатам проведенного эмпирического исследования уровня креативности личности у лиц юношеского возраста до проведения коррекционно-развивающей программы были получены количественные показатели по методике «Самооценка творческих характеристик личности». В ходе исследования по итогу проведения методики «Самооценка творческих характеристик личности» были получены следующие результаты. Минимальное значение по шкале «Креативность» составляет – 43, максимальное значение – 82, среднее значение – 67,545, стандартное отклонение $S = 12,597$. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количественные показатели уровня креативности личности у лиц юношеского возраста (данные представлены в абсолютных значениях)

Шкалы	Кол-во испыт. (N)	Минимальное значение ($M_{\min}$)	Максимальное значение ($M_{\max}$)	Среднее значение ($M_{\text{ср}}$)	Стандартное отклонение (S)
Креативность	11	43	82	67,54	12,597

По результатам проведенного исследования в выборке из 11 испытуемых у лиц юношеского возраста после проведения коррекционно-развивающей программы были получены следующие количественные показатели.

Соотношение каждой из групп по шкалам «Гипертимность», и «Дистимность» представлено на рисунке 2 (данные представлены в абсолютных значениях).

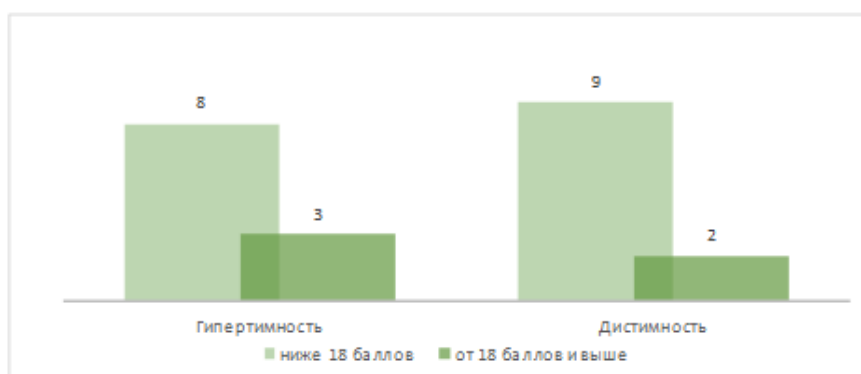


Рисунок 2 – Группы выраженности акцентуаций характера личности у лиц юношеского возраста (данные представлены в абсолютных значениях)

По шкале «Гипертимность» у части испытуемых нет четко выраженной акцентуации (8 испытуемых, 72,72 %). Однако у 3 испытуемых (27,28 %) данная акцентуация сильно выражена. По шкале «Дистимность» у большинства испытуемых нет четко выраженной акцентуации (9 испытуемых, 81,82 %). Однако у 2 испытуемых (18,18 %) данная акцентуация сильно выражена.

Показатели шкалы «Гипертимность» имеют следующие значения: минимальное значение – 6, максимальное значение – 24, среднее значение – 15,000, стандартное отклонение $S = 5,019$. Минимальное значение по шкале «Дистимность» составляет – 0, максимальное значение 18, среднее значение 9,272, стандартное отклонение $S = 6,498$. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Количественные показатели акцентуаций характера личности у лиц юношеского возраста (данные представлены в абсолютных значениях)

Шкалы	Кол-во испыт. (N)	Минимальное значение (M _{min})	Максимальное значение (M _{max})	Среднее значение (M _{cp})	Стандартное отклонение (S)
Гипертимность	11	6	24	15,000	5,019
Дистимность	11	0	18	9,272	6,498

В ходе исследования по итогам проведения методики «Самооценка творческих характеристик личности» были получены следующие результаты. Минимальное значение по шкале «Креативность» составляет – 43, максимальное значение – 86, среднее значение – 68,000, стандартное отклонение $S = 13,564$. Данные представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Количественные показатели уровня креативности личности у лиц юношеского возраста (данные представлены в абсолютных значениях)

Шкалы	Кол-во испыт. (N)	Минимальное значение (M _{min})	Максимальное значение (M _{max})	Среднее значение (M _{cp})	Стандартное отклонение (S)
Креативность	11	43	86	68,000	13,564

Для изучения возможности профилактики депрессивных состояний и расстройств настроения в целом сравнивались показатели данных по шкалам психодиагностической методики «Опросник Шмишека», отражающим показатели гипертимности и дистимности до проведения коррекционной работы и после проведения коррекционной работы.

Среднее значение гипертимности «До» составляет 15,0 балла, при стандартном отклонении 6,148. Среднее значение гипертимности «После» – 15,0, при стандартном отклонении 5,019. Отметим, что изменение гипертимности после проведения коррекционной работы статистически не достоверны – на это указывает Т-критерий Вилкоксона который равен 0,000 при $p = 1,000$. Таким образом, можно отметить, что гипертимность у группы тренинга выросла в среднем на 0,000 балла и это статистически не достоверно. Данные представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные показатели гипертимности у лиц юношеского возраста (данные представлены в абсолютных значениях)

Время замера данных	Среднее значение, стандартное отклонение	Т-критерий Вилкоксона
«До» проведения коррекционной работы	15,000 (s = 6,148)	0,000 P = 1,000
«После» проведения коррекционной работы	15,000 (s = 5,019)	

Среднее значение дистимности «До» составляет 8,727 балла, при стандартном отклонении 5,605. Среднее значение стрессоустойчивости «После» – 9,272, при стандартном отклонении 6,498. Отметим, что изменение дистимности после проведения коррекционной работы статистически не достоверны – на это указывает Т-критерий знаковых рангов Вилкоксона который равен –0,351 при $p = 0,726$. Таким образом, можно отметить, что дистимность у группы тренинга выросла в среднем на 0,545 балла и это статистически не достоверно. Данные представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Количественные показатели дистимности у лиц юношеского возраста (данные представлены в абсолютных значениях)

Время замера данных	Среднее значение, стандартное отклонение	Т-критерий Вилкоксона
«До» проведения коррекционной работы	8,727 (s = 5,605)	–0,351 P = 0,726
«После» проведения коррекционной работы	9,272 (s = 6,498)	

Далее происходило сравнение средних значений ответов на вопросы методики «Самооценка творческих характеристик личности» по шкалам «До» и «После» проведения коррекционной работы.

Среднее значение по общей шкале креативности «До» составляет 67,456 балла, при стандартном отклонении 12,597. Среднее значение по общей шкале креативности «После» – 68,000, при стандартном отклонении 13,565. Отметим, что изменение креативности после проведения коррекционной работы статистически достоверно – на это указывает Т-критерий знаковых рангов Вилкоксона который равен –0,306 при $p = 0,759$. Таким образом, можно отметить, что креативность у группы тренинга повысилась в среднем на 0,544 балла и это статистически не достоверно. Данные представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Количественные показатели креативности по общей шкале у лиц юношеского возраста (данные представлены в абсолютных значениях)

Время замера данных	Среднее значение, стандартное отклонение	Т-критерий Вилкоксона
«До» проведения коррекционной работы	67,546 (s = 12,597)	–0,306 P = 0,759
«После» проведения коррекционной работы	68,000 (s = 13,565)	

Таким образом, исходя из полученных результатов, нельзя говорить однозначно о пользе или вреде программы. При проведении коррекционно-развивающей программы тренинга наблюдалось несколько трудностей.

Изначальное количество предполагаемых участников эксперимента насчитывало 22 человека, из которых всего 18 человек прошло методики до начала проведения программы тренинга. Из 18 человек только 14 человек были на всех проводимых занятиях коррекционно-развивающей программы. Спустя несколько месяцев при замере выходных показателей, только 11 человек смогло повторно пройти батарею диагностических методик. Таким образом, половина человек из inicialной группы, несмотря на озвученные правила и поставленные цели, не были замотивированы и заинтересованы в проводимом эксперименте.

В ходе проводимых занятий участники часто упоминали о проблемах с учебой и об угнетенном в связи с этим как психологическим, так и физическим состоянии. После занятий участники часто отзывались о своем состоянии как об улучшенном – либо они находились в приподнято-радостном настроении, либо уходили с занятий спокойными и умиротворенными. При повторном замере на заключительном этапе участники эксперимента также говорили о том, что испытывают большие нагрузки, связанные с обучением.

Из озвученного выше, важным фактором, вероятнее всего, повлиявшем на проведение, а также на результаты исследования, являлась высокая нагрузка на студентов в связи с обучением в университете. Большая загруженность вызывала у участников тренинга сильный стресс. От этого страдали не только заинтересованность студентов в занятиях и получаемые ими умения и навыки, но и организация проведения тренинговой программы – занятия не всегда могли проходить по заранее обговоренному расписанию раз в неделю, и не все студенты в этом случае могли также посетить занятия.

Список использованных источников

1 Психические расстройства // Всемирная организация здравоохранения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders> – Дата доступа: 19.06.2023 .

2 Mental Health and COVID-19 : Early evidence of the pandemic's impact: Scientific brief, 2 March 2022 // World Health Organization. [Electronic resource]. – Mode of access : https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022.1 – Data of access: 20.06.2023.

3 Леонгард, К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 1997. – 544 с.

4 The digital art therapy frame: creating a «magic circle» in teletherapy / K. Snyder // ResearchGate [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/348942329_The_digital_art_therapy_frame_creating_a_%27magic_circle%27_in_teletherapy – Data of access: 20.06.2023.

5 Art Therapy: An Aid to Reduce Depression / R. I Tuazon // ResearchGate [Electronic resource]. – Mode of access: https://www.researchgate.net/publication/361335384_Art_Therapy_An_Aid_to_Reduce_Depression – Data of access: 20.06.2023.

СЕКЦИЯ 3 МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ф. В. Кадол, д-р пед. наук, профессор
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ВЕКТОРЫ ПСИХОЛОГИИ, ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ К. Д. УШИНСКОГО

F. V. Kadol, Dr. ped. n., Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

VECTORS OF PSYCHOLOGY, THEORY AND METHODS OF MORAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF K.D. USHINSKY

*«Хорошо рассуждать о добродетели – не значит
быть добродетельным, а быть справедливым
в мыслях – не значит быть справедливым на деле»
К. Д. Ушинский*

К. Д. Ушинский (1824–1870) является основоположником и педагогом-классиком российской и мировой научной педагогики. Неслучайно известный общественный деятель России Л.Н. Модзалевский в 1895 году отметил, что «Ушинский – это наш действительно народный педагог точно так же, как Ломоносов – наш народный учёный, Суворов – наш народный полководец, Пушкин – наш народный поэт, Глинка – наш народный композитор» [1, с. 24]. Такая высокая оценка творческого наследия К. Д. Ушинского соответствует огромному вкладу ученого в развитие отечественной педагогической науки и образовательной практики, теории и методики нравственного воспитания.

Своей созидательной научной и практической деятельностью К. Д. Ушинский значительно повысил образовательный уровень народного образования в начальной школе путем издания учебных книг «Детский мир» и «Родное слово». Он значительно дополнил теорию и методику наглядного обучения, внес много новых идей в практическую реализацию принципов последовательности, прочности и сознательности процесса обучения, развития познавательной активности детей в системе учебных занятий в школе и домашних условиях, совершенствования классно-урочной системы обучения. Особенно продуктивной и весьма актуальной в настоящее время является идея К. Д. Ушинского о связи школы с жизнью и будущей практической, в том числе и профессиональной деятельностью подрастающих поколений. Он советовал педагогам, учителям и воспитателям всегда помнить, что они выводят новые поколения из школы в жизнь, от их будущей жизни и практической деятельности зависит духовно-нравственное содержание общественного развития и научно-технического прогресса.

По антропологической, и в особенности по психологической содержательности и глубине научно-методического проникновения в сущность и содержание процесса нравственного воспитания, научное обоснование воспитывающего характера обучения, формирование нравственных убеждений, по силе влияния на последующее развитие педагогической науки и искусства организации целостного образовательного процесса К. Д. Ушинский занимает лидирующее положение в российской антропологии. Его

творческое наследие не только логически обобщает достижения педагогической науки, в частности, теории и методики нравственного развития растущего человека, но и существенно дополняет его, в особенности по психологическим вопросам нравственного воспитания как важнейшего компонента разностороннего развития личности.

Важнейший вектор психолого-педагогических взглядов К. Д. Ушинского по проблемам нравственного воспитания подрастающих поколений состоял в обосновании тезиса о том, что государство и общество всегда заинтересованы в подготовке человека к трудовой жизни, который по своим нравственным компетенциям соответствует историческим и народным требованиям социума. Одним из основных каналов реализации этого требования общества к личности является образовательно-воспитательные системы. Именно они обеспечивают последовательное освоение формирующейся личностью общекультурных норм и правил поведения, принятых в обществе духовно-нравственных ценностей и социальных компетенций.

С точки зрения методологии этого процесса ученый исходил из приоритетности воспитательного аспекта в становлении духовно-нравственной компетентности детей и учащейся молодежи. Понимая сложность психологического осмысления теории и методики нравственного воспитания как педагогического управления нравственным развитием личности, К. Д. Ушинский был обеспокоен тем, что «искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек знаком с ним теоретически или практически» [2, с. 7]. Подобные мысли и рассуждения высказываются и в настоящее время. Далеко не всегда однозначно и доказательно современные исследователи пишут о том, что воспитание требует педагогических компетенций, воспитательных умений и определенного мастерства, которые приобретаются при заинтересованном отношении воспитателя к судьбе своих учеников, стремлении овладеть воспитательным мастерством. Для этого необходимы специальные психолого-педагогические знания, без которых даже самый мотивированный педагог в сфере образовательной деятельности обречен на бессистемность в своей работе и совершение воспитательных ошибок.

В современном общественном сознании также требуется более глубокое понимание приоритетной значимости активной нравственной позиции в становлении социальной компетентности развивающейся личности. Однако большинство научно-методических конференций и симпозиумов посвящено проблемам повышения качества обучения, мониторингу его результатов, обновлению содержания образования, поиску инновационных образовательных технологий, организации научно-исследовательской работы учащихся и студентов. Научные и организационно-педагогические проблемы нравственного воспитания не всегда находят должное отражение в научных дискуссиях и методических разработках. Разумеется, о роли нравственного воспитания писали многие мыслители прежних эпох. Так, классик мировой педагогической теории и образовательной практики Я. А. Коменский писал, что детей нужно «сперва научить добрым нравам, а затем мудрости, ибо без первой трудно научиться последней». Согласно требованиям народной педагогики дети, которые хорошо успевают в учебных познаниях, но не приучены к добрым нравам больше отстают, чем успевают. Поэтому многие педагоги все содержание обучения и воспитание определяли понятием нравственность. В частности, Л. Н. Толстой видел основную цель обучения и воспитания в том, чтобы научить детей делать как можно меньше зла и как можно более быть добродетельным и нравственно воспитанным, так как очень образованный человек может совершать весьма неблагоприятные поступки из-за слабой устойчивости нравственных взглядов и убеждений.

В наиболее обобщенном виде роль и значение нравственного компонента в системе социальных ценностей личности выразил К. Д. Ушинский. В статье «О нравственном элементе в воспитании» он писал: «Конечно, образование ума и обогащение

его познаниями много принесет пользы, но увы, я никак не полагаю, чтобы ботанические или зоологические познания... могли сделать гоголевского городничего честным чиновником... Убежденные в том, что нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития, мы еще убеждены и в том, что... влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями...» [3, с. 31]. Тем самым классик российской педагогической мысли обосновал тезис о приоритетности воспитательного аспекта в системе интеллектуальных ценностей личности. Все эти идеи получили отражение в содержании научных и учебных книг, которые были написаны К. Д. Ушинским. Многие собранные и написанные им рассказы, стихотворения и сказки, практические советы учителям и методические руководства используются в настоящее время. Все они наполнены глубоким духовно-нравственным смыслом и оказывают большую помощь современным педагогам при организации целостного образовательного процесса, в особенности по вопросам духовно-нравственного и художественно-эстетического воспитания, сочетания умственного и физического труда воспитанников.

Важнейшим из психолого-методологических векторов научного обоснования теории и методики нравственного воспитания К. Д. Ушинский считал антропологический подход к пониманию духовно-нравственного развития детей и учащейся молодежи. Основоположителем этого методологического принципа является К. Д. Ушинский, который сформулировал один из главных антропологических постулатов следующим образом: «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях». В данном случае классик российской педагогической мысли предполагал всестороннее изучение закономерностей, условий и факторов развития человека, которые отражаются во всей системе человековедческих наук. Благодаря этому в центр теории и методики нравственного воспитания ставились психологические факторы развития растущего человека, его внутренняя природа, его потребности и мотивы, сознание и поведение, чувства и воля, задатки и способности, все то, что в настоящее время принято называть внутренней позицией личности [4].

Обращаясь к антропологической трактовке взаимосвязи внешних и внутренних условий и факторов нравственного воспитания растущего человека К. Д. Ушинский писал: «Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и болезни, среди неограниченных надежд и на одре о смерти, когда слова человеческого утешения уже бессильны. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Только тогда он будет в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния – а средства эти громадны» [2, с. 182]. Реализация этих возможностей требует от современного педагога проникновения в глубинную сущность закономерностей развития личности, использования всей совокупности знаний о человеке, его задатках и способностях. Сравнивая педагогическую деятельность воспитателя с лечебной деятельностью врача К. Д. Ушинский считал, что так же, как врач изучает анатомию и физиологию человека, так же и воспитатель обязан глубоко познать психологическую природу человека, из которой вытекают научные закономерности и принципы нравственного воспитания, его теория и методика и вся система практической работы воспитателя.

Придавая важнейшее значение активизации и повышению эффективности учебной деятельности обучающихся, К. Д. Ушинский акцентировал внимание педагогов на роли учебного труда и трудовой деятельности в нравственном воспитании подрастающих поколений. Основную цель целостного образовательного процесса К. Д. Ушинский видел не только в умственном развитии растущего человека, но и в его нравственном воспитании, без которого жизнь «не может быть ни достойной, ни счастливой».

Подчеркивая это положение, К. Д. Ушинский поставил вопрос о теснейшей связи умственного и физического труда, их влиянии на развитие понятия чести и нравственного достоинства личности. Именно труд, в том числе и учебный, составляет необходимое условие для поддержания в человеке адекватного чувства чести и личного достоинства. Отсутствие же личного труда приводит к незаметной потере этих нравственных качеств и человек «быстро опускается до детских прихотей и скотских наслаждений». В этом смысле представители трудовых сословий, если они не обременены ленью, имеют большие возможности для поддержания чести и личного достоинства в процессе постоянного, пусть и нелегкого, труда. Представители же состоятельных сословий должны находить способы жить и вести себя достойным образом. В этой связи важнейшая задача нравственного воспитания как раз и предполагает формирование растущего человека как гражданина, труженика, семьянина с развитым чувством личного достоинства [5, с. 75].

Проблема развития понятия чести и чувства личного достоинства обучающихся в современных условиях является одной из социально значимых. Ее успешное решение выступает как система целенаправленного взаимодействия между обществом и растущим человеком и предполагает его готовность к реализации своего личностного и профессионального потенциала. Поэтому во все времена общество было заинтересовано в личности, которая по своим социальным и культурным компетенциям соответствует требованиям социума. Одним из основных каналов реализации требований общества к личности современного молодого человека выступает система общего среднего и высшего образования. Именно она обеспечивает последовательное освоение формирующейся личностью общественных норм и правил поведения, придерживаясь принятых в обществе духовно-нравственных ценностей и социальных компетенций. К сожалению, научно-педагогические проблемы нравственного воспитания не находят должного отражения в методических разработках. Это приводит к тому, что на практические аспекты нравственного воспитания также начинают обращать внимание, если что-то случилось, если в обществе начинают наблюдаться негативные тенденции в массовом сознании и поведении граждан, особенно в молодежной среде под влиянием необдуманных действий и поступков.

В современных условиях векторы психологии нравственного развития учащейся и студенческой молодежи должны быть направлены на разработку методологии аксиологического генезиса нормативно-этических представлений о чести и личном достоинстве человека, а также современной интерпретации фундаментальных идей мыслителей-гуманистов об особенностях формирования этих качеств в процессе нравственного воспитания. Большое значение имеет всесторонняя разработка понятийно-терминологического аппарата проблемы формирования понятия чести и чувства личного достоинства учащихся различного возраста. Все это требует научного уточнения педагогической сущности, функционально-структурного содержания, системно-образующих критериев, движущих сил и стимулов нравственного развития личности по методике формирования чести и личного достоинства обучающихся как базисно-интегрированных нравственных качеств. В этой связи требуется дальнейшее научное методическое обоснование концепции формирования чести и личного достоинства обучающихся, предполагающей создание следующих гуманистически ориентированных педагогических условий:

- социальной и психолого-педагогической защищенности личности в системе жизнедеятельности детского воспитательного коллектива;
- деятельностной поддержки положительной репутации обучающихся;
- обеспечения возможностей обучающимся для личностного самовыражения и самоутверждения;
- преднамеренного развития и саморазвития позитивного самовосприятия и чувства самоуважения участников образовательного процесса.

Поэтому дальнейшее теоретическое обоснование практической системы нравственного воспитания потребует уточнения функционально-педагогической структуры и обусловленной ею технологии формирования чести и личного достоинства обучающихся, учитывающей:

- возрастное и индивидуальное своеобразие личностного развития детей и учащейся молодежи;
- уровень гуманизации воспитательного пространства в системе межличностного общения обучающихся;
- этапность развития императивной позиции учащихся, обеспечивающей следование индивидом принципам чести и личного достоинства.

В соответствии с требованиями теории и методики нравственного воспитания успешное научное решение данной проблемы предполагает методическое обеспечение совершенствования процесса формирования чести и личного достоинства растущего человека путем издания:

- учебно-методических пособий для учителей, классных руководителей и студентов;
- комплекта этических бесед, рекомендуемых педагогам различных типов учреждений образования с целью углубления морально-когнитивной и эмоционально-чувственной сфер учащихся;
- научно-методических материалов для проведения учебных занятий в системе повышения квалификации руководящих работников и специалистов образования по вопросам развития гуманистической культуры учителей и родителей.

Успешная реализация указанных выше векторов нравственного развития личности позволяет, как писал К.Д. Ушинский, «создать для человека» вторую природу. В этом случае нравственные знания становятся убеждениями, убеждения определяют привычки нравственного поведения человека. Благодаря этому реализуется главный постулат современной теории и методики нравственного воспитания, требующий от обучающихся и человеку вообще «единство сознания в поведении» – основы активной нравственной позиции личности.

Важным вектором психологических основ теории и методики нравственного воспитания К. Д. Ушинский считал формирования эмоционально ценностной сферы личности. По его мнению, эмоционально-чувственный компонент является определяющим не только в структуре, но и в содержании нравственного воспитания. В частности, центральное положение он занимает в эмоциональных аспектах понятия чести и чувстве личного достоинства обучающихся и по праву должен занимать одно из ведущих мест в процессе формирования этих качеств в системе нравственного воспитания детей и учащейся молодежи.

Следует также подчеркнуть, что понятие честь и чувство личного достоинства обладают большим нравственно-энергетическим потенциалом, так определяют морально-этическую регуляцию человека. Именно на ее основе строится отношение к человеку окружающих его людей, а также его самого к другим людям и самому себе. В этой связи К. Д. Ушинский акцентировал внимание на продуктивной учебной деятельности учащихся, создание для них ситуаций успеха и развития на этой основе позитивной самооценки и чувства самоуважения. Разумеется, что для развития нравственных качеств использовать современные методы, приемы, средства организации учебно-воспитательного процесса, а также – современные образовательные и воспитательные технологии в условиях современно педагогическом пространстве (использование мультимедиа, иных компьютерных технологий). Важно умение определять конкретные воспитательные цели и задачи нравственного развития обучающихся с учетом их возраста, условий социума и уровня нравственного развития воспитуемых.

В заключение отметим, что в любом научном и практическом вопросе и прежде всего в педагогическом, учебном или воспитательном, нужно знать его историю,

в особенности знать, как ставились и решались те или иные образовательные проблемы в истории развития педагогической теории и образовательной практики. Как было показано выше, одной из таких проблем является обоснование психологических аспектов теории и методики нравственного развития личности. Эта проблема весьма содержательно и всесторонне была отражена в педагогическом наследии К. Д. Ушинского. Его однозначно можно считать автором психологической сущности нравственного воспитания как основополагающей категории педагогики. При этом ключевые проблемы теории и методики нравственного воспитания подрастающих поколений занимали одно из центральных мест в антропологическом наследии классика славянской педагогической науки. Не случайно первый том двухтомного собрания избранных педагогических сочинений К. Д. Ушинского назван «Вопросы воспитания». В педагогическом наследии К. Д. Ушинского проблемы нравственного воспитания получили научное обоснование на значительно более высоком уровне, чем в европейской педагогике. Они также востребованы в современной педагогической теории и образовательной практике по проблемам нравственного воспитания детей и учащейся молодежи.

Список использованных источников

- 1 Антология педагогической мысли России второй половины XIX нач. XX вв. – М. : Наука, 2010. – 538 с.
- 2 Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т. / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.
- 3 Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т. / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 2. – 496 с.
- 4 Харламов, И. Ф. Нравственное воспитание школьников: пособие для классных руководителей / И. Ф. Харламов. – М. : Просвещение, 1983. – 160 с.
- 5 Кадол, Ф. В. Воспитание чести и личного достоинства школьников / Ф. В. Кадол. – Минск : Нац. ин-т образования, 2013. – 216 с.

А. Е. Журавлева, Я. И. Иванцова

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ У ПОДРОСТКОВ СО СКЛОННОСТЬЮ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

В статье рассматривается проблема особенностей Я-концепции у подростков со склонностью к девиантному поведению. Авторами приводятся данные эмпирического исследования особенностей Я-концепции у подростков со склонностью к девиантному поведению.

Ключевые слова: Я-концепция, девиантное поведение, склонность, подростковый возраст, особенности.

A. E. Zhuravleva, I. I. Ivantsova

Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF THE SELF-CONCEPT IN ADOLESCENTS WITH A TENDENCY TO DEVIANT BEHAVIOR

The article deals with the problem of the peculiarities of the Self-concept in adolescents with a tendency to deviant behavior. The authors present the data of an empirical study of the features of the Self-concept in adolescents with a tendency to deviant behavior.

Keywords: I am a concept, deviant behavior, inclination, adolescence, features.

Глубокие экономические и социальные изменения, произошедшие в начале XXI века, отразились на обществе. Наряду с положительными изменениями: появление инновационных технологий, осуществления множества открытий, достижений, значительный социальный прогресс и др., усилились также и отрицательные направленности. К ним можно отнести: деградацию семьи как наиболее важного социального института, внезапное снижение духовности и нравственности населения, школьную и социальную дезадаптацию детей и подростков, усугубление ситуации преступной деятельности и т. д. Результатом этих изменений стало увеличение в подростковой среде девиантного поведения, что приобрело в последние годы массовый характер [1, с. 870].

Подростковый период в связи с особенностями психологических и физиологических изменений, происходящих с подростком, наиболее чувствителен для формирования и проявления девиантного поведения личности. В этот период формируются ценностные ориентации и мировоззрение, оказывающие влияние на поведение человека. Процесс формирования личности, учитывая особую чувствительность подросткового возраста, характеризуется усвоением системы «девиантных» ценностей, поиском неадекватных средств удовлетворения собственных потребностей, вхождением в асоциально направленные группы сверстников и определением себя в социально неодобряемых формах поведения. В то же время на этом этапе формирования личности она еще остается чувствительной к внешнему воздействию, и правильная и вовремя проведенная психокоррекционная работа способна оказать значительное влияние на личность и предотвратить отклоняющееся поведение [2].

Все это придает социальную значимость анализу проблем девиантного поведения подростков. Возникает потребность в точном представлении о факторах девиантности подростков, а также воздействия на них. В рамках социальной психологии можно условно выделить два направления. Одно сосредоточено на качественных характеристиках личности девиантного подростка, обосновывает положение о том, что девиант как личность отличается от нормопослушных личностей. Главное значение здесь придается изучению содержательной стороны личности. Важное значение в формировании системы представлений подростка о себе и выборе направлений саморазвития имеет образ идеального «Я». Самооценка, образ Я-идеального участвует в целеобразовании, определяя ближние и дальние цели индивида, побуждает к определенной деятельности, ограничивает те или иные поступки, влияет на развитие тех или иных качеств и, следовательно, развитие личности в целом [3, с. 10]. Сторонники другого направления отводят основную роль особенностям механизма взаимодействия личности с социальной средой, полагая, что дело не столько в нравственных и других личностных характеристиках субъектов, сколько в типе его взаимодействия с социальной средой.

В данной работе акцент сделан на изучении Я-концепции подростков со склонностью к девиантному поведению, поскольку Я-концепция коррелирует с процессом социальной адаптации и дезадаптации личности.

Исследование было проведено на базе ГУО «Гимназия г. Петрикова». Выборку исследования составили 60 обучающихся в возрасте 14–15 лет, из них 38 мальчиков и 22 девочки.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел); методика изучения особенностей Я-концепции (Е. Пирс, Д. Харрис, А. М. Прихожан). В качестве методов математической статистики использовался критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера, коэффициент корреляции Спирмена.

Анализ результатов исследования склонности подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения, полученных с помощью методики «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел), показал, что у 63 % подростков отсутствует склонность к преодолению норм и правил, что говорит об их

конформных установках, склонности следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения. У 37 % подростков имеются нонконформистские установки, склонность противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, тенденции «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть.

У 65 % подростков отсутствует склонность к аддиктивному поведению, выражен социальный контроль поведенческих реакций. У 35 % подростков отмечается склонность к аддиктивному поведению. У данной части подростков выявлена предрасположенность к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния, стремление к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем. Кроме того, эти результаты свидетельствуют об ориентации на чувственную сторону жизни, о наличии «сенсорной жажды», о гедонистически ориентированных нормах и ценностях.

Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению предназначена для измерения готовности реализовать различные формы аутоагрессивного поведения.

У 83 % респондентов нет склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, что свидетельствует об отсутствии готовности к реализации саморазрушающего поведения, соматизации тревоги, склонности к реализации комплексов вины в поведенческих реакциях. Тенденция к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, проявляющаяся в низкой ценности собственной жизни, склонности к риску, выраженной потребности в острых ощущениях, садомазохистских тенденциях выявлена у 17 % подростков.

У 62 % подростков не выражена склонность к агрессии и насилию, что свидетельствует об отсутствии агрессивных тенденций, о неприемлемости насилия как средства решения проблем, о нетипичности агрессии как способа выхода из фрустрирующей ситуации. У 38 % опрошенных школьников отмечается склонность к агрессии и насилию, что свидетельствует об агрессивной направленности во взаимоотношениях с другими людьми, о желании решать проблемы посредством насилия, об использовании унижения партнера по общению как средства стабилизации самооценки, о наличии садистических тенденций.

У 53 % подростков снижен волевой контроль эмоциональной сферы, отсутствует желание контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций. Кроме того, это свидетельствует о склонности реализовывать негативные эмоции непосредственно в поведении без задержки, о несформированности волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений. У 47 % опрошенных мальчиков и девочек выражен самоконтроль любых поведенческих эмоциональных реакций, чувственных влечений.

Название шкалы «склонность к делинквентному поведению» носит условный характер, так как шкала сформирована из утверждений, дифференцирующих «обычных» подростков и лиц с зафиксированными правонарушениями, вступавших в конфликт с общепринятым образом жизни и правовыми нормами. Данная шкала измеряет готовность (предрасположенность) подростков к реализации делинквентного поведения. Выражаясь метафорически, шкала выявляет «делинквентный потенциал», который лишь при определенных обстоятельствах может реализоваться в жизни подростка. У 70 % подростков отсутствует склонность к делинквентному поведению, в то время как 39 % подростков имеют делинквентные тенденции, низкий уровень социального контроля. Данная часть подростков обладает «делинквентным потенциалом», который лишь при определенных обстоятельствах может реализоваться в антиобщественное противоправное поведение, воплощенное в проступках (действиях или бездействии), наносящих вред как отдельным гражданам, так и обществу в целом.

На основании данных, полученных при диагностике склонности к девиантному поведению выборочная совокупность была условно разделена на две группы:

- первую группу составили подростки, у которых выявлена склонность к девиантному поведению (23 человека). Эту группу составили подростки, у которых выражена хотя бы одна форма девиантного поведения;

- вторую группу составили подростки, у которых отсутствует склонность к девиантному поведению (37 человек).

Анализ результатов исследования особенностей Я-концепции подростков со склонностью к девиантному поведению, полученных с помощью методики изучения особенностей Я-концепции (Е. Пирс, Д. Харрис, А.М. Прихожан), показал, что у большинства подростков как со склонностью к девиантному поведению (61 %), так и подростков, не склонных к девиантному поведению (57 %), отмечается реалистичное отношение к своему поведению. Однако 26 % подростков со склонностью к девиантному поведению и 19 % подростков, не склонных к девиантному поведению, рассматривают свое поведение как не соответствующее требованиям взрослых. 13 % подростков со склонностью к девиантному поведению и 24 % подростков с нормативным поведением оценивают свои поступки как соответствующие требованиям взрослых.

У большинства подростков со склонностью к девиантному поведению (56 %), так и подростков с нормативным поведением (54 %), отмечается средний уровень самооценки интеллекта и школьной успешности. У 30 % подростков со склонностью к девиантному поведению и у 30 % подростков, не склонных к девиантному поведению, отмечается низкая самооценка интеллекта, а также школьной успешности. Они указывают на трудности в обучении. У 14 % подростков со склонностью к девиантному поведению и у 16 % подростков, не склонных к девиантному поведению, отмечается высокая самооценка интеллекта, а также школьной успешности. Подростки верят в себя, в свои способности, ощущают свою компетентность в некоторых вопросах.

43 % подростков отклоняющимся поведением и 22 % подростков с нормативным поведением оценивают школьную ситуацию как неблагоприятную. Школа вызывает у них скуку и неприязнь. У 30 % подростков со склонностью к девиантному поведению и у 57 % подростков, не склонных к девиантному поведению, отмечается нейтральное отношение к школе. У 27 % опрошенных со склонностью к девиантному поведению и у 21 % опрошенных, не склонных к девиантному поведению, отмечается позитивное восприятие школьной ситуации.

С помощью критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия между подростками со склонностью к девиантному поведению и подростками, не склонными к девиантному поведению, по шкале «Ситуация в школе»:

- низкая оценка ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,591 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,591 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля подростков со склонностью к девиантному поведению, которые оценивают школьную ситуацию как неблагоприятную, статистически значимо больше, чем доля подростков не склонных к девиантному поведению (при $p \leq 0,01$);

- средняя оценка ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,444 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,444 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля подростков, не склонных к девиантному поведению, которые проявляют нейтральное отношение к школе, статистически значимо больше, чем доля подростков со склонностью к девиантному поведению (при $p \leq 0,01$).

У 56 % подростков со склонностью к отклоняющемуся поведению и у 24 % подростков с нормативным поведением отмечается низкая самооценка внешности, физических качеств, они относятся к себе слишком критично, озабочены своим внешним видом, не довольны своим телом, а также отдельными чертами своей внешности. Низкая самооценка собственной внешности является фактором риска, т. к. может быть причиной низкой общей самооценки подростков, их общей неудовлетворенностью собой. Большая часть подростков, не склонных к девиантному поведению (62 %) и треть опрошенных (35 %) с отклоняющимся поведением имеют средний уровень самооценки.

Для них свойственно восприятие и принятие себя такими, какие они есть. У 9 % подростков со склонностью к девиантному поведению и 14 % подростков, не склонных к девиантному поведению, отмечается высокая самооценка собственной внешности. Эта группа опрошенных довольна своей внешностью, чертами, воспринимают себя красивыми, считают, что вызывают симпатию у противоположного пола.

С помощью критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия между подростками со склонностью к девиантному поведению и подростками, не склонными к девиантному поведению, по шкале «Внешность, физическая привлекательность»:

- низкая оценка ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,523 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,523 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля подростков со склонностью к девиантному поведению с низкой оценкой собственной внешности и физических качеств, статистически значимо больше, чем доля подростков, не склонных к девиантному поведению (при $p \leq 0,01$);

- средняя оценка ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,09 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,09 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля подростков, не склонных к девиантному поведению, со средней оценкой собственной внешности, физических качеств, статистически значимо больше, чем доля подростков со склонностью к девиантному поведению (при $p \leq 0,05$).

У большинства подростков со склонностью к девиантному поведению (69 %) и подростков, не склонных к девиантному поведению (65 %) выявлен средний уровень тревожности, что проявляется в повышенном беспокойстве в тех ситуациях, когда для этого есть очень серьезный повод. У 22 % подростков с отклоняющимся поведением и 19 % подростков с нормативным поведением выявлен высокий уровень тревожности. Они часто испытывают некоторое беспокойства, тревожатся по поводу предстоящих дел, волнуются при ответе у доски. У 9 % подростков со склонностью к девиантному поведению и 16 % подростков, не склонных к девиантному поведению, выявлен низкий уровень тревожности, что свидетельствует об их эмоциональном благополучии.

56 % подростков, имеющих склонность к отклоняющемуся поведению, и 11 % подростков без склонности достаточно низко оценивают свою популярность среди сверстников, что свидетельствует о неудовлетворенности потребности в общении. Респонденты считают, что они не пользуются авторитетом в классе, сверстники не считаются с ними, порой насмеваются над ними. Также им кажется, что они не нравятся представителям противоположного пола. У большинства подростков с отклоняющимся поведением (62 %), и у 22 % подростков с нормативным поведением выявлена средняя самооценка популярности среди сверстников. 22 % подростков со склонностью к девиантному поведению и 27 % подростков, не склонных к девиантному поведению, имеют высокую самооценку популярности среди сверстников. Данная часть подростков считает, что они пользуются авторитетом среди сверстников, их мнение учитывается, сверстники порой обращаются к ним за советом. Они характеризуют себя как людей общительных, имеющих большое количество друзей.

С помощью критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия между подростками со склонностью к девиантному поведению подростками, не склонными к девиантному поведению по шкале «Общение, популярность среди сверстников»:

- низкая самооценка ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,883 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 3,883 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля подростков со склонностью к девиантному поведению, у которых отмечается низкая самооценка популярности среди сверстников, статистически значимо больше, чем доля подростков, не склонных к девиантному поведению (при $p \leq 0,01$);

- средняя самооценка ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,194 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 3,194 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля подростков, не склонных к девиантному поведению, у которых отмечается средняя самооценка в общении, статистически значимо больше, чем доля подростков со склонностью к девиантному поведению (при $p \leq 0,01$).

61 % опрошенных респондентов со склонностью к девиантному поведению и у 62 % – не склонных к девиантному поведению реалистично относятся к жизненной ситуации. 26 % подростков отклоняющимся поведением и 27 % подростков с нормативным поведением не удовлетворены своей жизненной ситуацией, им свойственна эмоциональная напряженность, переживание психологического дискомфорта, неудовлетворенностью ситуацией и своей ролью в ней. Для 13 % подростков из первой группы и 11 % подростков из второй группы характерно полное ощущение удовлетворенности жизнью, эмоциональная устойчивость, переживание психологического комфорта, удовлетворенность ситуацией и своей ролью в ней.

У большинства подростков со склонностью к девиантному поведению (52 %) и у 14 % подростков, не склонных к девиантному поведению, отмечается неудовлетворенность своим положением в семье. Родители редко прислушиваются к мнению подростков, ждут от них слишком многого, а им в свое время трудно оправдать их ожидания. Родители не подчеркивают положительные стороны своих детей, акцентируют внимание только на отрицательных поступках и качествах. Преобладающим уровнем удовлетворенности в семье у подростков, не склонных к девиантному поведению (62 %), и у 30 % подростков со склонностью к девиантному поведению, является средний уровень удовлетворенности собственным положением в семье. У 18 % подростков со склонностью к девиантному поведению и у 24 % подростков, не склонных к девиантному поведению, выявлена высокая степень удовлетворенности собственным положением в семье. Родители прислушиваются к мнению респондентов, подчеркивают положительные стороны, качества испытуемых, считают их умными.

С помощью критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия между подростками со склонностью к девиантному поведению и подростками, не склонными к девиантному поведению, по шкале «Положение в семье»:

- низкая степень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,25 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 3,25 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля подростков со склонностью к девиантному поведению, у которых отмечается неудовлетворенность собственным положением в семье, статистически значимо больше, чем доля подростков, не склонных к девиантному поведению (при $p \leq 0,01$);

- средняя степень ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,444 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,444 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. подростков, не склонных к девиантному поведению, у которых отмечается средняя степень удовлетворенности собственным положением в семье, статистически значимо больше, чем доля подростков со склонностью к девиантному поведению (при $p \leq 0,01$).

У 56 % подростков со склонностью к девиантному поведению и у 14 % подростков, не склонных к девиантному поведению, отмечается неуверенность в себе. Подростков беспокоит собственная внешность, они хотели бы изменить ее. Часто чувствуют неуверенность в собственных силах, в себе. Преобладающим уровнем по шкале «Уверенность в себе» у подростков, не склонных к девиантному поведению (65 %), и у 18 % подростков со склонностью к девиантному поведению является средний уровень уверенности в себе, реалистичная самооценка. У 26 % подростков со склонностью к девиантному поведению и у 11 % подростков, не склонных к девиантному поведению, отмечается чрезмерно высокий уровень уверенности в себе, что чаще всего носит компенсаторно-защитный характер. Они высоко оценивают свои личностные качества, внешность, умственные способности.

У 52 % подростков со склонностью к девиантному поведению и у 11 % подростков, не склонных к девиантному поведению, отмечается негативное самоотношение. Подростки с низким уровнем самоотношения считают, что они обладают не очень красивой внешностью, не довольны своими физическими характеристиками, телом. Они считают, что они не пользуются вниманием и уважением среди сверстников, родители возлагают на них слишком большие надежды, которые они не в силах исполнить. Испытывают неуверенность в себе и собственных силах.

Адекватное самоотношение выявлено у 62 % подростков с нормативным поведением и у 35 % подростков со склонностью к девиантному поведению.

Позитивное самоотношение отмечается у 13 % подростков со склонностью к девиантному и у 27 % подростков с нормативным поведением. Подростки с высоким уровнем самоотношения высоко ценят себя, воспринимают себя как привлекательных, способных вызывать внимание и интерес у представителей противоположного пола, считают, что они пользуются авторитетом среди сверстников, в семье родители их уважают, воспринимают как равноправных членов семьи.

С помощью критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия между подростками со склонностью к девиантному поведению и подростками, не склонными к девиантному поведению, по шкале «Самоотношение»:

- негативное самоотношение ($\phi^*_{\text{эмп}} = 3,559 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 3,559 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля подростков со склонностью к девиантному поведению, у которых отмечается неблагоприятный вариант самоотношения, статистически значимо больше, чем доля подростков, не склонных к девиантному поведению (при $p \leq 0,01$);

- адекватное самоотношение ($\phi^*_{\text{эмп}} = 2,09 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,09 < \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля подростков, не склонных к девиантному поведению, у которых отмечается адекватное самоотношение, статистически значимо больше, чем доля подростков со склонностью к девиантному поведению (при $p \leq 0,05$).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило изучить особенности Я-концепции подростков со склонностью к девиантному поведению. Подростки со склонностью к девиантному поведению оценивают школьную ситуацию как неблагоприятную. Школа вызывает у них скуку неприязнь. Они дают низкую самооценку внешности, физических качеств, относятся к себе слишком критично, озабочены своим внешним видом, не довольны своим телом, а также отдельными чертами своей внешности. Низкая самооценка собственной внешности является фактором риска, т. к. может быть причиной низкой общей самооценки подростков, их общей неудовлетворенностью собой. Им свойственна низкая самооценка популярности среди сверстников, что свидетельствует о неудовлетворенности потребности в общении. Подростки считают, что они не пользуются авторитетом в классе, сверстники не считаются с ними, порой смеются над ними. Также им кажется, что они не нравятся представителям противоположного пола. Подростки с ненормативным поведением не удовлетворены своим положением в семье. Родители редко прислушиваются к их мнению, ждут от них слишком многого, а им в свое время трудно оправдать их ожидания, не подчеркивают положительные стороны своих детей, акцентируют внимание только на отрицательных поступках и качествах. Для них характерен неблагоприятный вариант самоотношения. Они считают, что обладают не очень красивой внешностью, не довольны своими физическими характеристиками, телом, не пользуются вниманием и уважением среди сверстников, родители возлагают на них слишком большие надежды, которые они не в силах исполнить. Испытывают неуверенность в себе и собственных силах.

Список использованных источников

1 Акутина, С. П. Проблема делинквентного поведения подростков в условиях общеобразовательной организации / С. П. Акутина, А. А. Семавина // Молодой ученый. – 2016. – № 8. – С. 869–872.

2 Гамолина, В. В. Факторы, оказывающие влияние на «Я-концепцию» подростка с делинквентным поведением / В. В. Гамолина // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 1. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/01/61978>. – Дата обращения: 28.04.2024.

3 Демидов, Д. Н. Соотношение образов «Я-идеальное» и «Я-реальное» и проблемы подростков: дисс. ... канд. псих. наук / Д. Н. Демидов. – Санкт-Петербург, 2000. – 162 с.

О. Ю. Зотова, д-р психол. наук, доцент, **С. В. Мостиков**, канд. психол. наук
Гуманитарный университет,
г. Екатеринбург, Российская Федерация

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПЦИЙ М. БОУЭНА ДЛЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОЙ ДИАСПОРЫ

В статье представлены результаты теоретического обзора исследований, посвященных возможности использования концепций системной семейной психотерапии М. Боуэна, применительно к китайской выборке. Описаны психологические процессы как в нуклеарной, так и расширенной семье. Несмотря на то, что М. Боуэн утверждает универсальность концепций, результаты кросс-культурных исследований показывают иные результаты.

Ключевые слова: системная семейная психотерапия, концепции М. Боуэна, кросс-культурные отличия, биэтнические пары.

O. Y. Zotova Doctor of Psy. Sciences, Ass. Professor, **S. V. Mostikov** Candidate of Psy. Sciences
Liberal Arts University,
Yekaterinburg, Russian Federation

CROSS-CULTURAL FEATURES OF M. BOWEN'S CONCEPTS FOR REPRESENTATIVES OF THE CHINESE DIASPORA

The article presents the results of a theoretical review of studies on the possibility of using the concepts of systemic family psychotherapy by M. Bowen in relation to a Chinese sample. Psychological processes in both nuclear and extended families are described. Despite the fact that M. Bowen claims the universality of the concepts, the results of cross-cultural studies show different results.

Keywords: systemic family psychotherapy, M. Bowen's concepts, cross-cultural differences, biethnic couples.

Системная семейная психотерапия, активно разрабатываемая в западной традиции, сталкивается с рядом проблем при попытках помочь клиентам из иных регионов (Юго-Восточная Азия, Ближний Восток и т. д.). Проблема адаптации западных подходов к иным культурам видится одной из основных в практическом плане, о чем неоднократно заявлялось ранее [1]. Применимость Боуновских концепций к представителям европейского культурного кода не вызывает сомнений, но экстраполяция на другие культуры требует дальнейшего обсуждения и изучения. Очень легко начать определять азиатские ролевые модели в паре исходя из западных интерпретаций и приписывать людям мотивы и смысл, которых не существует в данной ролевой модели. Например, азиатскую сдержанность, начать определять, как проявление алекситимии, или лидирующие позиции мужчины в паре оценить, как абьюзивность и токсичность. К сожалению, магистральный вектор развития и формирования семейной психотерапии, на наш взгляд, несколько односторонний и не всегда способен дать качественное и объемное понимание специфики азиатских пар. Приходится констатировать, что до сих пор нет единой психологической концепции, описывающей восточные и азиатские типы семей. Chen B. etc [4] подчеркивают, что при использовании западных теорий семейной психотерапии к азиатскому обществу необходимо учитывать культурный фактор. Huang, T. etc [6], утверждают, что китайцы обычно выражают свои идеи и эмоции косвенно или невербально, что противоречит западным ценностям, подчеркивающим индивидуальность и независимость. Большая часть системных исследований китайских и азиатских пар выстраивается не

в позитивном ключе, а скорее, в качестве дополнения, либо частичного опровержения теорий западной системной психотерапии, т.о. образом данная модальность остается большей частью прозападной.

Ключевая фигура повлиявшая на становление системного подхода к семейной системе – М. Боуэн. Разберем возможность применения его концепций относительно китайской семьи. М. Боуэн [3] утверждает, что концепция дифференциации Я является мультикультуральной и универсальной. В этой связи были реализованы разнообразные исследования, например: Skowron E. [12] (представители низшего класса); Roytburd L., Friedlander M. [10] (еврейские беженцы из СССР); Murray T. etc [9] (пациенты с синдромом фибромиалгии), Skowron E. [11] (студенты из числа этнических меньшинств в США), Yang K. [14] (женщины в Тайване) и др. Исследования выявили лишь частичную применимость этой концепции для представителей восточной культуры; например, исследование Tuason M. etc [13] не выявило каузальной связи между эмоциональным разрывом, низким уровнем дифференциации Я и семейной дисфункцией в филиппинской выборке. Другое исследование американцев азиатского происхождения, также не подтвердило концепцию дифференциации Я М. Боуэна [8]: было выявлено отсутствие статистически значимой связи между уровнем дифференциацией Я и степенью удовлетворенности партнерством среди американцев азиатского происхождения. Судя по приведенному выше обсуждению, теория М. Боуэна универсальна, но лишь для определенных сообществ (европейской цивилизации в целом) – в азиатском коллективистском сообществе она применима ограничено.

Дифференциация Я состоящая из интрапсихического компонента (разделение чувств и мыслей) и межличностного компонента (автономия – слияние) предполагает, согласно Chambers M. [5], что высокодифференцированные люди функционируют чаще в Я-позиции (автономия): т. е. они действуют в соответствии со своими убеждениями и ценностями даже в условиях сильного давления и тревоги. С другой стороны, низкодифференцированные индивидуумы склонны действовать согласно желаниям других (уходить в слияние). Для китайского сообщества эти принципы трансформируются в то, что для сохранения семейной гармонии, китайцы склонны выполнять семейные желания публично, но преследуют личные цели в частной жизни [6]. Например, китайские новообращенные в религию (с высокой дифференциацией) изначально не объявляли о своей религиозной принадлежности, особенно членам семьи и родственникам, чтобы не дестабилизировать семейную систему. Однако они готовы исповедовать свою религию приватным образом и раскрывают свою религиозную принадлежность только представителям религиозной группы. Люди с низкой дифференциацией не осмеливались принять религию (даже если религиозные концепции им близки).

Согласно Bitter J. [3] высокодифференцированные индивиды, как правило, имеют низкую эмоциональную реактивность. Последнюю необходимо интерпретировать иначе для китайского сообщества: низкая выраженность эмоциональной реакции у китайцев не обязательно означает высокую дифференцированность. Это связано с тем, что китайцы воспитываются с фиксированной ролью, выражение негативных эмоций и конфликтов не допускается [15]. Китаец, который спокоен и способен улыбаться во время конфликта, не обязательно должен быть высокодифференцированной личностью. Huang T. etc [6] утверждают, что концепция дифференциации Я является больше «западной», чем общекультурной. Roytburd L. etc [10] вслед за М. Боуэном предполагают, что такие прозападные ценности, как уверенность в своих силах, отделенность от родителей и независимость, являются признаками высокой дифференциации, но, возможно, что для китайского мировоззрения вместо обособленности и независимости необходимо признать принятие на себя части ответственности за свою семью. Даже оставаясь со своими уже пожилыми родителями, высокодифференцированные китайцы не зависят ни эмоционально, ни финансово от своей семьи: у них имеется собственный доход, но они несут ответственность за своих родителей, при этом они свободны в принятии собственных решений.

Одним из краеугольных камней системной семейной терапии М. Боуэна является концепция триангуляции, она представлял собой фундаментальный переход от линейного к системному мышлению и включает в себя предположение, что триады, а не отдельные личности или диады, являются фундаментальными строительными блоками семейная жизнь. М. Боуэн определил триангуляцию, как потенциально возникающую в любой семейной модели отношений сеть взаимосвязанных триадических процессов. Наше внимание, прежде всего, сосредоточено на детском опыте триангуляции по отношению к родителям или опекунам. В частности, триангуляция возникает, когда ребенок становится дисфункциональным стабилизатором семейной системы. Через триангуляцию ребенок выступает «регулятором дистанции» супружеских отношений и находится в коалиции с родителем: «в поддержку кого-либо», либо «против кого-либо». Подразумевается, что ребенок ведет себя таким образом, чтобы регулировать не только уровень конфликта, но и близость между родителями – это является системной идеей, поскольку она предполагает, что ребенок становится не просто «жертвой» родительского конфликта и страданий, но активным агентом влияния и повышает свой статус в семейной системе. Исследования показывают, что дети могут испытывать сильный стресс, когда они «попали в центр» конфликтов своих родителей. Примером могут служить: интернализирующие симптомы, экстернализация проблем, плохая успеваемость, более высокий уровень депрессии или тревоги. Конфликты и страдания родителей могут исказить их способность выступать в качестве объекта привязанности для своего ребенка. Способность матери обеспечить надежную привязанность зависит от уровня ее тревоги и напряжения.

В китайской семье имеется тенденция к очень тесным отношениям, поэтому брак не означает ухода из родительской семьи и создания новой семьи. Скорее, это вовлечение жены в существующую диаду отношений мать-сын, чтобы сформировать новый треугольник отношений жена-сын-мать. Конфликты между мужем и женой, естественно, будут включать в себя свекровь. Однако в китайском сообществе, высокодифференцированные пары могут сдерживать супружеские проблемы в рамках супружеского холона.

Еще одним признаком низкой дифференциации является концепция эмоционального разрыва. Некоторый уровень эмоционального дистанцирования является нормальным для китайского сообщества. Например, невесткам не разрешается напрямую выражать свое недовольство свекровью, т. е. определенный уровень эмоционального дистанцирования от свекрови может стать эффективной стратегией преодоления трудностей, позволяющей смягчить тревожные отношения и предотвратить прямой конфликт. Эту точку зрения поддерживают Tuason M. etc, чье исследование показало, что наличие эмоционального разрыва не означает дисфункциональность азиатских семей [10].

М. Боуэн использует эмоциональный процесс нуклеарной семьи, чтобы объяснить симптомы низкой дифференциации и то, как они развиваются в семье [2]. Согласно этой концепции, индивидов привлекают партнеры, имеющие схожий уровень дифференциации Я. Со временем партнеры будут подниматься или опускаться до одинаковых уровней посредством процесса адаптации и приспособления. В традиционном китайском сообществе, где партнеров выбирали родители, супруги могли изначально не иметь одинакового уровня дифференциации. Адаптация и приспособление естественны в китайском браке из-за культуры терпимости и гибкости ради семейной гармонии, соответственно, партнер будет терпеть модели более низкого уровня, чтобы сохранить брак, поскольку развод не является социально одобряемым вариантом решения проблем [15].

Процесс семейной проекции: родители передадут свой уровень дифференциации своим детям через проекцию. В китайской семье чрезмерная проекция на детей не обязательно должна интерпретироваться, как проявление процесса семейной проекции. Так, Chen B. etc, отмечают детоцентрированный вариант китайских семей [4]. Высокие ожидания по отношению к детям считаются нормой в китайском обществе.

Говоря о межпоколенческой передаче, М. Боуэн полагал, что передача низкого уровня дифференциации Я потомкам, приводит к воспроизведению этой модели

в дальнейшем: люди выбирают партнеров опираясь не на психическое здоровье, а по принципу «схожести патологии», т. е. семья проецирует свою низкую дифференциацию на последующие поколения. До сих пор нет эмпирически однозначных доказательств в поддержку концепции передачи уровня дифференциации Я через несколько поколений [4].

Еще одна концепция М. Боуэна: о sibling-позиции оказывается во многом применима в китайском сообществе, но с оговорками: старшему сыну в семье будет предоставлено больше обязанностей, власти и статуса, а в последующем, он будет главой семьи, когда умрет отец [4]. Он возьмет на себя семейные обязанности и станет главным. Однако это верно только для мужчин, поэтому пол следует учитывать, как еще один фактор при прогнозировании ролей и функций в китайской семье.

Список использованных источников

1 Мостиков С. В., Зотова О. Ю. Обзор концепций вынужденной немобильности в современной зарубежной литературе / О. Ю. Зотова, С. В. Мостиков // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 112-119. http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X_2023_6_135_112.

2 Bitter, J. R. (2009). Theory and practice of family therapy and counseling / Bitter. – CA: Brooks/Cole, 2009. – 253 p.

3 Bowen M. Family therapy in clinical practice. / M. Bowen – New York: J. Aronson, 1978. – 356 p.

4 Chen B. You, S. Taiwanese family culture and family therapy / B. Chen, S. You // Asian Journal of Counseling, 8(2) 153-174. – 2001.

5 Chambers, M. F. Nothing is as practical as a good theory: Bowen theory and the workplace – a personal application. / M. F. Chambers // The Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, 30(4), 235-246. – 2009.

6 Huang, T., Hsieh, Y. An analysis of adolescent family interaction: Measurement and typology [in Chinese]. / T. Huang, Y. Hsieh // Chinese Journal of Psychology, 46(4), 307-328 – 2004.

7 Hwang, K. Guanxi and mianzi: Conflict resolution in Chinese society. / K. Hwang // Intercultural Communication Studies, 7(1), 17-38. – 1997. – 158 p.

8 Murphy, F. Is the Bowen theory universal? Level of differentiation of self and marital adjustment among Asian Americans. (Unpublished PhD thesis). The Wright Institute, Berkeley, CA. – 1999.

9 Murray, T., Danniels, M., Differentiation of self, perceived stress, and symptom severity among patient with fibromyalgia syndrome. / T. Murray, M. Danniels // Families, Systems & Health, 24(2), 147-159. – 2006.

10 Roytburd, L., Friedlander, M. Predictors of Soviet Jewish refugees' acculturation: differentiation of self and acculturative stress. / L. Roytburd, M. Friedlander // Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 14(1), 67-74. – 2008.

11 Skowron, E. Differentiation of self, personal adjustment, problem solving and ethnic group belonging among persons of color. / E. Skowron // Journal of Counseling and Development, 82, 447-456. – 2004.

12 Skowron, E. Parent differentiation of self and children competence in low-income urban families. / E. Skowron // Journal of Counseling Psychology, 52 (3), 337-346. – 2005.

13 Tuason, M., Friedlander, M. L. Do parents' differentiation levels predict those of adult children? And other tests of Bowen theory in a Philippine sample. / M. Tuason, M. Friedlander // Journal of Counseling Psychology, 47(1), 27-35. – 2000.

14 Yang, K. The relationships among family dynamics, interpersonal competence, and psychological adjustment in late adolescence and young adulthood: A Taiwanese sample. (Unpublished PhD thesis). / K. Yang // The Ohio State University, Columbus, OH. 1999 – 654 p.

15 Yeh, M., Yang, K. Chinese familism: Conceptual analysis and empirical assessment [in Chinese]. / M. Yeh, K. Yang // Bulletin of Ethnology Academia Sinica, 83, 169-225. – 1997

М. А. Крылова, канд. психол. наук, доцент
Тверской государственной университет,
г. Тверь, Российская Федерация

ТИПЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТАМИ ВУЗА КАК МАРКЕРЫ СФОРМИРОВАННОСТИ У НИХ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ОБОБЩЕНИЙ

Цель работы состояла в сравнительном анализе типов использования средств визуальной коммуникации студентами вуза как маркеров сформированности у них содержательных обобщений в рамках изучаемых наук. Были выявлены четыре типа использования средств визуальной коммуникации студентами для оказания помощи ученикам, делающим ошибки при выполнении предметного действия: 1) варьирование способов визуальной коммуникации в зависимости от особенностей мышления учеников; 2) перебор имеющихся в доступе средств наглядности без анализа условий наилучшего применения каждого из них, без учета особенностей мышления учеников; 3) использование единственного средства наглядности, как привычного по воспоминаниям собственного процесса обучения; 4) использование любого типа наглядности. Показана связь используемых типов с содержательными обобщениями студентов в рамках изучаемой темы.

Ключевые слова: средства визуальной коммуникации, содержательные обобщения, студенты вуза, мера помощи, обобщенность действия.

М. А. Krylova, PhD in Psychol. Sciences, Ass. Professor
Tver State University,
Tver, Russian Federation

TYPES OF USE OF VISUAL COMMUNICATION MEANS BY UNIVERSITY STUDENTS AS MARKERS OF THE FORMATION OF THEIR CONTENT GENERALIZATIONS

The purpose of this work was a comparative analysis of the types of use of visual communication means by university students as markers of the formation of their meaningful generalizations within the framework of the sciences they study. Four types of students' use of visual communication tools were identified to help students make mistakes when performing an objective action: 1) varying the methods of visual communication depending on the peculiarities of students' thinking; 2) sorting through the available means of visualization without analyzing the conditions for the best use of each of them, without taking into account the peculiarities of students' thinking; 3) using the only means of visualization, as familiar from the memories of their own learning process; 4) using any type of visualization. The connection of the types used with the meaningful generalizations of students within the framework of the topic under study is shown.

Keywords: visual communication tools, meaningful generalizations, university students, measure of assistance, generality of action.

Использование средств визуальной коммуникации является самым результативным способом, как для привлечения внимания собеседника, так и для передачи ему любой информации. Это связано с тем, что переизбыток информации в жизни современного

человека вызывает у него потребность использовать и воспринимать наиболее лаконичные формы изложения материала, какой становится наглядная форма. Современному слушателю все труднее воспринимать только лишь звучащую речь, даже если она логично выстроена и не сильно засорена канцеляризмами и абстрактными понятиями. Информационный шум снижает у слушателя внимание и понимание смысла звучащих фраз, поэтому люди стремятся получить информацию в более доступной форме, которая быстро считывается и легко распознаётся, какой является визуальная форма. Любой лектор или учитель, которому необходимо сообщить большой или малой аудитории любого возраста какую-либо информацию, знает, что для наиболее эффективного взаимодействия с аудиторией необходимо иметь хотя бы несколько слайдов презентации, в которой ярко образно наглядно отражены существенные моменты доклада.

Вслед за Шевченко В. Э. [7], Федоровской Н. А. [6], Гавриловой Т. А. и др. [2] под визуальной коммуникацией будем понимать процесс передачи собеседникам информации в формате, который можно прочитать или просмотреть, т. е. при помощи визуального языка (цвета, знаков, образов). Образами, используемыми в визуальной коммуникации являются: физические объекты и модели, графики, карты, таблицы, фотографии и видео-ролики, рисунки и диаграммы.

Несмотря на то, что современная жизнь перенасыщена визуальным содержанием, очень часто молодежь, как школьники, так и студенты, главные потребители и распространители визуального контента, не всегда умеют грамотно использовать средства визуальной коммуникации для демонстрации, например, значимых моментов своего сообщения. Хотя именно это умение является маркером понимания ключевых идей излагаемого. Наиболее ярко уровень сформированности умения грамотно использовать средства визуализации проявляется в изложении результатов своего исследования в рамках курсовых работ, выпускных квалификационных работ, итогов исследования, представляемых на конференциях и семинарских занятиях, поскольку позволяет наглядно увидеть уровень понимания ими существенных связей внутри изучаемого предмета исследования. Иными словами, если обучающийся умеет создать понятный визуальный образ, модель предмета своего исследования, он имеет содержательные обобщения по исследуемому вопросу.

О том, что проблема использования средств визуальной коммуникации молодежью существует, можно узнать из отчетов председателей государственных экзаменационных комиссий, которые часто отмечают как недостаток – слабое умение представить визуально наиболее значимые моменты своего доклада. В этой проблеме ежедневно убеждается каждый преподаватель, когда видит, что на заседаниях секций студенческих конференций, на учебных занятиях студентов, которые демонстрируют очень слабые презентации, которые перенасыщены текстом или не относящейся к предмету доклада анимацией, а также содержат не читаемые таблицы, графики и диаграммы, цветовое и текстовое выделение, сбивающее с толку. Или вообще не содержат никакой попытки сжатия информации до яркого наглядного образа, облегчающего понимание сложного текста. Т. е. такой мощный инструмент как визуальный образ, использовавшийся на протяжении сотен лет людьми для наглядного представления своей мысли собеседникам, для акцентирования внимания на наиболее важных моментах, для облегчения запоминания и понимания сути сложных элементов, – полноценно не используется молодежью. Вместе с тем, передача визуальной информации является этапом мышления как с точки зрения представителей гештальтпсихологии [1], так и в концепции учебной деятельности В. В. Давыдова [3].

В настоящее время весьма актуальной задачей прикладной педагогической психологии является выявление маркеров сформированности содержательных обобщений обучающихся юношеского возраста при изучении ими наук в процессе учебно-профессиональной деятельности. Это связано с тем, что до сих пор идея формирования теоретического мышления будущего специалиста, профессионала, выпускника вуза не

нашла ни теоретического, ни практического воплощения в подготовке обучающихся вузов. Хотя именно теоретическое мышление представляется тем типом мышления, который позволяет сформировать и у молодого специалиста, и зрелого профессионала необходимые профессиональные компетенции и достигнуть профессионального мастерства на основе глубокого понимания фундаментальных научных основ. Перечень компетенций, который должны быть сформированы у выпускника вуза и заявленный в образовательном стандарте высшего образования, остается декларируемым списком, не обеспеченным ни методически, ни теоретически, если не привязать его с технологии формирования теоретического мышления и содержательных обобщений. Именно теоретический тип мышления и содержательные, а не эмпирические обобщения, сформированные на уровне бакалавриата, способны обеспечить прорывные научные исследования в процессе дальнейшего обучения молодежи в магистратуре и аспирантуре. Без содержательных обобщений исследователей развитие любой науки не возможно в принципе.

Цель данной работы состояла в сравнительном анализе типов использования средств визуальной коммуникации студентами вуза как маркеров сформированности у них содержательных обобщений в рамках изучаемых наук (на примере изучения психологии и педагогики студентами направлений подготовки на уровне бакалавриата 44.03.01. Педагогическое образование и 44.03.05. Педагогическое образование с двумя профилями подготовки). Общее количество испытуемых – 112 человек, средний возраст студентов, обучающихся по бакалаврской программе очной формы обучения: 18–20 лет. Выборку составили преимущественно обучающиеся женского пола – 98 человек и 14 студентов мужского пола. В качестве метода исследования выступил анализ продуктов деятельности студентов: типы наглядности, готовые и созданные ими опорные схемы для учеников, используемые при объяснении им новой темы и оказания разным мер помощи тем ученикам, которые затрудняются при выполнении тех или иных предметных действий или совершают ошибки. Трудность анализа была связана с тем, что в настоящее время, несмотря на массовое использование средств наглядности, нет единой их классификации. Поэтому в основу различения используемых студентами типов наглядности легла степень меры обобщения, научной закономерности, лежащей в основе выполняемого действия и воплощенная в средстве визуализации: она может отсутствовать вовсе, быть минимальной, высокой.

Степень меры обобщения в средстве визуализации отсутствует вовсе, когда тип наглядности основан на создании ассоциаций, эмоционального восприятия изучаемого для облегчения запоминания или привлечения внимания к какой-либо детали или правилу, которые плохо поддаются усвоению. Примерами такого типа наглядности выступают рифмовки, потешки, аркоситихи (стихотворения, в которых начальные буквы строк составляют какое-нибудь слово или фразу). Каждый помнит из своего опыта обучения в школе: как запомнить все цвета радуги в нужной последовательности с помощью фразы про фазана и охотника или последовательность названий падежей в русском языке.

Минимальная степень меры обобщения в средстве визуализации представляет собой такую наглядность, которая демонстрирует алгоритм действий или некую классификацию, которая проводится по выделенным признакам, но без объяснения и комментариев, почему именно эти признаки надо запомнить и почему именно такая последовательность шагов алгоритма. Вместе с тем в наглядности данного типа имеются некие ключевые маркеры, которые и отражены в ней. Именно по ним можно понять, к какой группе следует отнести то или иное изучаемое явление или пример, использовать алгоритм как опорную схему для пошагового контроля или поиска ошибки. Данный тип визуальных средств характерен для эмпирического мышления: обучающийся хорошо знает признаки, по которым можно группировать изучаемое, но не понимает, почему именно такие классы или группы сложились в науке; обучающийся запоминает последовательность шагов алгоритма как единственно верную, помогающую решить типовые задачи. Примером такого типа наглядности может служить схема правописания разделительного твердого или мягкого знаков: в ней указаны маркеры, подсказывающие выбор *ь* или *ъ* (приставка

или корень слова, наличие букв е, ё, ю, я, и). Если пользователь задумается о том, что данное место в слове ошибкоопасное, сможет правильно определить часть слова, то воспользовавшись наглядностью, он без труда и ошибок правильно напишет нужную букву.

Высокая степень меры обобщения в средстве визуализации отражает также классификацию, разделение на группы, которое основано на выделении, например, функционального назначения каждого класса. Наглядность, основанная на оптимальной степени обобщения, представляет собой графическую модель, которую можно использовать как инструмент решения не только типовых задач. А также для изучения новых свойств изучаемой системы, т. е. осваивать ее на уровне содержательных обобщений, теоретического мышления. Примером такого типа наглядности может служить модель правила написания твердого и мягкого знака, которая используется при обучении по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Согласно этой модели правописание ь и Ъ знака следует изучать раздельно, потому что не внешние признаки типа буквы или части слова детерминируют написание, а произносимый звук и функция, которую выполняет мягкий знак: смягчающая и разделительная. При этом разделительная функция мягко знака должна быть отражена без привязки к части слова, а в соответствии со слышимым или не слышимым звуком [й']. Только усвоение этой функции и обозначение в графической модели без привязки к корню слова или приставки позволяет позже вывести ученикам и зафиксировать в модели правило написания разделительного твердого знака. Данный подход отражает историю развития языка, а не только внешние признаки, следовательно, формирует теоретический тип мышления и создает условия для изучения существенных языковых связей и отношений, которые отражают истинную науку, а не просто сложившееся правило, которое нужно запомнить, ориентируясь на признаки ошибкоопасного места в слове.

Высокую степень обобщения, как правило, не использует основная масса студентов, а только те немногие, кто обучался по системе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Кроме того, изучение самого явления теоретического мышления и способа обобщения вызывает у большей части студентов трудности в понимании его сущности и назначения. Это связано с привычными операциями эмпирического типа мышления, которые без трудных теоретических обобщений приводят к успешности и правильному выполнению предметного действия. Поэтому ожидать от студентов, которые успешно используют эмпирический тип мышления, переориентации на теоретический и внезапного начала его формирования на протяжении четырех лет обучения на бакалавриате, было бы бессмысленно.

Вместе с тем, для будущего учителя важным является наличие собственных содержательных обобщений об изучаемом в школьной программе научном понятии, даже если оно на уровне начальной школы. В этом случае при встрече с ошибкой ученика или его непониманием сути изучаемого правила, учитель имеет больше возможностей оказать разные меры помощи, варьируя имеющиеся средства наглядности или создавая собственные, наиболее подходящие возможностям ученика, помогая ему постигнуть существенные отношения изучаемой системы. Такие возможности имеет и эмпирический тип мышления, если он ориентирован на анализ психологической сущности совершаемой учеником ошибки.

Ошибка всегда связана со свойством действия, которое в теории поэтапного формирования умственных и практических действий П. Я. Гальперина называется обобщенностью. Обобщенность – это мера выделения существенных признаков для выполнения действия свойств предметов из других, несущественных [4]. Например, существенным признаком при различении именительного и винительного падежей имени существительного является его роль в предложении (именительный падеж – это всегда активный субъект, выполняющий действие, т. е. в предложении выступает подлежащим или именной частью сказуемого, винительный – пассивный субъект), но не вопрос (потому что и тот и другой имеют вопрос «что?»), который не укажет ученику, какой перед ним падеж, именительный или винительный). Если ученик усвоил несущественные признаки как важные

для выполнения предметного действия, то он будет совершать ошибки. Если учитель умеет провести анализ выполняемого действия с точки зрения этих вероятных несущественных признаков, выделяемых учениками, то, даже обладая эмпирическим типом мышления, он способен помочь научить ученика ориентироваться на существенные связи и отношения с помощью средств визуализации.

При изучении педагогической психологии студенты второго курса педагогических направлений подготовки решают учебную задачу: оказать несколько мер помощи ученику, который совершает ошибку при выполнении предметного действия по математике, русскому или иностранному языку (на уровне начальной школы) с использованием средств наглядности (материальных или материализованных средств согласно теории поэтапного формирования умственных и практических действий П. Я. Гальперина). Для выполнения данного действия студенту обычно предлагается самому решить типовую задачу из учебника или рабочей тетради для начальной школы и указать, какие типичные ошибки и почему можно прогнозировать у учеников.

Далее дается задание – провести анализ существующих в учебнике, рабочих тетрадях, плакатах, продаваемых для учителей начальных классов, размещенных в сети интернет средств наглядности, применяемых при изучении данного научного понятия, предметного действия при выполнении задач и упражнений. Задача проводимого анализа – классифицировать средства наглядности по типам предупреждения возможных ошибок учеников и предложить свои, если на какую-то ошибку средства наглядности не найдено.

Это учебное задание имеет высокий диагностический потенциал по выявлению студентов, которые усвоили то или иное научное понятие только лишь на уровне запоминания, но не понимания. Кроме того, парная и микрогрупповая работа студентов на занятии по поиску существенных признаков для выполнения данного предметного действия показывает предпочитаемые типы использования средств визуальной коммуникации, их принципиальные возможности и расширяет репертуар способов визуализации.

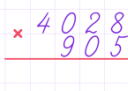
Рассмотрим выявленные типы использования средств визуальной коммуникации студентами на основе анализа ими относительно легкого с точки зрения причин совершаемых ошибок предметного действия «умножение столбиком с переходом через разряд». Как правило, типичные трудности учеников выделяются легко и быстро: а) неправильная запись множителей в столбик (смещение разрядов), б) забывание запомнить количество десятков или сотен в процессе умножения, в) смещение записей результатов умножения единиц, десятков и прочих разрядов, г) ошибки в вычислениях, вызванные слабым знанием табличных случаев умножения и сложения.

Рассмотрим, какие типы использования средств визуальной коммуникации использовали студенты для помощи ученикам правильной записи в столбик умножаемых чисел. Ими стали: 1) варьирование способов визуальной коммуникации в зависимости от особенностей мышления учеников; 2) перебор имеющихся в доступе средств наглядности без анализа условий наилучшего применения каждого из них, без учета особенностей мышления учеников; 3) использование единственного средства наглядности, как привычного по воспоминаниям собственного процесса обучения; 4) использование любого типа наглядности.

Первый из указанных типов, *варьирование способов визуальной коммуникации в зависимости от особенностей мышления учеников*, используют студенты, понимающие теоретический обобщенный принцип выполняемого действия. Так запись множителей с использованием позиционного значения цифр в числе важна не сама по себе, а для последующих операций умножения. Поэтому целесообразно на уроке потратить время на повторение и называние разрядов, использовать разные средства наглядности для привлечения внимания учеников с разными особенностями мышления к называнию разрядов, а не просто внешне правильной записи. За счет наличия содержательного обобщения студенты умеют при использовании визуальной коммуникации указать ученикам на существенные моменты при выполнении предметного действия через усиление или уменьшение

конкретности и степени мер помощи, придумывание игр с материальными и наглядными средствами, которые помогут и ученикам понять и принять именно позиционную запись. Так, математически правильно ориентировать учеников на название разрядов чисел при записи в столбик. Но поскольку некоторые ученики, которые учатся, например, по адаптированным образовательным программам не воспринимают позиционное значение цифр в числе, для них это абстрактное понятие, забывают их названия, путают, то возможно усиление конкретности через дополнительные упражнения по повторению разрядных сеток, что указано в методических пособиях для учителей, например, Петрова М. Н. и др. [5]. При этом студенты с пониманием существенных признаков выполняемого действия указывают, что нельзя вовсе отказываться от называния разрядов, как это рекомендуется на некоторых сайтах: например, говорить про то, что правильную запись в столбик умножаемых чисел можно сделать, выровняв их по правому краю. В таблице 1 указаны примеры средств наглядности при данном типе визуальной коммуникации.

Таблица 1 – Типы средств наглядности при вариативном типе использования визуальной коммуникации от слабой до сильной меры помощи

Слабая мера помощи	Ниже среднего мера помощи	Средняя мера помощи	Выше среднего мера помощи	Сильная мера помощи	Нецеле-сообразная наглядность									
Разминоч-ные упраж-нения для напомина-ния правил записи: единицы под едини-цами, де-сятки под десятками и т.д.	Используй-ется запись чисел в два или три цвета (единицы – одним цве-том, де-сятки – другим, сотни – третьим). Выделение цветом 	Усиление средства наглядности проговарива-нием правила: записываем в столбик так, чтобы едини-цы были под единицами, десятки под десятками, сотни под сотнями. Наи-меньшее чис-ло запишем внизу. 	Изготовление индивидуальных карточек-опор, помога-ющих выпол-нять речевые действия (на основе такого рассуждения: «Запишем пер-вый множи-тель [] Второй мно-житель — од-нозначное число, которое состоит из единиц, по-этому множи-тель подписы-ваем под еди-ницами перво-го множителя. Проводим черту, слева ставим знак умножения и начинаем ум-ножать с еди-ниц»).	Игры с раз-рядными сетками в виде разрядной сетки или абак, в котором имеются кармашки для моде-лей сотен, десятков и единиц: «Назови число» <table border="1" data-bbox="1043 1532 1219 1644"><tr><td>Сот.</td><td>Дес.</td><td>Ед.</td></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>5</td></tr><tr><td>1</td><td>2</td><td>8</td></tr></table> 	Сот.	Дес.	Ед.	1	2	5	1	2	8	Используй-вание линейки и совер-шение игро-вых дей-ствий с за-писью: «Все пришедшие на умно-жение в столбик! Равняйся по правому краю!» 
Сот.	Дес.	Ед.												
1	2	5												
1	2	8												

Другим типом использования средств визуальной коммуникации для помощи ученикам правильной записи в столбик умножаемых чисел стал *перебор имеющихся в доступе средств наглядности без анализа условий наилучшего применения каждого из них, без учета особенностей мышления учеников*. Этот тип свидетельствует об эмпирическом типе мышления студентов, будущих учителей. Они не могут объяснить, почему надо требовать запись в столбик в соответствии с позиционным значением цифр в числе. Их репертуар средств используемой наглядности ограничен учебником и рабочими тетрадями для учеников, а предлагаемые в интернете или в продаже средства наглядности рассматриваются как ненадежные. Создать условия для индивидуального подхода с учетом степени конкретности / абстрактности мышления обучающихся такие студенты, как правило, не могут, от учеников требуют использования только тех средств наглядности, которые были использованы при объяснении материала. Как правило, используют только ниже среднего и среднюю меру помощи для профилактики и исправления ошибок в операции записи столбик при умножении, с учениками с ярко выраженным конкретным мышлением и отличающихся от основной массы в классе работать не умеют.

Третьим типом использования средств визуальной коммуникации для помощи ученикам правильной записи в столбик умножаемых чисел стало *использование единственного средства наглядности, как привычного по воспоминаниям собственного процесса обучения*. Обычно студенты данного типа также, как и предыдущего, не могут объяснить, почему надо требовать от учеников запись в столбик в соответствии с позиционным значением цифр в числе. Но репертуар используемой ими наглядности еще более ограничен. Явным положительным моментом второго и третьего типов является бессознательное неиспользование тех средств наглядности и мер помощи, которые основаны на ошибках и заблуждениях, уводящих учеников в сторону от изучаемого алгоритма действия и усложняющих освоение действия.

Четвертым типом использования средств визуальной коммуникации для помощи ученикам правильной записи в столбик умножаемых чисел стало *использование любого типа наглядности*, с обоснованием, что ученики сами выберут себе тот, который им больше понятен. Никакой опоры на существенные теоретические обоснования выполняемого предметного действия у таких студентов не имеется. Они привыкли сами использовать метод проб и ошибок и навязывают его ученикам.

Таким образом, понимание типов использования средств визуальной коммуникации студентами позволяет выявить с одной стороны глубину их понимания изучаемого научного явления, понятия, правила или закономерности. С другой стороны, показывает, какие именно существенные связи и отношения не усвоены студентами, что позволяет направить преподавателей усилия на формирование обобщенности конкретного предметного действия через знакомство с разнообразными средствами наглядности для учеников и пояснение условий их применения. Естественно, при наличии теоретического типа подобных ошибок у студентов просто не может быть. Но если ориентироваться на то, что обучавшиеся большинства образовательных программ и в начальной школе, и в основной, и старшей осваивают научные основы посредством эмпирического мышления, то требовать от студентов, будущих учителей форм визуализации, отличных от эмпирического мышления, было бы не разумным. Вместе с тем, даже при эмпирическом типе мышления тоже можно говорить об обобщенности выполняемого действия – она отражает количество всех существенных признаков, на которые необходимо ориентироваться для безошибочного выполнения действия. Студент, будущий учитель, имеющий высокую меру обобщенности действия, сможет выделять все существенные признаки ориентировочной основы действия, чтобы предупредить типичные

ошибки учеников. И в случае, если у студента пока не сформирована высокая мера обобщенности, работа с разными средствами наглядности, их комментирование, оценка перспективности для применения ученикам с разным типом мышления, позволит сформировать необходимую обобщенность действия.

Указанные недостатки визуального представления ключевых идей своего доклада являются с одной стороны частью глобальной проблемы культуры визуальной коммуникации молодежи. С другой стороны, можно рассматривать эту проблему с более узкой точки зрения, проблемы формирования содержательных обобщений учащихся. Содержательные обобщения (согласно концепции учебной деятельности В. В. Давыдова [3]) в рамках изучаемых наук – это первое и минимальное условие для того, чтобы обучающийся смог воспринимать научные теории на уровне понимания и сам создавать такие теории, условие, чтобы изучать науку на уровне понимания, а не зубрежки и нагрузки на память. Цель студентов любого вуза при обучении – усвоить основные теории наук по направлению и профилю подготовки. Усвоить – значит понять существенные отношения изучаемой системы, её системообразующий фактор, а не просто, например, знать авторов разных теории и рассказывать, как эта теория объясняет жизненные явления в рамках профессии и написать тест на узнавание знакомых терминов, употребляемых авторами разных теорий. Понять – значит предложить визуальную модель выявленных отношений в изучаемом предмете исследования.

Список использованных источников

1 Вехтер Е. В. Особенности визуального восприятия информационно-коммуникационных объектов / Е. В. Вехтер, А. А. Ефременко, В. Ю. Радченко, А. В. Шкляр // Эргодизайн. – 2020. – №4 (10). – С. 186-193.

2 Гаврилова Т. А., Кудрявцев Д. В., Лещева И. А., Павлов Я. Ю. Об одном методе классификации визуальных моделей // Бизнес-информатика. 2013. №4 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-odnom-metode-klassifikatsii-vizualnyh-modeley> – Дата доступа: 28.08.2024 г.

3 Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. — М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.

4 Крылова М. А. Педагогическая психология: электронное пособие для студентов педагогических направлений подготовки / М. А. Крылова. – URL: <https://ped-psychol.ru>. – Тверь: Издательство Тверского государственного университета, 2023. – Дата доступа: 23.09.2024 г.

5 Математика. Методические рекомендации. 5–9 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / М. Н. Перова, Т. В. Алышева, А. П. Антропов, Д. Ю. Соловьева. – М. – Просвещение, 2020 – 364 с.

6 Федоровская Н. А. Специфика визуальной коммуникации в изобразительном искусстве. – Режим доступа : <https://www.gramota.net/materials/9/2020/4/> – Дата доступа: 28.08.2024 г.

7 Шевченко В. Э. Эффективность восприятия медиаинформации: визуализация контента // Информационная безопасность регионов. 2013. №2 (13). – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnost-vospriyatiya-mediainformatsii-vizualizatsiya-kontenta> – Дата доступа: 28.08.2024 г.

А. Н. Редюк

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ФАЗЫ ОСОЗНАВАНИЯ ПОСТРАДАВШИМ НАХОЖДЕНИЯ В СОСТОЯНИИ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ

Домашнее насилие, как один из видов дискриминации по отношению к женщинам, распространено во всех, даже самых развитых, странах и является общемировой проблемой. Домашнее насилие – это сложная биопсихосоциальная проблема, требующая комплексного подхода и четко скоординированных действий по следующим направлениям: создание законодательной базы, изменение общественных норм и стереотипов, устранение последствий насилия путем психотерапевтической работы как с пострадавшими, так и с авторами насилия.

Ключевые слова: домашнее насилие, уязвимые для насилия члены семьи, стереотипы о насилии в обществе, фазы осознания насилия пострадавшими.

A. N. Redyuk

Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

PHASES OF AWARENESS OF THE VICTIM BEING IN A STATE OF DOMESTIC VIOLENCE

Domestic violence as a type of discrimination against women is widespread in all even the most developed countries and is a global problem. Domestic violence is a complex biosocial problem that requires a comprehensive approach and well-coordinated actions in the following areas: creating a legislative framework, changing social norms and stereotypes, and eliminating the consequences of violence through psychotherapeutic work with both victims and authors of violence.

Keywords: domestic violence, family members vulnerable to violence, stereotypes about violence in society, phases of awareness of violence by victims.

В современной психологической науке эмпирически доказано, что не только физическое и сексуальное, но и эмоциональное насилие наносит серьезный вред благополучию человека, отражаясь на психическом уровне в виде изменений в мозге и приводя к депрессиям, посттравматическим стрессовым расстройствам, паническим атакам, личностным расстройствам, нарушениям в отношениях, социальной изоляции, саморазрушающему поведению, различным зависимостям и суицидам [1, 2].

В последние несколько лет проблема домашнего насилия в Беларуси стала открыто и активно обсуждаться, не потому что это новая стремительно распространяющаяся «эпидемия», а потому что общество достигло определенного уровня зрелости, когда сил и знаний достаточно, чтобы заметить насилие, назвать его, осознать важность минимизации его в обществе, и начать предпринимать реальные шаги по недопустимости насилия над более уязвимыми слоями населения.

Проблема домашнего насилия в тех или иных формах и степени присутствует во всех мировых странах с различным уровнем развития, ментальности, религии и политических интересов. Семейное насилие так же не связано напрямую с распущенностью, алкоголизмом или наркоманией. Оно основывается на мнении властных членов семьи, что из-за их более привилегированного положения они имеют основание и право распоряжаться жизнями, телами, имуществом своих более слабых близких против их воли.

Насилие – это очень глобальная, сложно и длительно разрешаемая социальная проблема, которая часто воспринимается как естественный закон жизни [3–5].

Нормализация насилия в обществе

В современных источниках по семейному насилию дается следующее собирательное определение этому явлению. Домашнее насилие – это систематический с увеличением частоты цикл физического, сексуального, психологического, экономического, материального подавления и унижения своих близких с целью обретения над ними власти и контроля. При всей простоте и четкости данного определения оно все же не раскрывает полностью это понятие, так как не ясно какие именно действия можно считать насильственными, а какие нет в данное время в данной культуре и семье [3].

От людей можно услышать следующие рассуждения о своей семейной ситуации:

«Мой муж никогда меня не бьет, он полностью содержит меня и детей. Но из-за его ревнивого характера он не позволяет мне общаться с подругами и мамой. Он даже однажды забрал у меня телефон на месяц, когда заметил, что я общаюсь с мамой больше пяти минут. Теперь я стараюсь его не злить».

«Я живу вместе с семьей своей сестры в нашей родительской двухкомнатной квартире. Ее муж постоянно сидит дома, так как давно уже не может устроиться на работу. Если ему нужны мои вещи или продукты, то он без спроса может их взять. Но это ведь нормально, так и должно быть между близкими любящими друг друга людьми».

«Моя мама очень любит и заботится обо мне. Поэтому она требует, чтобы я каждый день звонил ей и подробно рассказывал, как мои дела на работе и в личной жизни. Если этого не происходит, она очень расстраивается, и у нее даже поднимается давление».

«Мой парень иногда может зарядить мне пощечину. Но это я сама провоцирую его своим поведением, когда позволяю себе перекинуться парой слов с его друзьями в нашей общей компании».

«Мне запрещено выходить на улицу без паранджи, потому что у нас на родине это осуждается».

«Я иногда шлепаю своего сына. Просто по-другому он не понимает. Меня тоже отец бил в детстве ремнем с пряжкой, но я же вырос нормальным человеком».

Можно ли назвать домашним насилием то, что воспроизводят люди в своих рассказах? Это насилие или просто «дурное» обращение? Что можно назвать насилием, а что таковым не является? Для ответа на вышестоящие вопросы важно определить, какие действия признаются насильственными именно в тех культурных убеждениях, этических принципах и религиозных взглядах, в которых живет человек на данный момент. Даже если пострадавший не распознает какие-то действия как насильственные, но в его культуре они таковыми являются, то важно идентифицировать эти действия как насилие. Это является необходимым для признания латентных (остановленных или вытесненных) переживаний пострадавшего. В нашем обществе принято считать, что происходящее в семье является личным семейным делом и должно содержаться в строгой тайне – «не выноси сор из избы!». Именно «нормальность» и латентность являются ключевым факторами, которые поддерживают существование насилия в отдельных семьях и обществе в целом [6].

Женщины как группа риска

Около 90–95 % пострадавших от домашнего насилия – это женщины, дети и престарелые. Из них женщины составляют подавляющее большинство. Мужчины тоже подвержены насилию в семье, но именно женщины по ряду биологических и социальных причин является уязвимыми субъектами для насилия. И эта статистика справедлива для всех мировых стран в независимости от уровня экономического развития. В менее развитых странах семейное насилие принимает более суровые и трагические формы [3–7].

Мировое сообщество уже давно обеспокоено ситуацией домашнего насилия. Разработано достаточно много прогрессивных законодательных документов и принципов защиты пострадавших, работы с агрессорами и действий государства, в целях снижения уровня насилия в семье и обществе. Одним из таких документов, созданным для

устранения насилия над женщинами как одной из форм дискриминации является «Конвенция по ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин» (Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination Against Women), в которой выдвигаются два вида мер по минимизации домашнего насилия: 1) меры правового регулирования; 2) изменение традиционных, социально-культурных моделей поведения. Для воплощения первой меры нужны законы и исполнительные контролирующие и санкционирующие органы, препятствующие агрессорам применять насилие. Для продвижения второй меры нужно изменить стереотипы мышления общества, которые очень медленно поддаются такой трансформации. Те, кто использует насилие в отношениях, норму создают и продвигают [4]. В таблице 1 находятся примеры общественных стереотипов, поддерживающих нахождение женщин в домашнем насилии.

Таблица 1 – Общественные стереотипы, поддерживающие нахождение женщин в состоянии домашнего насилия

Стереотипы «нормализующие» мужское насилие и привилегированное положение мужчин в семейных отношениях	Стереотипы, способствующие взятию женщинами ответственности за мужское насилие на себя
Будь мудрее, уступи	Где были твои глаза?
Женщина должна быть мягкой и покладистой	Знала за кого выходишь!
Любой мужчина хочет быть главой семьи	Почему ты раньше от него не ушла?
Умные женщины не спорят	Эта ваша семейная проблема
Будь терпеливой. А кому легко?	Не выноси сор из избы
Мужчина должен быть брутальным	Ты ему это позволила, значит, тебе нравится!
Главное сохранить семью	Сама виновата, думать надо было
Мужчина голова, женщина шея	Ты его сама спровоцировала!
Ради детей нужно терпеть	Женской энергии у тебя мало, надо накачать
Кому ты нужна с «прицепом»?	И зачем она от него детей рожала?
Да что я алкоголик какой, бить ребенка. Пару раз шлепнул по делу, не велика беда	Из-за таких мужики спиваются и психопатами становятся
Бьет, значит любит	Это твой крест и нужно нести его до конца

Осознанность домашнего насилия в обществе

Акты домашнего насилия и неконструктивных отношений могут включать в себя следующие действия партнера [3, 4, 6, 7]:

- запугивания взглядом, действиями или словами;
- унижения, оскорбления, навешивание чувства вины и стыда;
- стремление изменить партнера: его образ жизни, мышление, внешность и пр.;
- контроль в сфере выбора рода и места занятий;
- финансовый контроль и ограничения;
- запрет на получение образования и возможности работать;
- изоляция и ограничение контактов, в том числе с родными и друзьями;
- шантаж собственной жизнью и здоровьем, или жизнью и здоровьем близких людей;
- обвинение пострадавших в страданиях агрессора;
- игнорирование важных эмоциональных и физиологических потребностей;
- использования двойных стандартов, газлайтинга и пр.;

- физическое насилие: толчки, шлепки, удержание в помещении;
- порча вещей или причинение вреда домашним животным.

Часто пункты, перечисленные в списке выше, подаются как «норма» или забота о партнере, поэтому человеку, который постепенно погрузился в подобные отношения или который никогда не имел другого опыта, очень трудно понять, что это наносит ему вред.

Т. Орлова дает такое определение домашнему насилию: «домашнее насилие – это недобровольный механизм перераспределения ресурсов внутри семьи. Личность отказывается от своих потребностей и желаний и действует в интересах агрессора, чтобы сохранить отношения привязанности» [6, с. 62].

Мышление человека, в отношении которого насилие совершается и который не имеет возможности ему сопротивляться, направлено на изменение себя (изменить себя так, чтобы не переживать насилие). У таких людей система ценностей настроена на удовлетворение потребностей властвующего лица и на взятие ответственности за его насильственное поведение по отношению к себе на себя. Мышление человека, который использует насилие, направлено на изменение окружающих (изменить окружающих так, чтобы они не нанесли ему ущерб). Исходя из вышесказанного, пострадавшие могут считать, что причина семейных конфликтов находится в них самих, а агрессоры – что в других. Чтобы изменить свое болезненное положение испытывающие насилие активно работают над своей внешностью, сексуальностью, финансовой успешностью, развивают навыки общения, настраивают себя на то, чтобы видеть в партнере только хорошее, и не замечать недостатков. В то время как агрессоры считают, что причина всех их бед в другом человеке, и если его как следует «повоспитывать», то можно достичь семейной гармонии [6].

Концепция распределения ответственности в отношениях пополам (50 на 50 %), также, как и использование треугольника Карпмана, является тупиковой для работы в теме домашнего насилия, из-за неравенства сил участников семейной системы на момент проявления насилия. Если все деньги, имущество и физическая сила находятся у агрессора, то и для влияния у него больше возможностей. И при склонности к злоупотреблению властью это порождает насилие. Отсутствие собственного финансового источника у пострадавшего от домашнего насилия – это часто вовсе не скрытые выгоды в виде нежелания работать или нести финансовую ответственность, а следствие нахождения в декрете, запрета на получение образования и неуверенности в возможности трудоустройства, из-за постоянных атак на самооценку и нарушенной адекватности восприятия действительности.

Фазы осознания насилия пострадавшими

Авторы насилия, как и пострадавшие, могут иметь разную степень осознанности насилия и отношениях. Т. М. Дьяченко выделяет следующие фазы осознания пострадавшим нахождения в состоянии домашнего насилия:

I 0 % осознанности / 0 % свободы.

На этой фазе пострадавший не осознает причин своего тревожного состояния и апатии. Он считает, что вполне контролирует свою жизнь, что у него нет никаких оснований для ухудшения эмоционального состояния и здоровья. Источник своих неудач и беспокойства пострадавший приписывает себе, при этом оправдывает и даже боготворит партнера, который имеет полную власть над ним в эмоциональном, физическом и финансовом планах.

Настает момент, когда пострадавший попадает в абсолютную зависимость от агрессора. Все это происходит не в один день, а постепенно и незаметно как для членов семьи, где проявляется насилие, так и для окружения. Часто это начинается на стадии появления ребенка, когда женщина уходит с работы и полностью посвящает себя воспитанию и развитию нового члена семьи. В этот момент она становится зависимой от мужа. Бывает, что при появлении второго или третьего ребенка у женщины уже нет ничего своего, ни

имущества, ни отдельного карт-счета, ни близких отношений с родственниками и друзьями. Контроль, который выдается за заботу, становится тотальным. Женщина без участия партнера не может даже в магазин сходить за продуктами для семьи. В первобытном обществе женщина не способна была выжить, если не «прилепится» к мужчине. Постепенно, с обретением женщинами большей самостоятельности, женская зависимость все больше утрачивает необходимость.

Заметить, что происходит насилие, на этой стадии редко удастся, потому что физического насилия часто еще не происходит и внешне жизнь пострадавшего вписывается в «нормальную».

II 50 % осознанности / 0 % свободы.

Пострадавший на этой стадии уже начинает видеть, что все не так хорошо, как кажется со стороны, что есть реальные причины быть недовольным, начинают проявляться робкие протесты. Обычно это происходит, когда появляется возможность сравнить свою жизнь с жизнью друзей, родственников, героев фильмов. Начинают попадаться заметки в интернете по домашнему насилию, нарциссическому и антисоциальному расстройствам личности. У пострадавшего возникают желания освободиться от отягощающих отношений, но еще нет уверенности, что хватит сил это сделать, что кормилец действительно является обидчиком, а не болезненной фантазией собственной неадекватности.

Часто именно на этой стадии пострадавший обращается за помощью к знакомым или психологу в надежде, что отношения еще можно спасти.

III 100 % осознанности / 50 % свободы.

Пострадавший уже осознает, что это насилие, что ответственность за насилие лежит на агрессоре, что нельзя позволять так с собой обходиться. Но полностью уйти пока не может из-за вполне реальных причин: нет работы, образования, квалификация утеряна, уверенность в себе подорвана.

За счет пробудившегося чувства справедливости и гнева, появляется энергия и страх отступает. В конце этой стадии пострадавший выходит из отношений и начинает самостоятельную жизнь, часто отягощенную преследованиями агрессора. Просто так взять и уйти от агрессора невозможно, приходится тщательно просчитывать план и рисковать буквально жизнью. Большая часть убийств в домашнем насилии происходит после того, как пострадавший уходит или делает попытку уйти.

IV 100 % осознанности / 100 % физической свободы / 50 % эмоциональной свободы.

Пострадавший уже ясно осознает, что такое насилие и что он больше не согласен на такие отношения. Однако эмоционально может все еще зависеть от агрессора. Это период сомнений в правильности решения о прекращении отношений, желании наказать и объяснить обидчику, как он был несправедлив. Может иметь место страх расправы и реальные преследования агрессора.

V 100 % осознанности / 100 % физической и эмоциональной свободы.

Пострадавший от домашнего насилия становится создателем своей жизни. Он четко осознает, какие отношения ему нужны, а каких он не потерпит. Уже нет желания изменить обидчика или отомстить ему, прошлые травмы переработаны в опыт и не оказывают негативного влияния на настоящую жизнь [7].

Факторы, препятствующие осознанию насилия

От осознания, что семейные отношения построены на насилии, до действий в сторону прекращения нездоровых отношений порой проходят месяцы, годы, и даже десятилетия. Выделим следующие причины такого продолжительного процесса:

1 Насилие, особенно мужское, воспринимается в обществе как норма. Нет работающего законодательства, где за проявление насилия по отношению к более уязвимым членам семьи агрессор несет бы административную и уголовную ответственность.

2 Угроза жизни и здоровью. В ситуации домашнего насилия шантаж является одним из инструментов власти и контроля у агрессора и включает в себя:

- угрозы и причинение вреда себе и другим, включая домашним животным;
- манипуляции детьми;
- распространение недостоверной порочащей честь и достоинство информации.

3 Травматическая привязанность или стокгольмский синдром. Если объект привязанности, от которого зависит жизнь человека, и агрессор – одно лицо, то привязанность становится зависимостью. Когда в семейной жизни агрессор полностью контролирует финансы, безопасность и счастье, то у пострадавшей стороны остается один лишь выход – сотрудничать с агрессором, оправдывать его поведение, направлять свои усилия на то, чтобы агрессор был доволен, быть внимательным к любым оттенкам его настроения, беспрекословно выполнять его желания и проникнуться к нему «искренней любовью». Сотрудничество видится единственным условием для выживания, возникает иллюзорная надежда, что поддержка захватчика остановит его агрессию.

Стоит отметить, что люди, которых принудили к покорности, «любят» своих обидчиков до момента их освобождения и при условии, что насилие будет повторяться (подкрепляться) регулярно [1, 3, 4].

4 Часто бывает, что физической, материальной и финансовой зависимости уже нет, но на нейробиологическом уровне сохраняется эмоциональная зависимость. Она возникает вследствие цикличности насилия: нарастание напряжения – насильственный инцидент (разрядка) – примирение – «медовый месяц» и далее по кругу. Контрастные и неконтролируемые скачки от теплого увлеченного отношения к дефицитному и агрессивному на гормональном уровне проявляются в виде постоянных переходов от серотонина и эндорфинов к кортизолу и формированию дофаминовой зависимости (аналогичной химической) [6].

5 Длительное нахождение в состоянии домашнего насилия приводит не только к физическим и экономическим последствиям, но и серьезным личным изменениям, запечатленным на психическом уровне, и проявляющимся в виде эмоциональных флешбэков, избеганий близких отношений, хронической тревожности и контролю, нарушениям сна, дисрегуляции эмоций, ощущения себя никчемным и беспомощным [1–3, 5, 6].

Люди, находящиеся в состоянии домашнего насилия, часто не осознают своего положения из-за нормализации насилия в обществе и отсутствия рабочего законодательного инструмента, санкционирующего наказание за насилие в отношении близких. Проходит достаточно много времени, прежде чем у пострадавшего появляется стремление и возможности для выхода из нездоровых отношений.

Таким образом, домашнее насилие – это сложная биопсихосоциальная проблема, требующая комплексного подхода и четко скоординированных действий по следующим направлениям: создание законодательной базы, изменение общественных норм и стереотипов, устранение последствий насилия путем психотерапевтической работы как с пострадавшими, так и с авторами насилия.

Список использованных источников

1 Падун, М. А. Комплексное ПТСР: особенности психотерапии последствий пролонгированной травматизации / М. А. Падун // Консультативная психология и психотерапия, 2021. – Т. 29. – № 3. – С. 69–87.

2 Качаева, М. А. Отсроченные последствия пережитого домашнего насилия у женщин и девочек / М. А. Качаева, Е. Г. Дозорцева, Е. В. Нуцкова // Психология и право. – Московский государственный психолого-педагогический университет, 2017. – Том 7. – № 3. – С. 110–126.

3 Домашнее насилие [Электронный ресурс] : Википедия. Свободная энциклопедия. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki/домашнее_насилие. – Дата доступа : 21.06.2023.

4 Давтян, М. Защита прав женщин, пострадавших от домашнего насилия / М. Давтян // Альманах «Знак равенства». – М. : Гендерная фракция «Яблоко», 2017. – № 4. – С. 26–38.

5 Даттон, Д. Г. Абьюзивная личность. Насилие и контроль в близких отношениях / Д. Г. Даттон. – М. : ИД «Городец», 2022. – 352 с.

6 Орлова, Т. За закрытыми дверями. Почему происходит домашнее насилие и как его остановить / Т. Орлова. – М. : БФ «Нужна помощь», 2022. – 242 с.

7 Дьяченко, Т. М. Пять стадий, которые проходит жертва домашнего насилия. / Т. М. Дьяченко // Материалы международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии». – Издательство Белгородского университета кооперации, экономики и права, 2019. – С. 122–134.

T. G. Shatiuk, PhD in Ped. Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

THEORETICAL FOUNDATIONS FOR STUDYING THE SENSE OF HUMOR IN DIFFERENT PERSONALITY TYPES

The article delineates theoretical approaches to studying the phenomenon of humor as a multifaceted psychological category. It analyzes the relationship between individual psychological characteristics of a person and the specifics of their humorous perception, generation, and preferences. Particular attention is paid to the main psychological theories of humor (relief theory, superiority theory, incongruity theory, integrative theory), as well as their connection with dispositional traits within the “Big Five” personality model and psychotypes. The article emphasizes that humor is not merely entertainment but a complex cognitive, affective, and social phenomenon determined by an individual's personality organization. The theoretical analysis concludes that personality type is a significant predictor of humor style, which has practical implications for clinical psychology, pedagogy, and personnel management.

Keywords: sense of humor, personality type, personality traits, Big Five, humor theories, humor styles, humor as coping, individual differences.

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЧУВСТВА ЮМОРА У РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются теоретические подходы к изучению феномена юмора как многогранной психологической категории. Анализируется взаимосвязь между индивидуально-психологическими особенностями личности и спецификой ее юмористического восприятия, генерации и предпочтений. Особое внимание уделяется основным психологическим теориям юмора (теория рельефа, теория превосходства, теория несоответствия, интегративная теория), а также их связи с диспозиционными чертами в рамках моделей личности «Большая пятерка» (Big Five) и психотипов. Статья подчеркивает, что юмор является не просто развлечением, а сложным когнитивным, аффективным и социальным феноменом, детерминированным личностной организацией индивида. Теоретический анализ позволяет заключить, что тип личности выступает значимым предиктором стиля юмора, что имеет практическое значение для клинической психологии, педагогики и управления персоналом.

Ключевые слова: чувство юмора, тип личности, черты личности, Большая пятерка, теории юмора, стили юмора, юмор как копинг, индивидуальные различия.

A sense of humor is traditionally considered one of the most valuable and attractive human characteristics. It facilitates social interaction, mitigates conflicts, promotes psychological well-being, and serves as an effective mechanism of psychological defense. However, despite its apparent universality, humor manifests itself with great variability. What seems funny to one person may be incomprehensible or offensive to another. This variability is largely determined by individual psychological characteristics, that is, personality type. Investigating the theoretical foundations of this relationship allows for a deeper understanding of the nature of both humor and personality itself, revealing the mechanisms behind our comedic preferences and behavior. Therefore, the aim of this article is to systematize key theoretical approaches to researching the sense of humor and analyze its relationship with various personality types.

Psychological science distinguishes four classical theories explaining its nature:

1 *Superiority Theory*, dating back to the works of Aristotle, Plato, and T. Hobbes, posits that humor arises from a feeling of superiority over other people, their weaknesses, or failures. Laughter here is an expression of triumph and self-importance [1]. In the context of personality, this theory suggests that individuals with narcissistic traits, high competitiveness, and possibly elevated levels of aggression will be more inclined to use humor as a tool for self-elevation and humiliation of others. Such humor often serves as an instrument of social dominance and reinforcement of group boundaries through ridicule of “outsiders”. As noted by V.P. Sheinov, this principle underlies many techniques of using humor for influence, where a joke allows one to “attack an opponent, present them in an unfavorable light, while remaining within socially acceptable behavior” [2, p. 45].

2 *Relief Theory*, developed within the psychoanalytic framework by S. Freud, interprets humor as a mechanism for discharging psychic energy. According to Freud, humor allows for the expression of forbidden, most often sexual and aggressive, impulses in a socially acceptable form, thereby relieving psychological tension [3]. From this perspective, individual differences in humor use will be related to the strength of repressed drives and the effectiveness of psychological defenses. Individuals with high levels of internal anxiety may use humor as a primary coping mechanism for sublimating internal conflicts. Empirical research conducted within this framework, particularly the work of S.N. Enikolopov, has confirmed that humor indeed serves as an effective channel for discharging mental tension associated with aggressive impulses.

3 *Incongruity Theory*, the most popular in cognitive psychology and associated with the names of I. Kant and A. Schopenhauer, explains humor as the result of a clash between two incompatible concepts or expectations. The unexpected punchline of a joke, a pun, irony – all these are examples of resolving cognitive incongruity, which evokes laughter [4]. This theory places cognitive abilities at the forefront: to understand a joke, one needs to create an expectation and then experience its refutation. Consequently, more developed cognitive abilities and flexibility of thinking, characteristic of open-to-experience individuals, will correlate with understanding and preference for complex forms of humor based on incongruity.

4 *Integrative Approach: Benign Violation Theory* – a modern theory proposed by P. McGraw and colleagues, integrates previous approaches. According to it, humor arises when a situation is simultaneously perceived as a “violation” (of norms, expectations, physical safety) and as “benign” (safe) [5]. That is, something must be threatening but ultimately turn out to be unserious. This approach explains why the same person reacts differently to a joke in different contexts: it all depends on whether they perceive the violation as safe for themselves. Personality traits such as neuroticism (determining sensitivity to threats) and openness to experience (determining readiness for non-standard interpretations) are key moderators here.

The five-factor model (Big Five) has proven most fruitful for empirical research into the link between humor and personality. Numerous studies have revealed stable correlations between the traits of this model and various aspects of humor, as confirmed by meta-analyses [6]:

- *extraversion* demonstrates the strongest and most positive link with a sense of humor. Extroverts more often use humor in social contexts, are more inclined to generate it, value humor as a tool for building connections, and more frequently resort to affiliative humor (aimed at strengthening relationships). Their humor is typically louder, more expansive, and spontaneous, corresponding to their general orientation towards the external world and social reward;

- *agreeableness*. High scores in agreeableness are associated with the use of constructive and prosocial humor styles. Such individuals avoid self-defeating and, especially, aggressive humor aimed at humiliating others. Their jokes are more often good-natured and supportive, strengthening group cohesion. Low agreeableness, on the contrary, is a reliable predictor of using sarcasm, irony, and humor related to disparaging others, which, according to V.P. Sheinov, is a sign of a tendency towards manipulative influence, as “aggressive humor allows one to strike blows while maintaining a mask of benevolence” [2, p. 78];

- *neuroticism* (emotional instability) demonstrates a complex and mainly negative relationship with humor. High neuroticism is associated with difficulties in using humor as an effective coping mechanism. Such individuals more often resort to self-defeating humor (self-deprecating jokes), which reflects low self-esteem and internal distress. They may also be more sensitive to aggressive humor directed at them and less adept at understanding jokes under stress, as their cognitive resources are blocked by anxiety;

- *openness to experience*. This trait directly correlates with the cognitive complexity of humor. Individuals with high openness prefer intellectual, absurd, ironic, and unconventional humor based on incongruity theory. They not only better understand complex jokes but are also inclined to create them. Simple and predictable humor may bore them. Openness to experience allows them to perceive unexpected “violations” of norms and logic as “benign” and, consequently, funny;

- *conscientiousness*. The link between conscientiousness and humor is weaker. Some research shows that conscientious people may be more selective in using humor, avoiding risky or socially unacceptable jokes that could disrupt social order or harm reputation. Their humor is often more structured and appropriate, reflecting their general tendency towards order and responsibility.

Developing ideas about the connection between humor and personality, R. Martin and colleagues proposed a model of “humor styles”, which describes how people regularly use humor in daily life [7]. Four main styles are distinguished, clearly correlated with personality traits:

- *affiliative humor*: inoffensive jokes for strengthening social bonds. Positively correlates with extraversion and agreeableness, negatively with neuroticism. This style is the basis for building trust and sympathy, which, according to V. P. Sheinov, creates fertile ground for non-manipulative, positive influence [2, p. 112];

- *self-enhancing humor*: an optimistic outlook on life, using humor for emotion regulation and coping with stress. Negatively associated with neuroticism and positively with psychological well-being, resilience, and openness to experience. Such humor increases personal effectiveness and charisma, making a person more attractive to followers;

- *aggressive humor*: satire, sarcasm, humor aimed at criticizing and manipulating others. Negatively associated with agreeableness, positively with hostility and traits of the “Dark Triad” (Machiavellianism, narcissism, psychopathy). This style directly echoes the techniques described by V. P. Sheinov for using humor as a weapon in the struggle for power, allowing one to “under the guise of a joke, promote one’s ideas, weaken opponents, and manipulate group sentiments” [2, p. 56]. Studying aggressive humor from the perspective of

the psychology of aggression, as done by S.N. Enikolopov, shows that it not only serves as a tool for manipulation but can also be an indicator of unexpressed negative emotions and specific personality traits [8];

- *self-defeating humor*: self-deprecating jokes made at the expense of one's self to gain approval from others. Positively correlates with neuroticism, depression, low self-esteem, and is a maladaptive coping strategy. People using this style easily fall under the influence of others, as their humor demonstrates low status and self-doubt.

This model clearly demonstrates that humor can be both adaptive (affiliative and self-enhancing) and maladaptive (aggressive and self-defeating), and its orientation directly stems from the individual's personality structure.

S. N. Enikolopov added a clinical-psychological and psychohygienic perspective, emphasizing the role of humor in mechanisms of psychological defense and adaptation, which complements R. Martin's social-personal approach [9].

Empirical study of the link between humor and personality requires valid and reliable tools. To date, a number of specialized questionnaires have been developed, having undergone repeated psychometric testing:

- *Humor Styles Questionnaire (HSQ)*, developed by R. Martin and colleagues, is the "gold standard" in this field [10]. It consists of 32 statements measuring four humor styles (8 items per style). The questionnaire has been translated into many languages, including Russian, and is widely used for predicting psychological well-being, quality of social relationships, and identifying maladaptive behavior patterns;

- *Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ)*, created by H. Lefcourt, focuses on measuring the frequency and ease of laughter response in everyday life situations [11]. Unlike the HSQ, it measures not styles but rather the general "sensitivity" to humor as a reaction to a wide range of events. It positively correlates with extraversion and self-enhancing humor;

- *Coping Humor Scale (CHS)*, also developed by H. Lefcourt, consists of 7 items assessing the extent to which a person consciously uses humor as a strategy for coping with stress [11]. It is closely related to the self-enhancing humor style and is a good predictor of psychological resilience;

- *COMIC questionnaire*, proposed by W. Ruch and colleagues, is designed to assess five main dimensions of humor perception: comicality, oddness, mundanity, intellectual appeal, and content appeal. It allows for a deeper understanding of which specific aspects of a joke resonate with a person of a particular personality type, for example, how openness to experience is related to a preference for "odd" humor [12].

Applying these tools in conjunction with personality trait tests (such as NEO-PI-R, based on the "Big Five" model) allows for obtaining relevant and statistically significant data on the deep-seated connection between personality structure and its humor profile.

Thus, theoretical analysis allows us to conclude that there is a deep and multifaceted connection between the sense of humor and personality type. Classical humor theories (superiority, relief, incongruity) and modern integrative models are reflected in empirically established correlations between dispositional traits (within the "Big Five" model) and specific styles of humorous activity, diagnosed using specialized questionnaires.

For instance, extroverts and agreeable individuals are inclined towards prosocial forms of humor, while neurotics are inclined towards self-defeating ones. Open-to-experience individuals prefer complex, cognitively rich humor, while those with low agreeableness and high narcissism prefer aggressive and nihilistic humor, which, as rightly noted by V. P. Sheinov, can serve as a tool for manipulation and covert control [2]. The availability of valid diagnostic tools, such as the HSQ, allows not only for stating these connections but also for applying the acquired knowledge in practice.

Understanding these patterns has important practical significance. In psychotherapy, it can help correct maladaptive coping strategies and develop healthy self-enhancing humor; in pedagogy – in developing differentiated teaching methods considering individual student characteristics; in organizational psychology – in forming a healthy socio-psychological climate in teams and personnel selection. Thus, the sense of humor ceases to be merely a subject of everyday observation, transforming into a serious scientific construct that reveals the uniqueness of human personality and opens paths for targeted positive influence.

List of sources used

- 1 Гоббс, Т. Левиафан / Т. Гоббс – М. : Мысль, 2001. – 478 с.
- 2 Шейнов, В. П. Скрытое управление человеком (Психология манипулирования) / В. П. Шейнов – М. : АСТ, 2017. – 384 с.
- 3 Фрейд, З. Остроумие и его отношение к бессознательному / З. Фрейд – М. : Азбука, 2015. – 288 с.
- 4 Кант, И. Критика способности суждения / И. Кант – М. : Искусство, 1994. – 367 с.
- 5 McGraw, A. P. Benign Violations : Making Immoral Behavior Funny. / A. P. McGraw, C. Warren // Psychological Science – 2010 – № 21(8) – P. 1141–1149.
- 6 Mendiburo-Seguel, A. Humor styles and personality : a meta-analysis of the relation between humor styles and the Big Five personality traits / A. Mendiburo-Seguel, D. Páez, F. Martínez-Sánchez // Scandinavian Journal of Psychology – 2015 – № 56 (3) – P. 335–340.
- 7 Мартин, Р. А. Психология юмора / Р. А. Мартин – СПб. : Питер, 2009. – 480 с.
- 8 Ениколопов, С. Н. Агрессия и юмор : некоторые аспекты взаимоотношений / С. Н. Ениколопов // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 38–47.
- 9 Ениколопов, С. Н. Психогигиеническая функция юмора / С. Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 152–155.
- 10 Martin, R. A. Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being : Development of the Humor Styles Questionnaire. / R. A. Martin, P. Puhlik-Doris, G. Larsen, J. Gray, K. Weir // Journal of Research in Personality – 2003 – № 37(1) – P. 48–75.
- 11 Lefcourt, H. M. Humor : The psychology of living buoyantly. / H. M. Lefcourt – New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2000. – 208 p.
- 12 Ruch, W. Assessment of appreciation of humor : Studies with the 3 WD humor test / W. Ruch // Advances in personality assessment – 1992 – Vol. 9 – P. 27–75.

А. А. Волкова

Научный руководитель: И. Н. Андреева, д-р психол. наук, профессор
Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой,
г. Новополоцк, Республика Беларусь

**ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ ВНЕШНОСТИ
С ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ИСПОЛНЕННОСТЬЮ
И ПЕРЕМЕННЫМИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОК**

В статье рассматривается взаимосвязь самооценки внешности у студенток с уровнем экзистенциальной исполненности личности и ее самоактуализации. Цель исследования: определить характер взаимосвязи самооценки внешности с общим показателем экзистенциальной исполненности и составляющими самоактуализации. Для сбора эмпирических данных использовались: Самоактуализационный тест САТ (автор: Э. Шостром, в адаптации Л. Я. Гозман, М. В. Кроз и др. (1987)), Тест экзистенциальных мотиваций В.Б. Шумского и сокращенный вариант многокомпонентного опросника отношения к собственному телу (MBSRQ). Метод обработки данных – корреляционный анализ. Выборка – 60 студенток в возрасте от 17 до 23 лет. Установлено на достоверном уровне, что с повышением самооценки внешности у студенток становятся более выраженными: общий показатель экзистенциальной исполненности, а также показатели самоактуализации Поддержка, Ориентация во времени, Ценностная ориентация, Гибкость поведения, Самоуважение, Самопринятие, Представление о природе человека, Синергия, Познавательные потребности и Креативность.

Ключевые слова: самооценка внешности, экзистенциальная исполненность, самоактуализация.

A. A. Volkova

Scientific Adviser: I. N. Andreyeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor
Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk,
Novopolotsk, Republic of Belarus

**EXISTENTIAL FULLNESS AND SELF-ACTUALIZATION IN STUDENTS
DEPENDING ON SELF-ASSESSMENT OF APPEARANCE**

The article examines the relationship between self-esteem of students' appearance and the level of existential fulfillment of the individual and his self-actualization. The article examines the relationship between the self-esteem of appearance in female students with the level of existential fulfillment of personality and its self-actualization. The purpose of the study is to determine the nature of the relationship between self-esteem of appearance with the general indicator of existential fulfillment and components of self-actualization. To collect empirical data, the following were used: the SAT self-actualization test (author: E. Shostrom, adapted by L. Ya. Gozman, M. V. Kroz et al. (1987)), the Test of existential motivations by V. B. Shumsky and an abbreviated version of the multicomponent questionnaire of attitude to one's own body (MBSRQ). The data processing method is correlation analysis. The sample consisted of 60 female students aged 17 to 23 years. It has been established at a reliable level that with an increase in self-esteem, the appearance of female students becomes more pronounced: the general indicator of existential fulfillment, as well as indicators of self-actualization, Support, Time orientation, Value orientation, Flexibility of behavior, Self-esteem, Self-acceptance, Understanding of human nature, Synergy, Cognitive needs and Creativity.

Keywords: physical self, body image, existential fullness, self-actualization.

Внешняя привлекательность и телесная красота являются важным фактором успешности: личностной, профессиональной и, наконец, социальной – человека в современном обществе и культуре. Представления о необходимости соответствовать выделенным стандартам наряду с эталонами красоты, не всегда являющимися вполне достижимыми, диктуются средствами массовой информации и учреждениями, предлагающими услуги в области индустрии красоты, здоровья и моды. Идеалы красоты повторно транслируются в социальных сетях инфлюенсерами и моделями, продвигая идеи об «идеальных» теле и лице. Хорошие внешние данные предоставляют человеку определенные преимущества в достижении целей, построении карьеры и межличностных отношений. При этом, мы полагаем, что не только реальное восприятие окружающими красоты человека влияет на получение или не получение определенных привилегий, но и самооценка внешности, отношение личности к своему собственному облику и удовлетворенность ей. Высокая оценка своей привлекательности может повышать уверенность в себе и собственных силах, что обуславливает большее количество принимаемых действий, которые впоследствии повышают шансы личности преуспеть в определенном деле.

Я-физическое – это продукт самосознания, один из компонентов цельной Я-концепции личности, отражающий представления личности о телесных параметрах, собственной физической привлекательности. Я-физическое выступает сложным комплексным единством восприятия, установок, оценок, представлений о телесной внешности и функциях тела [4]. На формирование Я-физического влияют социально-психологические факторы: культурно обусловленные эталоны и стандарты красоты, социальные установки и ожидания, стереотипные реакции других, а также собственные убеждения по поводу критериев привлекательности и значимости тела, результаты собственных осмыслений личности и рефлексия [4].

Образ тела может быть позитивным и негативным. Позитивный образ тела включает в себя принятие своего тела, расширенные представления о красоте, заботливое отношение к телу, стремление к принятию своего тела несмотря на тренды относительно телесности. Негативный образ тела говорит о непринятии собственного тела, чувстве отвращения или иных негативных эмоциях, вызываемых мыслями о собственном теле, стремлении подогнать форму тела под определенные стандарты.

Понятие экзистенциальной исполненности описывает качество человеческой жизни, отличающееся от понятия «счастья» тем, что включает в себя не только хорошее самочувствие в отсутствие ощущений и чувств, описываемых как негативные, но жизнь как совокупность множества явлений, полноту желаний и жажду жизни. Уровень выраженности экзистенциальной исполненности показывает, много ли осмысленного в жизни человека, живет ли он с внутренним согласием, соответствуют ли его сущности его решения и поступки; определяется соответствием решений и действий человека его внутренней сущности, отсутствием разрыва между тем, как живет человек и тем, как он полагает, следует жить [3].

Самоактуализация – стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. А. Маслоу ставит потребность в самоактуализации на высший «уровень» пирамиды потребностей [2].

Согласно А. Маслоу, «самоактуализация» – это непрерывная реализация потенциальных возможностей, способностей и талантов, более полное познание и принятие своей собственной изначальной природы, неустанное стремление к единству, интеграции, или внутренней синергии личности; эпизод, «прорыв», в котором все силы личности сливаются воедино, доставляя истинное удовольствие от обретения человеком единства; такой человек больше открыт ощущениям, отличается неповторимостью, экспрессией и спонтанностью, обладает большими творческими способностями и большим чувством юмора, более независим от своих низших потребностей [1].

Проблема взаимосвязи самоактуализации, экзистенциальной исполненности и самооценки внешности при всей своей значимости в современной психологии изучена недостаточно, чем и определяется актуальность нашего исследования.

Результаты данного исследования обладают практической значимостью, поскольку помогут оценить, как осознание своего тела, самооценка внешности и удовлетворенность ей взаимосвязана с актуализацией личностью своих талантов, реализацией возможностей. Полученные данные могут быть полезны при проведении психотерапевтических мероприятий с клиентами, столкнувшимися с психологическими барьерами в осуществлении самоактуализации и достижении экзистенциальной исполненности.

Цель исследования: определить характер взаимосвязи самооценки внешности с общим показателем экзистенциальной исполненности и составляющими самоактуализации у студенток.

Гипотеза исследования: чем выше самооценка внешности у студенток, тем более выражены показатели самоактуализации и экзистенциальной исполненности.

Методы исследования:

1) эмпирический – опрос, включающий в себя следующие методики: Самоактуализационный тест САТ (автор: Э. Шостром, в адаптации Л. Я. Гозман, М. В. Кроз и др. (1987)), Тест экзистенциальных мотиваций В. Б. Шумского и сокращенный вариант многокомпонентного опросника отношения к собственному телу (MBSRQ);

2) метод обработки данных – корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

Выборка испытуемых составила 60 респондентов женского пола в возрасте от 17 до 23 лет.

Результаты исследования и их обсуждение.

С помощью метода ранговых корреляций Спирмена изучены взаимосвязи переменной «самооценка внешности» у студенток, с переменными, характеризующими их уровень экзистенциальной исполненности личности, а также с переменными самоактуализации личности. Значимые корреляции ($p \leq 0,05$) представлены в таблицах 1, 2 соответственно.

Таблица 1 – Взаимосвязь самооценки внешности с общим показателем экзистенциальной исполненности у студенток

Переменные	Общий показатель экзистенциальной исполненности	
	r_s	p
Оценка внешности	0,43	0,00
Примечание: r – коэффициент линейной корреляции Пирсона; p – уровень значимости		

Выявленную значимую корреляцию между переменными *Самооценка внешности* и *Общий показатель экзистенциальной исполненности* (таблица 1) можно объяснить тем, что личность, оценивающая собственную внешность как привлекательную, с большей вероятностью будет вступать в социальные контакты, обеспечивающие эмоциональную поддержку, принятие и дающие чувство защищенности. Возможность к вступлению в межличностные отношения и ощущению себя принятым в социуме способствует тому, чтобы личность соотносила себя как с определенными ценностями, так и с обществом в целом, повышая шанс того, что личность, оценивающая свой внешний вид достаточно высоко, будет уделять больше времени углублению отношений с окружающим ее миром, тем самым повышая ценность этих отношений и, как следствие, повышая общее количество испытываемых человеком эмоций – как удовольствия, так и боли – что делает жизнь более наполненной, и повышает стремление личности к тому, чтобы наслаждаться жизнью. Высокая самооценка привлекательности

способствует тому, что личность, возможно, более четко выстраивает собственные границы, выражает свою позицию, в результате чего человек способен на дать самостоятельную оценку своим действиям и себе в целом, в последующем предъявляя свои поступки как соответствующие ситуации, резонные и вполне оправданные. Это также может быть объяснено сниженным уровнем тревожности в социальных взаимодействиях, обусловленным более высокой оценкой собственной внешности. В данном случае человек меньше волнуется по поводу того, что окружающие воспримут его как нежелательного по внешнему признаку.

Таблица 2 – Взаимосвязи самооценки внешности с переменными самоактуализации у студентов

Переменные	r_s	p
Оценка Внешности и Поддержка	0,38	0,00
Оценка Внешности и Ориентация во времени	0,42	0,00
Оценка Внешности и Ценностная ориентация	0,56	0,00
Оценка Внешности и Гибкость поведения	0,35	0,01
Оценка Внешности и Самоуважение	0,52	0,00
Оценка Внешности и Самопринятие	0,31	0,02
Оценка Внешности и Представления о природе человека	0,27	0,03
Оценка Внешности и Синергия	0,40	0,00
Оценка Внешности и Познавательные потребности	0,26	0,04
Оценка Внешности и Креативность	0,35	0,01
Примечание. r – коэффициент линейной корреляции Пирсона; p –уровень значимости		

Согласно данным, предоставленным в таблице 2, значимые корреляции получены между переменной *Самооценка Внешности* и показателями самоактуализации *Поддержка*, *Ориентация во времени*, *Ценностная ориентация*, *Гибкость поведения*, *Самоуважение*, *Самопринятие*, *Представление о природе человека*, *Синергия*, *Познавательные потребности* и *Креативность*. Результаты исследования можно объяснить следующим образом:

Взаимосвязь между самооценкой внешности и переменной самоактуализации *Поддержка*, описывающей степень независимости ценностей и поведения личности от внешних воздействий, можно объяснить тем, что личность, более высоко оценивающая свой внешний вид, менее склонна к поиску одобрения со стороны окружающих, что позволяет более открыто говорить о собственных суждениях.

Взаимосвязь между самооценкой внешности и переменной *Ориентация во времени*, характеризующей способность личности жить настоящим, ощущая жизнь целостной, можно объяснить тем, что личность, более удовлетворенная своим внешним видом, менее склонна к тому, чтобы жить грезами о будущих событиях или воспоминаниями о том, что уже прошло. Люди с более высокой самооценкой внешности более ориентированы не то, чтобы жить «в моменте», что может быть связано с меньшей озабоченностью внешними «дефектами» и необходимостью их сглаживания и/или устранения.

Взаимосвязь между самооценкой внешности и переменной *Ценностная ориентация*, описывающей степень ориентированности личности на духовные ценности, можно объяснить тем, что личность, в большей степени удовлетворенная своим внешним видом, вероятно, более удовлетворена собой в общем, что, возможно, повышает уровень счастья и удовлетворенности жизнью и толкает людей на принятие более возвышенных ценностей.

Взаимосвязь между самооценкой внешности и гибкостью поведения можно объяснить тем, что человек, оценивающий себя как в целом привлекательного, легче подстраивается под изменяющуюся ситуацию, быстро и адекватно реагирует на неожиданные перемены в связи с тем, что чувствует меньшую тревогу при установлении социальных контактов. Возможно, такая личность также имеет более широкий диапазон возможных реакций на происходящее, полученный в течение жизни.

Взаимосвязь самооценки внешности с уровнем самоуважения и самопринятия можно объяснить тем, что лица, оценивающие свою внешность более высоко, вероятно, удовлетворены собой в большей степени, что повышает их уровень осознания собственной ценности. Это также может быть связано с тем, что человек, оценивающий свою внешность как в целом привлекательную, более склонен к получению позитивной обратной связи от своей социальной группы в связи с возможной высокой физической привлекательностью для членов группы.

Взаимосвязь самооценки внешности с уровнем креативности и познавательной потребностью можно объяснить тем, что принятие своей внешности позволяет таким лицам меньше волноваться о том, как их оценят остальные, благодаря чему появляется возможность сконцентрироваться на обучении и актуализации собственного творческого потенциала.

Взаимосвязь самооценки внешности с уровнем синергии, а также с показателями переменной *Представление о природе человека* свидетельствует о том, что более высоко оценивающая свои внешние данные личность менее склонна к разделению мира на «черное и белое», воспринимая мир целостно и принимая как положительные, так и отрицательные проявления жизни.

Таким образом, на достоверном уровне установлено, что с повышением самооценки внешности у студенток становятся более выраженными: общий показатель экзистенциальной исполненности, а также показатели самоактуализации Поддержка, Ориентация во времени, Ценностная ориентация, Гибкость поведения, Самоуважение, Самопринятие, Представление о природе человека, Синергия, Познавательные потребности и Креативность.

Список использованных источников

1 Маслоу, А. На подступах к психологии бытия / А. Маслоу // М.: "Рефл-бук" – К.: «Ваклер». – 1997. – 138 с.

2 Мухтарова, А. Х. Проблема самоактуализации личности в исследованиях зарубежных ученых / А. Х. Мухтарова // Инновационная наука. – 2017. – № 8. – С. 66-67

3 Правдина, Л. Р. Экзистенциальная исполненность как фактор профессионального здоровья / Л. Р. Правдина, О. С. Васильева, Э. В. Гаус // Инженерный вестник Дона. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <http://www.ivdon.ru/ru/magazine/archive/n3y2015/3275>. – Дата доступа: 19.06.2024

4. Шишковская, А. В. Теоретические представления об образе физического я в психологии / А. В. Шишковская // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – № 3. – С. 71-78

С. Г. Воробьева

Научный руководитель: А. Н. Крутолевич, канд. психол. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье исследуются различные аспекты психосоматических расстройств как объекта изучения медицинской психологии, включая: определение, влияние психосоциальных

и психоэмоциональных факторов на их развитие, биопсихосоциальную модель возникновения психосоматических расстройств. Автор делает акцент на необходимости дальнейших исследований для расширения знаний о психосоматических расстройствах и разработки более эффективных методов их диагностики и лечения.

Ключевые слова: психосоматические расстройства, медицинская психология психосоциальные факторы, психоэмоциональные факторы, стресс, биопсихосоциальная модель.

S. G. Vorobyova

Scientific Adviser -A. N. Krutolevich, PhD of Psychological Sciences, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOSOMATIC DISORDERS AS AN OBJECT OF STUDY IN MEDICAL PSYCHOLOGY

The article examines various aspects of psychosomatic disorders as an object of study of medical psychology, including: definition, the influence of psychosocial and psychoemotional factors on their development, the biopsychosocial model of the occurrence of psychosomatic disorders. The author focuses on the need for further research to expand knowledge about psychosomatic disorders and develop more effective methods for their diagnosis and treatment.

Keywords: psychosomatic disorders, medical psychology, psychosocial factors, psychoemotional factors, stress, biopsychosocial model.

Психосоматические расстройства являются одним из важнейших объектов изучения медицинской психологии. В настоящее время психосоматические расстройства становятся всё более распространёнными и представляют серьёзную проблему в современном обществе. Изучение психосоматических расстройств углубляет понимание сложной взаимосвязи между психологическими и физическими аспектами здоровья человека. В последние десятилетия произошел значительный прогресс в понимании психосоматических расстройств, благодаря достижениям в области медицинской психологии и смежных дисциплин. Медицинская психология, в частности, внесла значительный вклад в изучение психосоциальных и поведенческих факторов, способствующих развитию и лечению психосоматических расстройств.

Психосоматические расстройства – расстройства функций органов и систем, обусловленные воздействием психотравмирующих факторов, таких как переживание острой или хронической психологической травмы, специфическими особенностями эмоционального реагирования личности, которые даны для определения психогенно обусловленных состояний. Под психосоматическими расстройствами понимаются симптомы и синдромы нарушений соматической сферы, обусловленные индивидуальными психологическими особенностями человека и связанные со стереотипами его поведения, реакциями на стресс и способами переработки внутриличностного конфликта. К психосоматическим расстройствам относят: нарушения сна, аппетита, тики, головные боли, дисэнцефальные, вегетососудистые нарушения, функциональные нарушения в отдельных системах организма. Психосоматические расстройства чаще всего поражают органы и системы, которые не находятся под произвольным контролем, например сердечно-сосудистую систему, пищеварительную, эндокринную и иммунную системы. К основным психосоматическим расстройствам, выделяемым на современном этапе развития медицины, относят: бронхиальную астму, артериальную гипертензию, язвенную болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, язвенный колит, ревматоидный артрит, нейродермит, тиреотоксикоз, а также сахарный диабет 2 типа, онкозаболевания, мигрень,

аллергический ринит и даже, в ряде случаев, бесплодие и сексуальные расстройства. Существует большая теоретическая база, обосновывающая тесную связь психики и тела в развитии и других заболеваний, это актуальные исследования, которые с годами будут только уточняться.

Предположение о существовании тесных связей между эмоциональными состояниями человека и нарушениями физического (соматического) здоровья имеет давнюю историю. Идеи смерти или развития тяжелых заболеваний по причине сильных эмоциональных потрясений встречаются в различных культурах, начиная с древнейших времён. В античной медицине идея влияния души на физические процессы, протекающие в теле, была одной из центральных. Со временем психосоматические отношения нередко рассматривались как особая «картина мира», определяющая специфику проявления любого заболевания [1].

Несмотря на то, что идеи влияния психологических факторов на состояние организма человека высказывались еще с древних времен, интенсивные исследования взаимодействия организма и психики стали изучаться лишь в течение последнего столетия в связи с возрастающей ролью психосоматических расстройств в общей заболеваемости населения. По данным Всемирной Организации Здравоохранения, в настоящее время от 38 до 42 процентов всех пациентов, обращающихся за медицинской помощью, относятся к группе психосоматических пациентов, а для отдельных заболеваний ведущая роль психологического фактора обнаруживается в этиологии 80 процентов случаев (стенокардия, инфаркт миокарда).

В последние годы во всем мире растет обеспокоенность ростом распространенности и быстрым прогрессированием психосоматических расстройств. Этот всплеск можно объяснить все более стрессовым образом жизни, который ведут люди, что в конечном итоге приводит к функциональным нарушениям жизненно важных органов и систем. Психосоматическое расстройство возникает в результате сложных взаимодействий с участием центральной нервной, эндокринной и иммунной систем. При этом важную роль играет гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковая ось – главная нейроэндокринная система, ответственная за поддержание гомеостаза организма, адаптацию к факторам внешней среды и выживание во время стресса. Гормоны стресса, включая кортизол, оказывают угнетающее воздействие на функционирование иммунной системы, развитие воспаления и гомеостатическое равновесие [2].

Этиология психосоматических расстройств чрезвычайно сложна и определяется следующими факторами: неспецифическая наследственная и врожденная отягощенность соматическими нарушениями и дефектами (хромосомные мутации, которые в основном приводят к поражению лимбической системы); наследственная предрасположенность к психосоматическим расстройствам существует при: артериальной гипертензии (22–62 процентов), бронхиальной астме (65–85 процентов), нейродермите (66 процентов), язвенной болезни, ревматоидном артрите, тиреотоксикозе; нарушения в центральной нервной системе, приводящие к нейродинамическим сдвигам; личностные особенности (замкнутость, сдержанность, недоверчивость, тревожность, сенситивность (чувствительность), склонность к легкому возникновению фрустраций (разочарований), преобладание отрицательных эмоций над положительными, невысокий уровень интеллектуального функционирования в сочетании с выраженной нормативностью и установкой на достижение высоких результатов); психическое и физическое состояние во время психотравмирующих событий, возникновение в момент переживания житейских трудностей чувства безысходности, неверия в свои силы, отчужденности, отсутствие активности и предприимчивости приводит к заболеванию, тогда как энергичная позиция в отношении происходящего, способность принимать на себя ответственность, уверенность в возможности управлять событиями отмечается у тех, кто остается здоровым; фон неблагоприятных семейных и других социальных факторов.

Если число событий, приводящим к серьезным изменениям в жизни человека возрастает более чем в 2 раза по сравнению со средним числом, то вероятность заболевания составит 80 процентов. Все изменения семейных взаимоотношений, препятствующие развитию индивидуальности ребенка, не позволяющие ему открыто проявлять свои эмоции, делают его ранимым в отношении эмоциональных стрессов. В то же время, наличие прочной социальной поддержки благоприятно сказывается на сопротивляемости к заболеваниям. Нарушенные внутрисемейные контакты в раннем возрасте, особенно между матерью и ребенком, в дальнейшем увеличивают риск развития психосоматических заболеваний.

Основными проблемами в диагностике и лечении психосоматических расстройств являются недостаточное признание медицинской наукой роли психических факторов в возникновении заболеваний. В то же время большое число современных психологов и психотерапевтов достаточно серьезно относятся к лежащим в основе практически всех соматических заболеваний неразрешенным внутриличностным и межличностным конфликтам, а к их разрешению как лечению болезни. Рассмотрение психических расстройств в рамках мультисистемной патологии представляет интерес не только для объяснения высокой коморбидности соматических и психических нарушений, но и для изучения патофизиологических механизмов, определяющих формирование и течение мультисистемных заболеваний. Следовательно, такой путь может быть базисом для формирования принципиально новых подходов к систематике психических расстройств, имеющих как теоретическое, так и практическое значение [3].

Главное в определении психосоматических расстройств – то, что они обусловлены психологическими факторами. Психогенные психосоматические расстройства обусловлены непосредственно физиологическими изменениями в организме, сопровождающими стресс, т. е. такие заболевания, при которых психические реакции изменяют физиологию таким образом, что организм заболевает. К данной группе в расширенном понимании термина «психосоматические заболевания» относятся также психические расстройства, осложненные соматической патологией (нервная анорексия, булимия, алкоголизм и др.). Соматогенные психосоматические расстройства обусловлены повышением восприимчивости организма к патогенным микроорганизмам или естественным дегенеративным процессам. Рассматривая понятие психосоматических заболеваний в широком смысле, к данной группе также относят соматические заболевания, сопровождающиеся психическими расстройствами, возникшими вследствие интоксикации, гипоксии и других воздействий на центральную нервную систему либо как психологические реакции пациента на соматическое заболевание. Пациенты, страдающие психогенными психосоматическими заболеваниями, связанными со стойкими эмоциональными конфликтами или стабильными особенностями личности, зачастую занимаются лечением лишь соматического компонента болезни, оставляя без внимания психологический ее аспект. Таким образом, они оказываются обречены на хроническое течение заболевания, поскольку излечение может наступить лишь вследствие устранения психологических причин, на почве которых возникло психосоматическое заболевание.

Основными причинами психосоматических расстройств являются эмоционально негативные состояния, психоэмоциональный стресс и особенности эмоционального реагирования, неспособность проживания отрицательных эффектов. Психосоматические расстройства имеют сложную, неоднозначную структуру возникновения, в их появлении участвуют множество факторов, в том числе генетически обусловленных. Совокупность этих факторов будет определять развитие и проявление заболевания. При этом особая роль отводится подавлению таких эмоций, как гнев, печаль, раздражение, тревога, страх, сексуальная неудовлетворенность, а также стрессовые факторы. Ключевая направленность диагностики должна быть сконцентрирована на выявлении эмоционального напряжения, состояния эмоциональной сферы.

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что в настоящее время теории мультифакторной этиологии психосоматических расстройств получают все большее признание.

Это объединяется в биопсихосоциальную модель возникновения психосоматических расстройств: биологическая составляющая, психологическая составляющая, социальная составляющая, ноэтическая составляющая (связана с духовностью; система ценностей человека). В основе этой модели лежит диада «диатез – стресс», где диатез – это биологическая предрасположенность к определенному болезненному состоянию, а стресс – психосоциальные факторы, актуализирующие эту предрасположенность. Взаимодействие диатеза и стресса объясняет возникновение любого заболевания. Следует отметить, что с данной точки зрения менталитет современного общества предрасполагает к возникновению у людей психосоматических заболеваний. Следовательно, проблема изучения психосоматических расстройств как объекта медицинской психологии актуальна на современном этапе развития науки и общества. Основными направлениями исследований могут быть как проработка определения, классификации и систематизация причин психосоматических расстройств, так и расширение возможностей сферы применения теоретических основ психосоматики в практике, в том числе в профилактической работе.

Таким образом, рассмотрение психосоматических расстройств как объекта изучения медицинской психологии дает расширение понимания причин и механизмов их развития. Медицинская психология исследует роль психологических и поведенческих факторов в возникновении и поддержании физических симптомов, что позволяет лучше понять эти сложные состояния, способствует разработке и внедрению эффективных психотерапевтических методов лечения психосоматических расстройств, таких как когнитивно-поведенческая терапия, психоаналитическая терапия и когнитивная терапия, основанная на осознанности. Исследования в области медицинской психологии способствуют более тесному сотрудничеству между медицинскими специалистами и психологами, что приводит к всесторонней оценке и лечению пациентов с психосоматическими расстройствами, помогают выявлять факторы риска возникновения психосоматических расстройств и разрабатывать профилактические меры, направленные на снижение их распространенности в обществе.

Список использованных источников

1 Анферов М.В., Калугин А.Ю. Психосоматический подход в клинической психологии: проблемы и перспективы // Психология телесности: теоретические и практические исследования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/psytel2009/contents/40825> – Дата доступа: 03.06.2024 г.

2 Мазо Г. Э., Незнанов Н. Г., Рукавишников Г. В. Психосоматическая медицина: старые ресурсы и новые технологии. Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2023;123(4 вып. 2):14–19. <https://doi.org/10.17116/jnevro202312304214>.

3 Figueira, M Luisa; Ouakinin, Sílvia. From psychosomatic to psychological medicine: what's the future? Current Opinion in Psychiatry 21(4): p 412–416, July 2008. / DOI: 10.1097/YCO.0b013e328300c731.

Д. С. Горенкова

Научный руководитель: Ю. О. Брикса

Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой,
г. Новополоцк, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ ДНЕВНОЙ И ЗАОЧНОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

На сегодняшний момент социальный интеллект рассматривается как способность, обеспечивающая человеку успешную включенность в социальные отношения,

что приводит к переоценке системы ценностей через уточнение собственной жизненной позиции. Представленные в статье результаты исследования позволили изучить социальный интеллект, исходя из преобладающих у студентов ценностных ориентаций, уточнив тем самым направленность и доминирующие профессиональные установки.

Ключевые слова: социальный интеллект, ценностные ориентации, внешние ценностные ориентации, внутренние ценностные ориентации, юношеский возраст, ранняя зрелость.

D. S. Gorenkova

Scientific supervisor: Yu. O. Bryksa
Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk,
Novopolotsk, Republic of Belarus

THE RELATIONSHIP OF VALUE ORIENTATIONS AND SOCIAL INTELLIGENCE OF FULL-TIME AND PART-TIME STUDENTS

At the moment, social intelligence is considered as an ability that provides a person with successful involvement in social relations, which leads to a reassessment of the value system through clarifying one's own life position. The research results presented in the article made it possible to study social intelligence based on the students' prevailing value orientations, thereby clarifying the orientation and dominant professional attitudes.

Keywords: social intelligence, value orientations, external value orientations, internal value orientations, adolescence, early maturity.

Одной из важных целей современного образования, является подготовка выпускника высшего учебного заведения к активной профессиональной деятельности в новой экономической реальности. Независимо от профиля профессиональной подготовки, наиболее актуальными на сегодняшний момент являются универсальные компетенции, которые включают в себя коммуникативные умения. Увеличение числа контактов между людьми в различных социальных сферах: деловых отношениях, карьерном продвижении, личностном и профессиональном развитии оказывает влияние на профессиональную эффективность, так как от способности устанавливать конструктивные взаимоотношения с окружающими зависит личный успех. В связи с этим социальный интеллект обретает особое значение, рассматриваясь как профессионально важное качество любого специалиста.

Анализ предоставляемых услуг в сфере высшего образования в Республике Беларусь, отвечая тенденциям современного времени, совместило два основных направления подготовки профессионала, поставив на первое место эмоциональную и социальную составляющую жизни человека. В настоящий момент происходит активная модернизация человека, которая выражается не только в рационализации субъекта, но и улучшение социальных эмоциональных способностей. Социальные эмоциональные способности являются важной основой человеческой природы и обеспечивают социальное развитие. Эта основа человеческой природы создает социальный порядок, регулирует социальные действия, укрепляет узы социального единства и формирует социальную основу с положительной энергией.

Уделение внимания улучшению социальных и эмоциональных способностей студентов является ответом на потребности развития, связанные с модернизацией образования. Социальные способности – это ряд ключевых способностей, связанных с индивидуальной адаптацией и социальным развитием, которыми человек овладевает и применяет в процессе социализации перед лицом сложных ситуаций роста и развития, основанных на личном самоощущении и интерактивном опыте социальных отношений.

Подчеркнем, что использование социальных способностей в межличностных отношениях, в гармонии с социальными правилами, позволяет человеку более четко определять эмоциональное состояние и едва заметные изменения в себе и других, проявлять инициативу и своевременно вносить позитивные коррективы, чтобы поддерживать свое собственное хорошее физическое и психическое состояние, и сознательно поддерживать гармонию с другими людьми и обществом.

Таким образом, эта способность обеспечивает не только эффективное межличностное взаимодействие, но и дает возможность адаптироваться к каждой новой ситуации на протяжении жизни, что способствует эффективной профессиональной деятельности, способствует развитию карьеры и позитивно влияет на эмоциональное самочувствие.

К раскрытию понятия «социальный интеллект» обратились примерно сто лет назад. Э. Торндайк в своей статье сделал попытку разъяснить этот феномен. Его подход базируется на мысли, что социальное мышление – это понимание и соблюдение человеком морально-нравственных правил принятых в обществе [5, с. 227]. Взятая за основу теория автора нашла свое продолжение в различных направлениях: социологии, философии, психологии. В результате этого сложилось множество теорий, которые можно объединить в два основных взгляда на рассматриваемое понятие: с одной стороны социальный интеллект представляет собой автономный феномен, с другой, рассматривается во взаимосвязи с общим интеллектом.

Так, с точки зрения Г. Олпорта социальное мышление – это особый дар, который свойственен не всем. Люди, наделенные им, способны лучше выстраивать связи с окружающими и тем самым быстрее приспосабливаются к новым условиям жизнедеятельности [4, с. 385]. Противоположное мнение сложилось у Г.Ю. Айзенка, который указал на социальный характер формирования у человека способности к пониманию общественных процессов [1, с. 112].

В отечественной науке подходы к пониманию социального мышления рассматривались через призму другой способности – коммуникативной.

В свою очередь американский исследователь Дж. Р. Гилфорд предложил свою теорию, впоследствии ставшую наиболее популярной. Свой подход ученый основывал на трехмерной структурной модели интеллекта, т. е. с точки зрения трех измерений: функционирования, содержания и продукта. Интеллектуальная деятельность – это процесс, посредством которого люди обрабатывают (то есть процесс функционирования) объективные объекты (то есть содержание) в своем сознании и производят знания (то есть продукты).

Процесс функционирования интеллекта включает в себя пять факторов: познание, память, дивергентное мышление, агрегированное мышление и оценку. Дж. Р. Гилфорд считал, что каждый фактор – это уникальная способность. Например, овладение учащимися английскими словами – это способность к семантике, памяти и единицам. Трехмерная структурная модель интеллекта также учитывает содержание, функционирование и продукты обработки разведывательной информации. Это не только способствует углубленной исследовательской работе по тестированию интеллекта, но и помогает выявить доминирующие и не доминирующие способности [2, с. 434].

Таким образом, из рассмотренных подходов к пониманию социального интеллекта, можно сделать вывод о том, что этот феномен отражает важное качество человека к установлению и поддержанию взаимоотношений с другими людьми, удовлетворяя тем самым важную потребность в общности, и принятию другими людьми. Являясь ценностной составляющей жизнедеятельности любого человека, эта способность актуализируется и уточняется в процессе профессионального становления, проявляясь в поведении и отношении к своим профессиональным задачам.

Ценностные ориентации в связи с этим представляют собой многоярусную развивающуюся конструкцию взаимоотношения человека к окружающему миру. Осуществляя многоплановые функции, ценностные ориентации представляют собой структуру, содержащую, подобно социальному интеллекту, три компонента: познавательный (постижение значимости, осознание сути отдельной ценности); оценочный (выборочное отношение к ценностям, выбор альтернатив); поведенческий (реализация ценности).

Их основа закладывается социальной средой, в которой формируется личность. Тем самым ценностные ориентации обуславливают выбор жизненной стратегии личности, выражая актуальные вопросы, обладающие личностным смыслом.

Отметим, что ценностные ориентации, взаимодействуя с психическими явлениями, находят свое выражение в познавательной деятельности и волевых процессах. Ценностные ориентации формируются по мере взросления индивида, а в зрелом возрасте обуславливаются его профессиональной деятельностью.

Наиболее активно социальный интеллект и ценностные ориентации развивается в юношеский период, что обусловлено новой жизненной ситуацией и профессиональным становлением. Зрелые люди склонны использовать свои коммуникативные навыки в определенных ситуациях, исходя из требований обстановки. Они больше устремлены в свой внутренний мир и поиск путей саморазвития.

Исходя из актуальности рассматриваемого вопроса, была поставлена задача, выявить взаимосвязь уровня социального интеллекта и ценностных ориентаций студентов очной и заочной форм обучения. Эмпирическое исследование проводилось на базе «Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой». Общее количество испытуемых составило 44 человека. Выборку составили студенты очной формы обучения в возрасте от 18 до 20 лет ($n = 22$) и студенты заочной формы обучения в возрасте от 25 до 40 лет ($n = 22$).

В качестве методического инструментария был выбран тест «Социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. О'Салливена (адаптация Е. С. Михайловой) [2] и методика «Ценностные ориентации» (О. И. Мотков, Т. А. Огнева) [3]. Для изучения взаимосвязи показателей социального интеллекта и ценностных ориентаций студентов дневной и заочной форм обучения был использован коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена.

Полученные в ходе исследования результаты студентов очной формы обучения, отраженные в таблице 1, выявили ряд значимых корреляционных связей:

- между общим показателем социального интеллекта и показателями шкалы «Реализация внешних ценностей» ($r = -0,42$, при $p < 0,05$);
- между показателями субшкалы «Фактор познания систем поведения» и шкалой «Реализация внешних ценностей» ($r = -0,43$, при $p < 0,05$);
- между показателями субшкалы «Фактор познания классов поведения» и показателями шкалы «Реализация внутренних ценностей» ($r = -0,32$, при $p < 0,05$).

Величина и знак коэффициента корреляции говорит об умеренной отрицательной связи. Это значит, что при увеличении показателей социального интеллекта снижается значимость внешних и внутренних ценностных ориентаций.

Полагаем, полученные множественные отрицательные связи уровня социального интеллекта с внешне и внутренне ориентированными ценностными ориентациями связаны с тем, что у студентов очной формы обучения происходит активный процесс адаптации к новой социальной реальности, преодоление внутренней скованности и неуверенности, отработка социальных навыков, которые понадобятся в дальнейшей социализации к профессиональной деятельности. В свою очередь, большая ориентация на социальные навыки снижает значимость внутренних и внешних ценностных ориентаций.

Таблица 1 – Взаимосвязь уровня интеллекта и ценностных ориентаций студентов заочной формы обучения (n = 22)

Переменные	Значимость внешних ценностей	Значимость внутренних ценностей	Реализация внешних ценностей	Реализация внутренних ценностей
Уровень развития социального интеллекта в целом	0,19	0,05	–0,42*	–0,14
Фактор познания результатов поведения	–0,27	0,2	–0,13	–0,18
Фактор познания классов поведения	0,02	–0,23	–0,32	–0,46*
Фактор познания преобразований поведения	0,007	0,07	–0,27	0,1
Фактор познания систем поведения	0,06	0,11	–0,43*	–0,07
Примечание: * – $p \leq 0,05$				

Далее были проведены расчеты с целью выявления особенностей взаимосвязи между показателями ценностных ориентаций и социального интеллекта студентов заочной формы обучения. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Взаимосвязь уровня социального интеллекта и ценностных ориентаций студентов заочной формы обучения (n = 22)

Переменные	Значимость внешних ценностей	Значимость внутренних ценностей	Реализация внешних ценностей	Реализация внутренних ценностей
Уровень развития социального интеллекта в целом	0,28	0,01	–0,16	–0,21
Фактор познания результатов поведения	0,48*	0,07	–0,14	–0,25
Фактор познания классов поведения	0,04	–0,06	–0,14	–0,37
Фактор познания преобразований поведения	–0,12	–0,18	–0,07	–0,02
Фактор познания систем поведения	–0,006	0,07	0,09	0,01
Примечание: * – $p \leq 0,05$				

Из таблицы 2 видно, что существует значимая корреляционная связь между показателями субшкалы «Фактор познания результатов поведения» и шкалой «Значимость внешних ценностей» ($r = 0,48$, при $p < 0,05$).

Полученные в ходе исследования результаты студентов заочной формы обучения, отраженные в таблице 2, указывают на прагматический характер использования способности к пониманию эмоций, чувств, намерений других людей, который реализуются

с целью достижения практических результатов. Полагаем, это обусловлена тем, что студенты заочной формы обучения используют данные социальные способности для достижения профессиональных и личных целей, которые направляются внешними ценностями и позволяют достичь ощутимых результатов в профессиональном плане: повышение по служебной лестнице, материальная стабильность. Отметим, что внешние ценностные ориентации преимущественно раскрывают оценку себя с точки зрения окружающих и оценку своей значимости в определенном социуме, устремленность к самоутверждению и карьерному росту.

Проведенное эмпирическое исследование особенностей взаимосвязи социального интеллекта и ценностных ориентаций студентов дневной и заочной форм обучения, позволило сделать вывод о том, что наиболее выражена взаимосвязь у студентов очной формы обучения, так как они находятся на стадии профессионального становления.

Кроме того, исследование показало, что выбор смысловых установок студентов очной формы обучения, детерминирован уровнем развития социального интеллекта, что выражается в том, что при повышении интеллекта снижается значимость ценностей как внешних, так и внутренних. В то время как у студентов заочной формы обучения уровень социального интеллекта повышает значимость внешне ориентированных ценностей.

Список использованных источников

- 1 Айзенк, Г. Ю. Интеллект : Новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–131.
- 2 Гилфорд, Дж. Р. Три стороны интеллекта / Дж. Р. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–453.
- 3 Мотков, О. И. Методика «Ценностные ориентации» / О. И. Мотков, Т. А. Огнева [Электронный ресурс]. – 2008. – Режим доступа: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1128.html>. – Дата доступа: 03.04.2023.
- 4 Олпорт, Г. Становление личности / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2012. – 464 с.
- 5 Thorndike, E. L. Intelligence and its use / E. L. Thorndike // G. : Harper's Magazine. – 1920. – P. 227–235.

А. И. Гулевич

Научный руководитель: А. Н. Редюк

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ИНДИВУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ

В статье приводится характеристика основных индивидуально-психологических свойств личности, обращается внимание на их взаимодействие в контексте трудовой деятельности. Автором рассматриваются результаты эмпирического исследования индивидуально-психологических свойств личности и особенности их выражения у студентов. В ходе проведенного исследования было опрошено 60 человек, из них 8 юношей и 52 девушки в возрасте от 17 до 20 лет, обучающихся в УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины».

Ключевые слова: темперамент, типы темперамента, свойства темперамента, характер, акцентуации характера, типы личности по профессиональным склонностям.

A. I. Gulevich

Scientific supervisor: A. N. Redyuk
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF THE EXPRESSION OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL PERSONALITY TRAITS IN STUDENTS

The article describes the main individual psychological characteristics of a person, draws attention to their interaction in the context of work. The author considers the results of an empirical study of individual psychological characteristics of personality and the peculiarities of their expression in students. In the course of the study, 60 people were interviewed, including 8 boys and 52 girls aged 17 to 20 years, studying at the educational institution "Francisk Skorina Gomel State University".

Keywords: temperament, temperament types, temperament properties, character, character accentuations, personality types according to professional inclinations.

Человек, являясь социальным существом, находится в постоянном взаимодействии с окружающими его членами общества. Развиваясь и совершенствуясь в процессе деятельности с другими людьми, у человека формируется высшая ценность и цель общественного развития – личность. Подчеркивая сложность и многогранность данного понятия, следует отметить его индивидуальный, целостный и системный характер, который обусловлен особенностями проявления индивидуально-психологических свойств личности.

К основным индивидуально-психологическим свойствам личности относятся темперамент, его свойства и типы, а также характер и его акцентуации, сочетание отличительных черт которых формирует множество типов личности.

Если речь идет о темпераменте, то, прежде всего, имеются в виду многие психические различия между людьми – различия по глубине, интенсивности, устойчивости эмоций, эмоциональной впечатлительности, темпу, энергичности действий и другие динамические, индивидуально-устойчивые особенности психической жизни, поведения и деятельности. Тем не менее, темперамент и сегодня остается спорной и нерешенной проблемой. Однако при всем разнообразии подходов к проблеме, ученые признают, что темперамент – биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо [5, с. 84–86]. Темперамент отражает динамические аспекты поведения преимущественно врожденного характера, поэтому свойства темперамента наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими индивидуально-психологическими особенностями человека. Следует отметить, что различные свойства человека не сочетаются случайным образом, а связываются между собой по определенной закономерности, образуя при этом особую организацию. Таким образом, под темпераментом следует понимать индивидуальные устойчивые свойства психики, определяющие динамику психической деятельности человека, одинаково проявляющиеся в разнообразной деятельности независимо от ее содержания, целей, мотивов, а также остаются постоянными в зрелом возрасте и во взаимосвязи характеризуют тип темперамента.

Представление о данной особенности личности невозможно без индивидуально-го темпа и ритма психических процессов, степени устойчивости чувств, напряженности волевого усилия, относящиеся ко всем сторонам психической деятельности, то есть без свойства темперамента. [2, с. 112]. Следует отметить, что упомянутые выше свойства темперамента, а, следовательно, и динамика психической деятельности, могут быть связаны с другими психологическими условиями, такими как настроение, мотивы деятельности, поставленная задача и т. п. Вместе с тем, свойства темперамента – это наиболее устойчивые индивидуальные особенности, сохраняющиеся многие годы, часто всю жизнь, тогда как динамические особенности, зависящие не от темперамента, гораздо менее устойчивы.

Охарактеризовать свойства темперамента возможно посредством рассмотрения его типов. В наше время существует множество типологий темперамента, но классическая типология И. П. Павлова является самой распространенной и по сей день. Знаменитый русский ученый выделил четыре основных типа темперамента, представленные меланхолическим, холерическим, сангвинистическим и флегматическим типами, отличающиеся между собой особенностями функционирования физиологических процессов и проявления на их фоне свойств темперамента в различных сферах деятельности.

Известно, что характер формируется в процессе жизнедеятельности человека исходя из особенностей генетического устройства, влияния окружающих и собственных взглядов, а также воспитания, процессу которого отводится решающая роль. Дело в том, что первые появления черт характера у человека относятся к периоду его раннего детства. В таком возрасте данные черты усваиваются бессознательно, но на более зрелых стадиях процесс усвоения может осуществляться осознанно. Из этого следует необходимость в научении ребенка различать хорошее от плохого, что и осуществляется посредством воспитания. Многогранность характера обусловила самые различные толкования данного понятия в трудах таких отечественных ученых, как Л. С. Выготского, В. Н. Мясищева, Б. Г. Ананьева и многих других. Так, подчеркивая зависимость проявления характера от волевого акта, В. Н. Мясищев писал, что «характер – единство отношений и способа их осуществления в переживаниях и поступках человека» [4, с. 188]. В наиболее обобщенном представлении характер – совокупность индивидуальных устойчивых свойств личности, складывающихся и проявляющихся в деятельности и общении.

Употребление понятия характера неразрывно связано с его акцентуациями. По мнению А. Е. Личко, «акцентуации характера – это крайние варианты его нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, отчего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим» [3, с. 5]. Из этого следует, что акцентуация характера представляет собой отдельные ярко выраженные черты данного свойства личности. В настоящее время существует множество классификаций акцентуаций характера, но более известной считается классификация немецкого ученого К. Леонгарда, основанная на оценке стиля общения индивида с окружающими людьми и представляющая собой группу из 12 основных черт характера: гипертимности, возбудимости, циклоидности (цикличности), нанизывания, эмоциональности, тревожности, экзальтированности, демонстративности, интровертности, экставертности, педантичности и дистантности. На основании данных акцентуаций характера были составлены соответствующие типы личности.

Следует отметить, что на более зрелом этапе развития человека происходит формирование его личности и последующее определение ее типа по преобладающим особенностям. Данный процесс наиболее характерен для подростков, так как именно в данном возрасте происходит наше окончательное становление личности. Особенности взаимодействия свойств темперамента и акцентуаций характера наиболее ярко отражены в профессиональной деятельности человека, так как, например, особенность флегматика, заключающаяся в трудолюбии, может стать еще более яркой посредством улучшения навыков, необходимых для осуществления данной деятельности. Особенностью профессиональной деятельности является концентрирование всех индивидуально-психологических свойств личности на процессе труда. Так, К. М. Гуревич подчеркивал, что «...профессия представляет собой некую объективную и притом совершенно регламентированную организацию действий личности; требования, которые она предъявляет, не сводятся к наблюдательности и распределению внимания: человеку нужно работать в рамках этой регламентации. Нередко к тому же профессия накладывает свою печать на весь образ жизни работника» [1, с. 19].

Теоретический анализ проблемы исследования особенностей проявлений индивидуально-психологических свойств личности актуализировал проведение эмпирического исследования, в ходе которого были использованы следующие методики: «Батарейный тест-опросник «Темперамент-Характер» (В. М. Русалов, О. Н. Манолова, 2009), а также «Тест по модели Голланда» (Г. В. Резапкина, 2005).

Методика «Батарейный тест-опросник Темперамент-Характер», разработанная В. М. Русаловым и О. Н. Маноловой, предназначена для диагностики свойств темперамента в соответствии с психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферами, а также акцентуаций характера. По результатам проведенного эмпирического исследования были получены количественные показатели по 12 шкалам свойств темперамента и 10 шкалам акцентуаций характера. Полученные после расчета средние баллы по различным показателям свойств темперамента отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Средние баллы по различным показателям свойств темперамента у студентов по методике В. М. Русалова и О. Н. Маноловой

Свойство темперамента	Средний балл (максимум 8)
Эргичность психомоторная (ЭРМ)	4,78
Эргичность интеллектуальная (ЭРИ)	4,75
Эргичность коммуникативная (ЭРК)	5,13
Пластичность психомоторная (ПМ)	5,03
Пластичность интеллектуальная (ПИ)	3,83
Пластичность коммуникативная (ПК)	4,27
Скорость психомоторная (СМ)	4,77
Скорость интеллектуальная (СИ)	4,72
Скорость коммуникативная (СК)	6,1
Эмоциональность психомоторная (ЭМ)	4,63
Эмоциональность интеллектуальная (ЭИ)	5,7
Эмоциональность коммуникативная (ЭК)	5,58
Средний показатель всех свойств темперамента	4,94

Средний показатель всех форм свойств темперамента составляет 4,94 балла (из 8 возможных баллов), что является показателем, превышающим среднее значение итоговой шкалы (4 балла). Это свидетельствует о том, что большинство респондентов имеют значения выше среднего по показателям свойств темперамента (11 свойств из 12).

Наиболее ярко в исследуемой группе проявляется такое свойство темперамента, как «скорость коммуникативная», составляющее 6,1 балл. Высокое значение данного свойства свидетельствует о наличии у группы респондентов легкой и плавной речи, быстрой вербализация, а также высокой скорости речевой активности, что способствует быстрому и продуктивному формированию коммуникационных связей с другими людьми.

Следующим наиболее высоким средним показателем является «эмоциональность интеллектуальная», составляющая 5,7 балла. Лица, обладающие высоким значением данного свойства, отличаются сильным эмоциональным переживанием по поводу отношения между ожидаемым и полученным результатом умственной работы, которая протекает в условиях сильного беспокойства.

Средний показатель «эмоциональности коммуникативной» оказался на уровне 5,58 баллов. Среднее значение показателя данного свойства указывает на соответствие части студентов среднеинтенсивному уровню эмоционального переживания в случае неудач в общении, типичной для человека чувствительности к оттенкам межличностных отношений, а также свидетельствует о средневыраженном уровне уверенности в себе в процессе социального взаимодействия.

Наименее ярко в исследуемой группе проявилось такое свойство темперамента, как «пластичность интеллектуальная», составившее по среднему показателю 3,87 баллов, что является значением ниже среднего относительно шкалы результатов методики. Для таких лиц характерны следующие особенности: вязкость мышления, стереотипный подход к решению проблем, ригидность в решении абстрактных задач.

Полученные после расчета средние баллы по различным показателям акцентуаций характера отражены в таблице 2.

Значение среднего показателя по всем акцентуациям характера составляет 4,91 баллов и превышает среднее возможное значение итоговой шкалы методики (4 балла), что свидетельствует о наличии большинства акцентуаций характера, имеющие показатель выше среднего значения относительно итоговой шкалы.

Таблица 2 – Средние баллы по различным показателям акцентуаций характера у студентов по методике В. М. Русалова и О. Н. Маноловой

Акцентуация характера	Средний балл (максимум 8)
Демонстративность	4,38
Застывание	4,28
Педантичность	5,05
Возбудимость	3,52
Гипертимность	5,92
Дистимность	3,95
Тревожность	4,73
Экзальтированность	5,45
Эмотивность	6,20
Циклотимность	5,57
Средний показатель	4,91

Наиболее ярко в исследуемой группе проявляется такая акцентуация характера, как «эмотивность», она составляет 6,20 баллов из 8 возможных. Это свидетельствует о том, что студентам выборки присуща глубина чувств и высокий уровень эмоциональности, которые преобладают над другими акцентуациями.

Самые низкие показатели средних значений имеют «дистимность» (3,95) и «возбудимость» (3,52), что указывает на низкую склонность к хамству, провокациям, подчинению собственным влечениям, а также к медлительности и слабости волевых усилий у испытуемых.

Проанализировав всю исследуемую совокупность студентов по методике для диагностики свойств темперамента и акцентуаций характера В. М. Русалова и О. Н. Маноловой можно сделать следующие выводы. Средний показатель по всем 12 свойствам темперамента составил 4,94 балла из 8 возможных, а по 10 акцентуациям характера – 4,905 балла из 8 возможных соответственно, что свидетельствует о наличии у исследуемой группы студентов яркой, многогранной личности, основные проявления которой определяются самыми выраженными свойством личности 1 из 3 сфер и ведущей акцентуацией характера: «скоростью коммуникативной» и «эмотивностью», составившее 6,2 и 6,1 балла соответственно. Таким образом, исследуемые студенты наиболее предрасположены к интенсивному установлению новых межличностных отношений, общению, активному включению в социальные процессы, осуществляемые на фоне высокой эмоциональной чувствительности и впечатлительности во всех сферах жизнедеятельности, особенно в общении. Такие процессы на фоне индивидуально-психологических

свойств личности объясняются возрастной категорией студентов, так как именно в данный период жизни происходят события, оказывающие непосредственное влияние на процесс нашей успешной социализации.

Методика «Тест по модели Голланда», разработанная Г. В. Резапкиной, опирается на теоретические разработки американского психолога Дж. Голланда и предназначена на выявление типов личности по профессиональным склонностям человека. Составитель методики описывает шесть типов личности, среди которых реалистичный (R), исследовательский (I), артистичный (A), социальный (S), предпринимательский (E) и офисный (O). Каждому приведенному типу соответствует род деятельности, к которой человек данного типа имеет наибольшую предрасположенность и способности. По результатам проведенного эмпирического исследования показателей по данной методике были получены количественные показатели по 6 группам. Полученные после расчета средние баллы по различным параметрам методики отражены в таблице 3.

Таблица 3 – Средние баллы по различным типам личности профессиональной направленности по методике Г. В. Резапкиной

Тип личности	Средний балл (максимум 10)
Реалистический (R)	4,88
Интеллектуальный (I)	5,62
Артистический (A)	7,32
Социальный (S)	5,05
Предпринимательский (E)	4,42
Офисный (O)	2,73
Средний показатель всех типов личности	5

Средний показатель по всем типам личности профессиональной направленности составил 5 баллов (из 10 возможных баллов). В наибольшей степени в исследуемой группе студентов выражен артистический (A) тип – 7,32 балла из 10 возможных, что свидетельствует о наличии у студентов данного типа высокого уровня оригинальности, независимости в принятии решений, социальных норм и одобрения, а также наличии необычного взгляда на жизнь. Такие люди часто выбирают профессии, связанные с хранением результатов культурной человеческой деятельности: литературой, театром, кино, изобразительным искусством (писатель, фотограф, музыкант, художник, и т. п.).

Наименьшим показателем среднего значения в исследуемой выборке отличается офисный тип (O), составляющий 2,73 балла. Данный тип отличается самым большим предпочтением материальных ценностей среди остальных типов. Структурированная деятельность является следствием консерватизма, и ригидности, которые гармонируют с настойчивостью, внимательностью и дисциплинированностью. Наиболее склонны к деятельности, связанной с обработкой и систематизацией полученных данных, что является главным компонентом работы таких профессий, как бухгалтер, экономист, кассир и т. п.

Проанализировав показатели студентов по методике определения профессионального типа личности Г. В. Резапкиной, можно сделать следующие выводы. Наиболее ярким средним значением отличается шкала артистического типа (A) личности, составляющая 7,32 балла, что, в свою очередь, значительно превышает показатель среднего значения итоговой шкалы баллов опросника (5 баллов). Наименее яркое среднее значение имеет шкала офисного типа (O) личности, составляющая 2,73 балла. Это свидетельствует о ярковыраженных склонностях студентов к профессиям творческого характера, в которых раскрывается богатый духовный мир человека. Являясь противоположностью артистического типа, отличительные черты офисного типа

почти не свойственны для исследуемых студентов. Люди с артистическим типом личности без труда могут строить социальные связи с интеллектуальным (I) и социальным (S) типами личности, так как они являются близкими интеллектуальному типу.

Таким образом, у испытуемой группы студентов были выявлены следующие особенности выражения индивидуально-психологических свойств личности: преобладание высокого уровня вербализации и речевой активности, в то время как наименее характерным свойством темперамента для респондентов является способность быстро переходить с одной формы интеллектуальной деятельности на другую, а также высокий уровень эмоциональности, что в совокупности и формирует преобладающий для данной выборки артистический тип личности. Высокий уровень оригинальности и креативности, характерный для данного типа личности, студенты с наибольшей эффективностью могут применить в профессиях, связанных с творческой деятельностью.

Список использованных источников

1 Гуревич, К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды / К. М. Гуревич. – СПб. : Питер, 2007. – 336 с.

2 Карандашев, В. Н. Психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. Н. Карандашев. – 5-е изд., стер. – М. : Смысл; Академия, 2009. – 512 с.

3 Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – СПб. : Речь, 2010. – 126 с.

4 Мясищев, В. Н. Личность и отношения человека / В. Н. Мясищев. – М. : Воронеж, 1995. – 300 с.

5 Смирнов, В. Н. Психология управления персоналом в экстремальных условиях / В. Н. Смирнов. – М. : Академия, 2007. – 256 с.

А. В. Дальчанина

Научный руководитель: С. В. Андриевская, канд. ист. наук, доцент
Полоцкий государственный университет имени Евфросинии Полоцкой,
г. Новополоцк, Республика Беларусь

ОБРАЗ БУДУЩЕГО БРАЧНОГО ПАРТНЕРА И САМООТНОШЕНИЕ У СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается взаимосвязь самооотношения и представлений о будущем брачном партнере у студентов. Выдвинута гипотеза о том, что образ будущего брачного партнера у студентов взаимосвязан с самооотношением. Гипотеза подтвердилась частично. Обнаружены взаимосвязи между самооотношением и представлениями о будущем брачном партнере у студентов.

Ключевые слова: самооотношение, студент, образ будущего брачного партнера, брак, семья.

A. V. Dalchanina

Scientific supervisor: S. V. Andriyevskaya, candidate of historical sciences, associate professor
Euphrosyne Polotskaya State University of Polotsk,
Novopolotsk, Republic of Belarus

IMAGE OF THE FUTURE MARRIAGE PARTNER AND SELF-ATTITUDE OF STUDENTS

The article discusses the relationship between self-relationship and ideas about the future marriage partner among students. A hypothesis has been put forward that the image

of the future marriage partner among students is interconnected with self-attitude. The hypothesis was partially confirmed. Interrelations between self-attitude and ideas about the future marriage partner among students are found.

Keywords: self-attitude, student, image of the future marriage partner, marriage, family.

Проблеме психологической готовности студентов к будущему браку уделяется достаточно большое значение в воспитательном процессе учреждений высшего образования [4]. Однако, браки молодых людей по-прежнему не являются стабильными, часто распадаются. Многие исследователи видят причины этого в том, что молодежь неадекватно представляет себе образ будущего брачного партнера, что приводит к разочарованию в ходе дальнейшей жизни [2]. Поэтому данная тема является актуальной для современной психологической науки.

Образ будущего брачного партнера – это субъективное, идеальное представление психофизических, психофизиологических, психологических, социально-психологических и духовных черт желаемого супружеского партнера [2, с. 3].

Для диагностики представлений о будущем брачном партнере использован опросник «Рольевые ожидания партнеров» [4, с. 325]. Данный опросник был разработан А. Н. Волковой, модифицирован автором в части представления вопросов для студентов в будущем времени. Для диагностики самоотношения использован тест-опросник самоотношения (ОСО) В. В. Столина, С. Р. Пантилеева [3].

Было продиагностировано 60 студентов Полоцкого государственного университета имени Евфросинии Полоцкой, из них 25 юношей и 35 девушек, возраст испытуемых 17–25 лет. По полученным данным на нашей выборке, у студентов наиболее выраженной является шкала социальной активности (среднее – 13,25 баллов) методики «Рольевые ожидания партнеров» А. Н. Волковой, наименее выражена – подшкала рольевых притязаний (0 баллов), которая входит в состав эмоционально-психотерапевтической шкалы. Шкала социальной активности отражает установку на значимость внешней социальной активности личности (профессиональной, общественной), следовательно, от будущего партнера студенты более всего ждут социальной активности.

По данным теста-опросника самоотношения (ОСО) В. В. Столина, С. Р. Пантилеева наименее выраженной оказалась шкала «Самопонимание» (2,86 баллов), а наиболее выраженной (кроме интегральной шкалы) оказалась шкала «Ожидаемое отношение от других» (8,73 баллов). «Глобальное самоотношение» (шкала S) означающее внутренне недифференцированное чувство «за» и «против» самого себя составило у студентов в среднем 15,7 баллов.

Для установления взаимосвязи самоотношения и рольевых ожиданий и притязаний у студентов был применен коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Взаимосвязь между показателями по шкалам методики «Самоотношение» В. В. Столина, С. Р. Пантилеева и методики «Рольевые ожидания и притязания» А. Н. Волковой*

Переменные	rs	p
1	2	3
Самоуважение / Хозяйственно-бытовая (подшкала рольевые ожидания)	–0,35	0,00
Самоуважение / Социальная активность	–0,32	0,01
Самоуважение / Социальная активность (подшкала рольевые притязания)	–0,34	0,00
Самоуважение / Внешняя привлекательность	–0,50	0,00
Самоуважение / Внешняя привлекательность (подшкала рольевые притязания)	–0,38	0,00

Окончание таблицы 1

1	2	3
Самоуверенность / Эмоционально-психотерапевтическая (подшкала ролевые ожидания)	–0,28	0,02
Самоуверенность / Внешняя привлекательность (подшкала ролевые притязания)	–0,36	0,00
Отношение других / Личностная идентификация с будущим брачным партнером	0,33	0,00
Отношение других / Эмоционально психотерапевтическая роль	0,26	0,04
Саморуководство / Внешняя привлекательность	–0,32	0,01
Самообвинение / Эмоционально-психотерапевтическая роль (подшкала ролевые притязания)	0,34	0,00
Самоинтерес / Социальная активность	0,28	0,02
Самопонимание / Родительско-воспитательская функция (подшкала ролевые притязания)	0,25	0,04
Самопонимание / Социальная активность (подшкала ролевые притязания)	–0,28	0,02
Самопонимание / Внешняя привлекательность	–0,31	0,01
*Примечание: <i>p</i> – уровень значимости		

Исходя из данных, представленных в таблице 1, видно, что корреляция между шкалой «Самоуважение» и подшкалой «Ролевые ожидания, которая входит в состав хозяйственно-бытовой шкалы, является значимой, так как $p < 0,05$. Величина и знак коэффициента корреляции говорят об умеренной отрицательной связи. Следовательно, чем выше показатели самоуважения, тем ниже степень ожиданий индивида от будущего брачного партнера активного решения бытовых вопросов. Это может быть связано с тем, что самоуважение влияет на постоянную работу над собой, которая включает в себя саморазвитие и самосовершенствование личности. На такую работу над собой требуется немало сил, времени, необходимой поддержки со стороны близкого человека, в качестве которого может выступать будущий брачный партнер. В таком случае, решение бытовых вопросов, количество требований предъявляемых к участию будущего брачного партнера в организации быта, отходят на второй план и не являются столь значимыми.

Взаимосвязь между шкалами «Самоуважение» и «Социальная активность» является значимой, так как $p < 0,05$. Величина и знак коэффициента корреляции говорит об умеренной отрицательной связи. Следовательно, чем выше показатели самоуважения, тем менее выражена активная установка индивида на значимость внешней социальной активности (профессиональной, общественной) для стабильности будущих брачно-семейных отношений. Это может быть связано с тем, что самоуважение личности повышается не только за счет наличия / отсутствия профессиональных интересов и активной общественной позиции. На стабильность будущих брачных отношений также существенно может влиять и адекватная самооценка будущих супругов, умение ценить и принимать друг друга, так же умение признавать ошибки, делать нужные выводы и т. д. Возможно, для большинства личностей в будущих семейных отношениях на первый план будут выходить именно эти факторы.

Взаимосвязь между шкалами «Самоуважение» и «Внешняя привлекательность» является значимой, так как $p < 0,05$. Величина и знак коэффициента корреляции говорит об умеренной отрицательной связи. Следовательно, чем выше показатели самоуважения, тем менее выражена установка индивида на значимость внешнего облика, его соответствие стандартам современной моды. Это может быть связано с тем, что

самоуважение зависит скорее не от внешних данных, а от внутренних характеристик человека, благодаря которым повышается собственная самооценка и значимость, например, долг, честь, смелость.

Взаимосвязь между шкалой «Самоуважение» и подшкалой «Рольевые притязания», которая входит в состав шкалы внешней привлекательности, является значимой, так как $p < 0,05$. Величина и знак коэффициента корреляции говорит об умеренной отрицательной связи. Следовательно, чем выше показатели самоуважения, тем менее выражена установка индивида на собственную привлекательность, стремление модно и красиво одеваться. Это может быть связано с тем, что для испытуемых в первую очередь важно ценить самих себя не за счет привлекательной внешности, а других важных личностных качеств, за которые они сами себя уважают, например, ответственность, самостоятельность, уверенность в себе и в своих действиях, трудолюбие.

Взаимосвязь между шкалами «Самоуверенность» и подшкалой «Рольевые ожидания», которая входит в состав эмоционально-психотерапевтической шкалы, является значимой, так как $p < 0,05$. Величина и знак коэффициента корреляции говорит об умеренной отрицательной связи. Следовательно, тем выше показатели самоуверенности, тем менее выражены ориентации индивида на то, что будущий брачный партнер возьмет на себя роль эмоционального лидера в семье в вопросах: коррекция психологического климата в семье, оказания моральной и эмоциональной поддержки, создание «психотерапевтической атмосферы». Это может быть связано с тем, что самоуверенные личности не всегда могут верно рассчитать свои силы, им может казаться, что они сами со всем справятся и не нуждаются в дополнительной поддержке.

Взаимосвязь между шкалами «Самоуверенность» и подшкалой «Рольевые притязания», которая входит в состав шкалы внешней привлекательности, является значимой, так как $p < 0,05$. Величина и знак коэффициента корреляции говорит об умеренной отрицательной связи. Следовательно, чем выше показатели самоуверенности, тем менее выражена активная установка индивида на собственную привлекательность, стремление модно и красиво одеваться. Это может быть связано с тем, что самоуверенные личности склонны к позитивной оценке своих личностных качеств, поэтому они могут чувствовать свое превосходство не за счет внешних данных, а других личностных характеристик, например, стремление к победе и к достижению цели.

Взаимосвязь между шкалами «Отношение других» и «Личностная идентификация» является значимой, так как $p < 0,05$. Величина и знак коэффициента корреляции говорит об умеренной положительной связи. Т.е, чем более значимым для индивида является отношение других, тем более выражена установка индивида на личностную идентификацию с будущим брачным партнером: ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов время препровождения. Это может быть связано с тем, что для личностей, для которых важно отношение других людей, свойственно учитывать мнение, интересы, потребности окружающих. В том числе интересы, желания и потребности своего партнера в будущем браке.

Взаимосвязь между шкалой «Отношение других» и подшкалой «Эмоционально-психотерапевтическая», которая входит в состав эмоционально-психотерапевтической шкалы, является значимой, так как $p < 0,05$. Величина и знак коэффициента корреляции говорит об умеренной положительной взаимосвязи. Следовательно, чем более значимым для студента является отношение других, тем более значимой для индивида является взаимная моральная и эмоциональной поддержки членов семьи. Выраженность ориентации на будущий брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации. Это может быть связано с тем, что для студентов, для которых важно отношение других людей, в будущем браке будет важно и то, какое отношение от супруга / супруги индивид будет получать. Для таких людей в будущем браке свойственно желание иметь партнера, который будет обладать такими качествами, как эмпатия, готовность выслушать и оказать помощь, умение похвалить и поддержать.

Взаимосвязь между шкалой «Саморуководство» и «Внешняя привлекательность», является значимой, так как $p < 0,05$. Величина и знак коэффициента корреляции говорит об умеренной отрицательной взаимосвязи. Следовательно, чем выше показатели саморуководства, тем менее выражены ориентации индивида на значимость внешнего облика, его соответствие стандартам современной моды. Это может быть связано с тем, что саморуководство, как процесс постоянного внутреннего самоанализа, ориентирует личность на свое внутренне состояние и на внутреннее состояние своего партнера, на духовные переживания, психологическое состояние, вследствие этого, значение внешней привлекательности может снижаться.

Взаимосвязь между шкалой «Самообвинение» и подшкалой «Ролевые притязания», которая входит в состав эмоционально-психотерапевтической шкалы, является значимой, так как $p < 0,05$. Величина и знак коэффициента корреляции говорит об умеренной положительной связи. Следовательно, чем выше показатели самообвинения, тем более выражены стремление индивида быть семейным «психотерапевтом» в будущем браке. Это может быть связано с тем, что студенты, которые чувствуют себя постоянно виноватыми и направляют агрессию в свою сторону, часто стараются помочь или же как-то угодить другим людям, чтобы хоть как-то снизить уровень вины перед собой и получить одобрение других. Так же это может быть связано с синдромом спасателя. Личности с синдромом спасателя готовы всегда спасти и помогать другим, в том числе это касается и будущей семейной жизни.

Взаимосвязь между шкалой «Самоинтерес» и «Социальная активность» является значимой, так как $p < 0,05$. Величина и знак коэффициента корреляции говорит об умеренной положительной связи. Следовательно, чем выше показатели самоинтереса, тем более выражена у индивида установка на значимость внешней социальной активности (профессиональной, общественной) для стабильности будущих брачно-семейных отношений. Это может быть связано с тем, что для испытуемых с выраженными показателями самоинтереса характерны: саморазвитие, самосовершенствование своих личностных, профессиональных навыков, достижение целей в различных областях, новые начинания, благодаря которым личность может узнать о свои новых сторонах и качествах. Для таких личностей важен личностный и профессиональный рост, поэтому в будущем браке рядом должен быть партнер с такими же стремлениями.

Взаимосвязь между шкалой «Самопонимание» и подшкалой «Ролевые притязания», которая входит в состав родительско-воспитательской шкалы, является значимой, так как $p < 0,05$. Величина и знак коэффициента корреляции говорит об умеренной положительной взаимосвязи. Следовательно, чем выше показатели самопонимания, тем более выражена у индивида ориентации на собственные обязанности в воспитании детей. Это может быть связано с тем, что для личностей, у которых имеется своя сформированная структура ценностей, целей, жизненных позиций, характерны и устойчивые установки, которые имеют отношение к будущему родительству и к своим будущим родительским обязанностям. Личность уже может отдавать себе отчет в том, какие конкретно родительские обязанности возникнут после появления ребенка.

Взаимосвязь между шкалой «Самопонимание» и подшкалой «Ролевые притязания», которая входит в состав шкалы социальной активности, является значимой, так как $p < 0,05$. Величина и знак коэффициента корреляции говорит об умеренной отрицательной взаимосвязи. Следовательно, чем выше показатели самопонимания, тем менее выражены собственные профессиональные потребности индивида. Это может быть связано с тем, что личности, у которых уже сформированы ценности, цели, жизненной позиции, профессиональные потребности ставят не на первое место. Например, если индивид понимает, что в будущем браке он скорее будет выполнять эмоциональную функцию, то выраженность профессиональных потребностей, которые скорее можно отнести к выполнению экономической функции, снижаются.

Взаимосвязь между шкалой «Самопонимание» и подшкалой «Внешняя привлекательность» является значимой, так как $p < 0,05$. Величина и знак коэффициента корреляции говорит об умеренной отрицательной взаимосвязи. Следовательно, чем выше показатели самопонимания, тем менее выражена установка индивида на значимость внешнего облика, его соответствие стандартам современной моды. Это может быть связано с наличием определенных ценностей и приоритетов, исходя из которых, внешний вид играет второстепенную роль, а на первый план встают другие ценные качества, например, честность, порядочность, ответственность.

Таким образом, гипотеза подтвердилась частично: существует взаимосвязь между самоотношением и образом будущего брачного партнера у студентов. Обнаружены взаимосвязи по шкалам: самоуважение / хозяйственно-бытовая (подшкала ролевые ожидания), самоуважение / социальная активность, самоуважение / социальная активность (подшкала ролевые притязания), самоуважение / внешняя привлекательность, самоуважение / внешняя привлекательность (подшкала ролевые притязания), самоуверенность / эмоционально-психотерапевтическая (подшкала ролевые ожидания), самоуверенность / внешняя привлекательность (подшкала ролевые притязания), отношение других / личностная идентификация с будущим брачным партнером, отношение других / эмоционально психотерапевтическая роль, саморуководство / внешняя привлекательность, самообвинение / эмоционально-психотерапевтическая роль (подшкала ролевые притязания), самоинтерес / социальная активность, самопонимание / родительско-воспитательская функция (подшкала ролевые притязания), самопонимание / социальная активность (подшкала ролевые притязания), самопонимание / внешняя привлекательность.

Список использованных источников

- 1 Ковалева, О. Ф. К вопросу о готовности студенческой молодежи к семейной жизни и родительству / О. Ф. Ковалева // Материалы третьей Международной конференции «Психологические проблемы современной семьи». – М., 2007. – С. 457–465.
- 2 Каргина, Н. В. Связь представлений юношей и девушек о личностных качествах желаемого брачного партнера и интеллекта / Н. В. Каргина, А. И. Полянский // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – № 2. – Том 9. – С. 2–10.
- 3 Пантилеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилеев. – М. : Издательство Московского университета, 1991. – 102 с.
- 4 Подготовка студенческой молодежи к семейной жизни и осознанному родительству: учебно-методические материалы / автор-составитель И. А. Комарова [и др.]. – Могилев: УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2012. – 52 с.
- 5 Психодиагностика. Личностные и профессиональные качества / авт.-сост. О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов на Дону: Феникс, 2012. – 495 с.

А. В. Заседателева

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ПРИНЯТИЯ ЖЕНСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РОЛИ У ДЕВУШЕК

В данной статье рассматривается взаимосвязь делинквентного поведения и принятия женской социальной роли у девушек. Автор приводит теоретические исследования

детерминантов делинквентного поведения и современное представление о женской социальной роли у лиц женского пола, а также результаты эмпирического исследования по взаимосвязи делинквентного поведения с принятием женской социальной роли у девушек.

Ключевые слова: делинквентное поведение, правонарушение, женская социальная роль.

A. V. Zasedateleva

Scientific Adviser: T. G. Shatiuk, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

CORRELATION BETWEEN DELINQUENT BEHAVIOR AND THE ACCEPTANCE OF A FEMALE SOCIAL ROLE IN GIRLS

This article examines the relationship between delinquent behavior and the acceptance of a female social role in girls. The author presents theoretical studies of the determinants of delinquent behavior and the modern understanding of the female social role in women, as well as the results of an empirical study on the relationship of delinquent behavior with the adoption of a female social role in girls.

Keywords: delinquent behavior, delinquency, female social role.

В социуме все чаще приобретает актуальность обсуждения проблемы роста женской преступности. В криминалистической сфере принято считать, что склонность к совершению преступления чаще свойственна мужскому полу, нежели женскому, однако, на сегодняшний момент данное заключение вызывает множество дискуссий. В научной сфере достаточно мало эмпирических и теоретических данных о взаимосвязи делинквентного поведения и принятия женской социальной роли у девушек, что является поводом для актуализации данной темы.

Сейчас общественные требования предлагают женщинам расширить социальные роли не только в семейном контексте, но и также в профессиональной и общественной деятельности. Однако, у женщин возникает конфликт между современной и традиционной ролью в семье, карьере и т. д. Современная социальная роль женщины предполагает саморазвитие женщины через профессиональную деятельность, более позднее планирование и рождение ребенка, доминантным является собственная реализация в социуме, нежели ориентация на семейные ценности. Традиционная социальная роль женщины противоположна современной: доминируют семейные устои, женщина склонна себя реализовывать в роли матери и супруги, нежели в карьере. На данный момент с развитием общества и различных сфер деятельности женщине предъявляются требования соблюдения как роли матери, хранительницы очага, также и реализации себя в профессиональной деятельности, что вызывает трудности в исполнении данных ролей у женщины. Данный стресс и давление общества может вызвать склонность женщины к аддиктивному поведению (частое употребление алкоголя, склонность к азартным играм, к табакокурению и т. п.), а дальше уже и к делинквентному поведению (совершение краж, должностных преступлений, распространение наркотических веществ, проституция и т. п.).

Впервые понятие «делинквентное поведение» было предложено J. Bennet в 1960 году. Данный термин нашел широкое отражение в зарубежной литературе, характеризуя психологическую склонность и тенденцию к правонарушениям (Л. Доддер, Х. Каплан, Б. Шелдон) [1, с. 41].

Само понятие обозначает действия конкретной личности, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях [1, с. 41].

Среди преступниц молодого возраста мотивом совершения правонарушения является ревность. Для данной ситуации свойственно накопление ревностных чувств, недовольства к партнеру и вследствие всего вышесказанного наблюдается эмоциональный срыв, что приводит к преступлению в состоянии аффекта.

Также распространенный вид преступлений, свойственный женщинам является проституция. Проституция предполагает оценку женщины как объекта для сексуального удовлетворения. Для женского пола данная сфера является чаще способом заработка, однако, чаще всего прибегают к этому из-за трудных жизненных обстоятельств, психологических травм, реже – склонности к нимфомании. Занятие проституцией в Республике Беларусь расценивается как административное нарушение, однако вовлечение в проституцию и привлечение несовершеннолетних лиц – к уголовной ответственности.

В учебной литературе выделяют следующие особенности социально-ролевой сферы женщин преступниц [2, с. 113]:

1 Ограниченность возможных видов профессиональной деятельности для женщин. Для потенциальных преступниц характерно отсутствие постоянного места работы и постепенное отчуждение от труда, которое может обуславливаться как отвержением человека со стороны общества (несоответствие предъявляемым к нему требованиям), так и отчуждением самого лица от общества;

2 Большая доля рабочих женщин в общем количестве преступниц;

3 Большая образованность женщин-преступниц, в отличие от преступников мужского пола. Женщины часто становятся организаторами/соучастниками экономических преступлений, т. к. занимают должности бухгалтеров, экономистов в организациях;

4 Нейтральное отношение преступниц к своим обязанностям на работе и к участию в общественной жизни коллектива. Характеристики с места работы (учебы) преступниц чаще всего сводятся к перечислению стандартного, шаблонного набора исполнительских качеств: ответственность, добросовестность, коммуникабельность, наличие навыков и способностей для выполнения возложенных обязанностей;

5 Выполнение женщиной ролей матери и супруги характеризуются неоднозначно. Сами преступницы редко характеризуют свои отношения с родителями и ближайшими родственниками как спокойные и доброжелательные, хотя близкие родственники, чаще всего, защищают женщину, совершившую преступление.

СМИ демонстрируют образцы желательного поведения женщины – быть одновременно образцовой матерью и работницей, однако, у женщин не хватает ресурсов на выполнение диаметрально противоположных социальных ролей. Например, в РФ существует проблема совершения женщинами неправомерного получения материнского капитала и нецелесообразное его использование (материнский капитал, как и семейный капитал в РБ может использоваться для улучшения жилищно-бытовых условий ребенка, на образование, лечение ребенка и т. д.) что является мошенничеством и России за него предусмотрено уголовное наказание. Данный вид преступления является скорее женским, так как связан с ролью матери, однако, именно из-за возможности получения материнского (семейного) капитала женщинами, последние могут стать инструментом для мошенничества и не только женского, но и мужского пола.

Следовательно, исходя из вышесказанного, существует актуальность проведения эмпирического исследования взаимосвязи делинквентного поведения и принятия женской социальной роли у девушек.

Выборочную совокупность составили 60 девушек в возрасте от 17 до 21 года, обучающихся на гуманитарных и технических специальностях. Психодиагностическим инструментарием является опросник «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП) А. Н. Орла.

В результате исследования уровня склонности к делинквентному поведению у девушек получены результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования уровня склонности к делинквентному поведению у девушек по опроснику «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А. Н. Орла

Уровень склонности к делинквентному поведению	Количество	
	девушек	%
Низкий уровень	4	7
Средний уровень	12	20
Высокий уровень	44	73

Согласно данным, представленным в таблице 1:

– высокий уровень склонности к делинквентному поведению выявлен у 4 девушек – это 7 % от выборки. Данные результаты свидетельствуют о высокой реализации делинквентного поведения. Такие люди стремятся демонстрировать поведение, отклоняющееся от установленных в обществе законов, угрожают благополучию других людей и социальному порядку. Поведение может иметь как формы мелких нарушений нравственных норм, так и преступных действий;

– средний уровень склонности к делинквентному поведению выявлен у 12 девушек – это 20 % от выборки. Данные результаты свидетельствуют о наличии делинквентных тенденций у испытуемого и о низком уровне социального контроля. Люди со средним уровнем склонности к делинквентному поведению хоть и имеют делинквентные тенденции, однако, они не готовы реализовывать данное поведение в ближайшее время. Такие люди скорее склонны совершать дисциплинарные нарушения, административные правонарушения, но не уголовно наказуемые правонарушения. Низкий уровень социального контроля говорит о том, что такие люди менее склонны поддерживать социально-приемлемые образцы поведения, то есть, стремятся не соответствовать социальным нормам;

– низкий уровень склонности к делинквентному поведению выявлен у 44 девушек – это 73 % от выборки. Данные результаты свидетельствуют о не выраженности указанных тенденций, что в сочетании с высокими показателями по шкале социальной желательности может свидетельствовать о высоком уровне социального контроля. Люди с низким уровнем склонности к делинквентному поведению не имеют делинквентных тенденций, однако, с другой стороны, при сочетании с высоким уровнем социальной желательности, можно говорить о том, что респонденты представляли себя в более социально желательном положении.

Для данной выборки характерен низкий уровень склонности к делинквентному поведению. Респондентам важно соблюдать социальные нормы и не склонны совершать дисциплинарные, административные нарушения.

Также в данном исследовании было изучено принятие женской социальной роли девушками и результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования уровня принятия женской социальной роли у девушек по опроснику «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А. Н. Орла

Уровень принятия женской социальной роли	Количество	
	девушек	%
Низкий уровень	15	25
Средний уровень	9	15
Высокий уровень	36	60

Согласно данным, представленным в таблице 2:

– низкий уровень принятия женской социальной роли выявлен у 15 девушек – это 25 % от выборки. Данный результат свидетельствует о непринятии женской социальной роли у респондентов, об отвержении традиционно женских ценностей и готовности (предрасположенности) к реализации мужских поведенческих стереотипов, о принятии мужской системы ценностей и относительно высокой степени принятия собственной и чужой агрессии;

– средний уровень принятия женской социальной роли выявлен у 9 девушек – это 15 % от выборки. Данный результат свидетельствует об адекватном уровне принятия испытуемой женской социальной роли, о возможности реализовывать как специфические женские, так и традиционно мужские поведенческие стереотипы, о нежесткой ориентации на специфические женские ценности;

– высокий уровень принятия женской социальной роли выявлен у 36 девушек – это 60 % от выборки. Данный результат свидетельствует о высокой готовности (предрасположенности) к реализации традиционно женских форм полоролевого поведения, о неприятии открытой агрессии как способа достижения жизненных целей. Такие результаты говорят о преобладании в системе ценностей традиционных женских ценностей, об ориентации на традиционные полоролевое разделение труда. В сочетании с высокими показателями по шкале установки на социальную желательность, повышенные результаты свидетельствуют о конформности, выраженной установке на демонстрацию социально одобряемых форм поведения.

Для данной выборки характерен высокий уровень принятия женской социальной роли. Для таких респондентов свойственно исполнение традиционно женских форм поведения.

Для выявления взаимосвязи между уровнем делинквентного поведения и уровнем принятия женской социальной роли у девушек по методике «Определение склонности к делинквентному поведению» (СОП) А. Н. Орла был использован непараметрический метод ранговой корреляции r_s -Спирмена. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Статистическая обработка взаимосвязи между коэффициентом делинквентного поведения и коэффициентом принятия женской социальной роли

Показатель	Значимость связи между исследуемыми параметрами	Значимость связи
Коэффициент делинквентного поведения и коэффициент принятия женской социальной роли	$r_s = -0,575$	$p \leq 0,01$

В процессе статистического анализа определения тесноты корреляционной связи между уровнем делинквентного поведения и уровнем принятия женской социальной роли у девушек была выявлена взаимосвязь – $r_s = -0,575 > r_{кр} = 0,33$ при $p \leq 0,01$. Согласно полученным данным можно сделать вывод, что уровень делинквентного поведения у девушек связан с уровнем принятия женской социальной роли.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что детерминантом делинквентного поведения может являться непринятие женской социальной роли у девушек. Женщины склонны совершать преступления по многочисленным мотивам, таким как ревность, месть, жажда наживы и т. п. Однако, существуют ситуации, когда женщины могут посредством влияния партнера совершить какое-либо правонарушение или быть его соучастницей, что не освобождает от наказания ни партнера, ни женщину.

На данный момент проводятся многочисленные мероприятия по профилактике делинквентного поведения, однако, искоренить преступные тенденции полностью не представляется возможным, пока существуют трудные жизненные обстоятельства, личностные мотивы и склонности индивида к совершению преступления, трудности адаптации лиц вышедших из мест лишения свободы, что приводит к рецидивам преступлений и т. д. Но всегда необходимо бороться с причиной проблемы, следовательно, следует формировать у женщин чувство самооценности, чтобы снизить вероятность внушаемости для совершения преступления, следует корректировать делинквентное поведение если задатки такого были замечены, позволить женщине самой выбирать какой роли ей придерживаться – традиционной или современной. Проводить просветительские социальные мероприятия для информирования о том, на что имеет право женщина, родившая ребенка, чтобы снизить риск финансовых преступлений ради обеспечения ребенку всем необходимым. Необходимы профориентационные мероприятия от центров занятости и социальной защиты, чтобы женщины не прибегали к занятию проституцией, а также психологической помощи если это происходит вследствие психологических травм.

Список использованных источников

1 Илларионова, Н. А. Делинквентное поведение: особенности и условия формирования / Н. А. Илларионова // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – Якутск, 2016. – № 29. – С. 41-45.

2 Демина, К. А. Личность преступницы в аспекте особенностей ее социально-ролевой характеристики / К. А. Демина // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 331. – С. 113–115.

Д. В. Клинт

Научный руководитель: А. С. Рылеева, канд. пед. наук, доцент
Курганский государственный университет,
г. Курган, Российская Федерация

ВИДЫ И КОМПОНЕНТЫ САМОКОНТРОЛЯ

В статье проводится анализ принципов и проблем самоконтроля, а также его видов, встречающихся в психолого-педагогической литературе, автором предлагаются новые компоненты внутриличностного и социального самоконтроля, а также приводятся результаты исследования развития самоконтроля у современной молодежи Курганского государственного университета и определяется область дальнейшего развития в рамках данной темы.

Ключевые слова: самоконтроль, эмоциональный интеллект, личность, эмоции, поведение.

D. V. Kling

Scientific supervisor: A. S. Ryleeva, Ph.D. ped. Sciences, Associate Professor
Kurgan State University,
Kurgan, Russian Federation

TYPES AND COMPONENTS OF SELF CONTROL

The article analyzes the principles and problems of self-control, as well as its types found in the psychological and pedagogical literature, the author proposes new components

of intrapersonal and social self-control, and also the results of a study of the development of self-control in modern youth at Kurgan State University are presented and determines the area for further development within this framework. Topics.

Keywords: self-control, emotional intelligence, personality, emotions, behavior.

В настоящее время перед современным образованием стоит задача формирования человека, обладающего рядом личностных качеств, необходимых для будущего успеха. Одним из таких важных качеств является самоконтроль.

А.Бандурой, известным своими исследованиями в области социального научения и теории самоэффективности, было высказано мнение о том, что психическое функционирование человека происходит в непрерывном обоюдном взаимодействии поведенческих, когнитивных и средовых факторов. Другими словами, мысли диктуют поведение, которое влияет на окружающую человека среду, которая в обратную сторону влияет на его поведение и образ мысли.

Образуемый таким образом замкнутый круг, по моему мнению, является современной действительностью, мода на одежду или музыку яркое доказательство этой теории. Но иногда в истории находят люди, способные изменить это замкнутое движение, привнести что-то новое, как известно все процессы носят циклический характер, но после ухода этих людей в истории становится уже на несколько циклов больше.

Остается лишь один вопрос, в чем же отличие людей, изменивших исторические циклы жизни, от людей, которые слепо следуют этим циклам? На мой взгляд, неотъемлемой частью человека, который смог изменить цикл являются развитые навыки самоконтроля и самосознания.

В соответствии с теорией А. Бандуры, развитие самосознания поможет улучшению самоконтроля, который положительно скажется на поведении и культуре, меняя окружающую человека среду, а она, в свою очередь, поможет закрепить и развить успехи которых мы добились.

Цель исследования: расширить понимание о понятии «самоконтроль» и обогатить новыми компонентами уже существующие виды, провести мониторинг уровня самоконтроля у современной молодежи.

Задачи исследования:

- провести анализ литературы по самоконтролю;
- расширить понимание видов самоконтроля;
- представить новые компоненты видов самоконтроля;
- проанализировать уровень развития самоконтроля у респондентов.

В исследовании приняло участие 62 обучающихся Курганского государственного университета, из них 32 девушки и 30 юношей. Средний возраст респондентов 21 год.

Для оценки самосознания был использован опросник Г. С. Никифорова, В. К. Васильева и С. В. Фирсовой, для выявления выраженности самоконтроля.

Термин «**Самоконтроль**» используется в разных областях знаний и имеет различные авторские интерпретации.

В психологии, например, «Самоконтроль» – это способность человека контролировать свои мысли, эмоции и поведение. У. Мишель – канадский психолог, известный своими исследованиями в области самоконтроля и отсрочки удовлетворения был одним из авторов, который использовал этот термин в области психологии.

В бизнесе и управлении «Самоконтроль» может означать способность человека контролировать свою работу и достигать поставленных целей. В контексте бизнеса этот термин использовал С. Кови, в своей книге «7 навыков высокоэффективных людей» он описывает важность самоконтроля для достижения успеха.

В спорте «Самоконтроль» может означать способность спортсмена контролировать свои мысли и эмоции во время соревнований. Один из ученых, который использовал

этот термин в контексте спорта был С. Ю. Махов, российский педагог и автор книги «Методы измерения и контроля в физическом воспитании и спорте», в которой он разбирает, как самоконтроль может помочь спортсменам достичь высоких результатов.

Таким образом, независимо от сферы деятельности человека и области применения термина «Самоконтроль», мы можем определить его как способность человека контролировать свои мысли, эмоции и поведение в соответствии с определенными целями и определенными рамками.

Из этого следует, что люди с низким уровнем самоконтроля могут столкнуться с рядом проблем. Неумение управлять своим поведением, эмоциями и мыслями приводит к тому, что люди не способны следить за своим питанием, соблюдением режима дня, управлением финансами, они подвержены вредным привычкам, ожирению и другим серьезным проблемам со здоровьем.

Изучение проблемы самоконтроля в психолого-педагогической литературе. Одним из наиболее известных исследователей самоконтроля является У. Мишель, который изучал проблему способности людей откладывать удовлетворение в пользу более долгосрочных целей. Он разработал тест с маршмеллоу, известный в России как «Зефирный эксперимент», в котором детям предлагали выбор между немедленным удовольствием – съеданием одного маршмеллоу и отложенным удовольствием – получением двух маршмеллоу, если они смогут подождать 15 минут. Исследование показало, что дети, которые не могли сдерживать свои желания и съели маршмеллоу немедленно, имели больше проблем в школе и взрослой жизни, включая более низкий уровень образования и более высокий риск развития различных заболеваний. И обратный результат, дети, которые могли отложить удовольствие, имели большую вероятность достижения успеха в будущем и лучшее здоровье.

Другим ученым, который изучал проблемы самоконтроля, был Р. Баумайстер. Он и его коллеги обнаружили, что люди с низким уровнем самоконтроля более склонны к принятию рискованных решений, имеют более высокий уровень депрессии и тревоги, а также могут испытывать трудности в установлении и поддержании здоровых отношений. Соответственно также как и У. Мишель он пришел к выводу, что люди, которые имеют высокий уровень самоконтроля, имеют большую вероятность достижения успеха в жизни и лучшее здоровье.

Другой проблемой самоконтроля является «Эффект Зейгарника» – проблема с контролем памяти, другими словами, тенденция людей помнить незавершенные задачи лучше, чем завершенные. Эту проблему исследовала советский психолог Б. В. Зейгарник в 1920-х годах. Она обнаружила, что люди лучше запоминают незавершенные задачи, потому что они оставляют некоторую «открытость» в мыслях, что делает их более важными и запоминающимися.

Еще одной проблемой самоконтроля является тенденция людей сосредотачиваться на том, что им нравится, в ущерб тому, что им не нравится, даже если это не в их интересах, мы можем охарактеризовать эту проблему как «Отсутствие контроля внимания». Исследованием этой проблемы занимался Дж. Гросс и его коллеги в 1990-х годах. Они обнаружили, что люди могут контролировать свои эмоции, если они осознают свои эмоциональные реакции и учатся переключаться на более конструктивные мысли. Другими словами, без осознания эмоций, которые сопровождают деятельность человека и умения переключать внимание с эмоций на конструктивные мысли, индивид будет действовать под контролем своих эмоциональных состояний, деятельность будет направлена на работу, вызывающую удовольствие, а задачи, которые являются необходимыми и не доставляют удовольствия или вызывают неудобства, будут избегаться.

Таким образом, самоконтроль является неотъемлемой частью всестороннего и гармоничного развития личности, а также предиктором будущих успехов как в личной, так и в общественной жизни.

О видах и принципах самоконтроля. Г. С. Никифоровым было описано несколько принципов самоконтроля. Так называемые временные принципы – это методы, которые помогают контролировать свои действия и поведение в разных временных интервалах. Он выделил три основных принципа самоконтроля: постояннодействующий, периодический и внезапный.

Постоянно действующий принцип самоконтроля означает, что человек постоянно следит за своим поведением и принимает меры для корректировки его в течение всего времени. Например, это может быть постоянное отслеживание своих мыслей и эмоций, чтобы избежать негативных реакций.

Периодический принцип самоконтроля предполагает, что человек контролирует свое поведение через определенные промежутки времени. Например, это может быть проверка своего расписания и планов на день, чтобы убедиться, что все задачи выполнены вовремя. Периодический принцип можно разделить на:

- предварительный самоконтроль – включает в себя планирование и подготовку к выполнению задачи. Этот вид самоконтроля помогает человеку определить, какие ресурсы ему понадобятся, какие шаги он должен предпринять и какие препятствия ему могут встретиться на пути к достижению цели;

- текущий самоконтроль – включает в себя мониторинг выполнения задачи в реальном времени. Этот вид самоконтроля помогает человеку следить за тем, как он выполняет задачу, и корректировать свое поведение в соответствии с потребностями;

- результирующий самоконтроль – включает в себя оценку результатов выполнения задачи. Этот вид самоконтроля помогает человеку определить, насколько успешно он выполнил задачу и что можно улучшить в будущем.

Внезапный принцип самоконтроля заключается в том, что человек реагирует на непредвиденные обстоятельства и ситуации, которые могут повлиять на его поведение. Например, это может быть контроль над своими эмоциями в ответ на неожиданный стрессовый стимул.

Существует еще несколько видов самоконтроля, описанных различными авторами.

Внутренний контроль – это способность контролировать свои мысли, чувства и поведение. Этот вид самоконтроля был описан американским психологом Дж. Бернем в его книге «Трансакционный анализ в психотерапии». Американский психолог Дж. Флейвелл определил этот вид контроля как «Метакогнитивный контроль», то есть способность контролировать свои мыслительные процессы, такие как внимание и память.

Внешний контроль – это способность контролировать себя под влиянием внешних обстоятельств и требований. Этот вид самоконтроля был описан американским психологом Дж. Роттером. Американский социолог Э. Дюркгейм назвал этот вид самоконтроля «Социальным» и определял его как способность контролировать свое поведение в соответствии с социальными нормами и ожиданиями.

Таким образом, самоконтроль можно разделить по виду его направленности и временному принципу. Временной принцип описан в полном объеме, но виды направленности нуждаются в расширении и доработке.

Расширение понимания самоконтроля и его видов. В процессе изучения психолого-педагогической литературы, я пришел к выводу, что самоконтроль – это умение сознательно контролировать свои когнитивные функции и социальное поведение, а также противодействовать контролю извне. Самоконтроль можно разделить по двум видам внутриличностный и социальный самоконтроль.

Внутриличностный самоконтроль – это осознанный и самостоятельный контроль совокупности различных когнитивных функций, знаний, времени, поведения и поступков человеком. Внутриличностный самоконтроль я разделил на следующие компоненты:

- контроль знаний – систематическое изучение и поддержание уровня знаний в различных сферах жизнедеятельности человека, например конституционных прав и обязанностей или профессиональных знаний, а также повышение уровня самосознания;

– контроль проявления психических свойств (темперамент, тип личности) в поведении – напрямую контролировать устойчивые проявления в психике невозможно, но мы способны контролировать свои мысли и свое поведение, которое продиктовано нашими психическими свойствами, например, меланхолики с высоким уровнем самоконтроля вполне успешно смогут заниматься активной деятельностью, а холерики, наоборот, рутинной;

– контроль психических состояний – умение вызывать положительные и справляться с негативными чувствами, эмоциями или переживаниями, а также контроль их влияния на поведение и мысли;

– контроль возбудителей – умение сдерживать и направлять инстинкты, мотивы и потребности;

– контроль памяти – умение забывать ненужные или неприятные, например, неудачи из прошлого, воспоминания и запоминать необходимые или положительные моменты;

– контроль внимания – умение сосредоточиться на деятельности, выполняемой в данный момент;

– контроль способностей – получение и использование человеком умений, таких как знания или навыки;

– контроль правил – управление и изменение набора правил, определяющих нашу личность и направляющих нашу деятельность, умение отказываться от ошибочных, неправильных, аморальных, устаревших взглядов и принятие новых принципов, взглядов, мнений или привычек;

– контроль поступков – управление поведением, избавление от нежелательных черт, приобретение новых черт, которые помогут в жизни, например развитие решимости;

– контроль действий – управление невербальными проявлениями, такими как интонация, мимика или жесты;

– контроль речи – управление вербальными навыками, осознанное формулирование мысли и верная передача информации;

– контроль внешнего вида – поддержание опрятности, приятного запаха или своевременная стрижка;

– контроль отношения к себе – управление внутриличностной самооценкой;

– контроль времени – умение правильно распределять свое время и повышать эффективность его использования.

Социальный самоконтроль – управление социальным положением и условиями, в которых находится человек, а также умение противодействовать влиянию общества и отдельных индивидов. Социальный самоконтроль я разделил на следующие компоненты:

– контроль статусов – достижение, поддержание или соответствие какому-либо статусу, занимаемому в обществе или социальной подсистеме, например, статусу начальника или родителя;

– контроль положения – достижение или поддержание финансовых или карьерных условий;

– контроль социальных потребностей – достижение, поддержание или соответствие какому-либо уровню социального взаимодействия или отказа от него;

– контроль поведения, диктуемого принадлежностью – управление особенностями поведения, приобретенными в какой-либо этнической, гражданской или культурной группе;

– контроль поведения в рамках обязанностей – умение управлять своим поведением основываясь на конституционных обязанностях как гражданина, рабочих обязанностях как сотрудника / студента / ученика, бытовых обязанностях как родителя / ребенка или религиозных обязанностях;

– контроль поведения в рамках прав – умение управлять своим поведением в рамках конституционных прав как гражданина, прав как сотрудника на работе, в вузе / школе, прав в семье как родителя / ребенка;

– контроль образа – умение использовать различные виды самоконтроля для построения, поддержания или изменения необходимого образа в глазах общественности;

– противодействие контролю – умение противодействовать контролю извне.

Диагностика уровня самоконтроля.

Условные критерии интерпретации:

0 % – 20 % низкий показатель; 61 % – 80 % повышенный показатель;

21 % – 40 % пониженный показатель; 81 % – 100 % высокий показатель.

41 % – 60 % средний показатель;

Тестовые показатели:

Самоконтроль в эмоциональной сфере – СЭ

Самоконтроль в деятельности – СД

Социальный самоконтроль – СС

Целью исследования была оценка уровня показателей самоконтроля респондентов независимо от пола, поэтому в рамках данного исследования я привожу результаты общих показателей диагностики.

Результаты оценки самоконтроля эмоциональной сферы показали, что у 17 человек низкий показатель, у 23 человек пониженный показатель, 15 человек средний показатель, у 6 человек повышенный и лишь у 1 человека высокий показатель. Результаты оценки самоконтроля деятельности показали, что у 21 человек низкий показатель, у 20 человек пониженный показатель, 16 человек средний показатель, у 4 человек повышенный и лишь у 1 человека высокий показатель. Результаты оценки социального самоконтроля показали, что у 12 человек низкий показатель, у 19 человек пониженный показатель, 24 человека средний показатель, у 6 человек повышенный и лишь у 1 человека высокий показатель.

Как видно из результатов диагностирования, представленных на рисунке 1, большинство современной молодежи испытывают проблемы с самоконтролем из этого следует, что необходимы дальнейшие исследования данной проблемы.

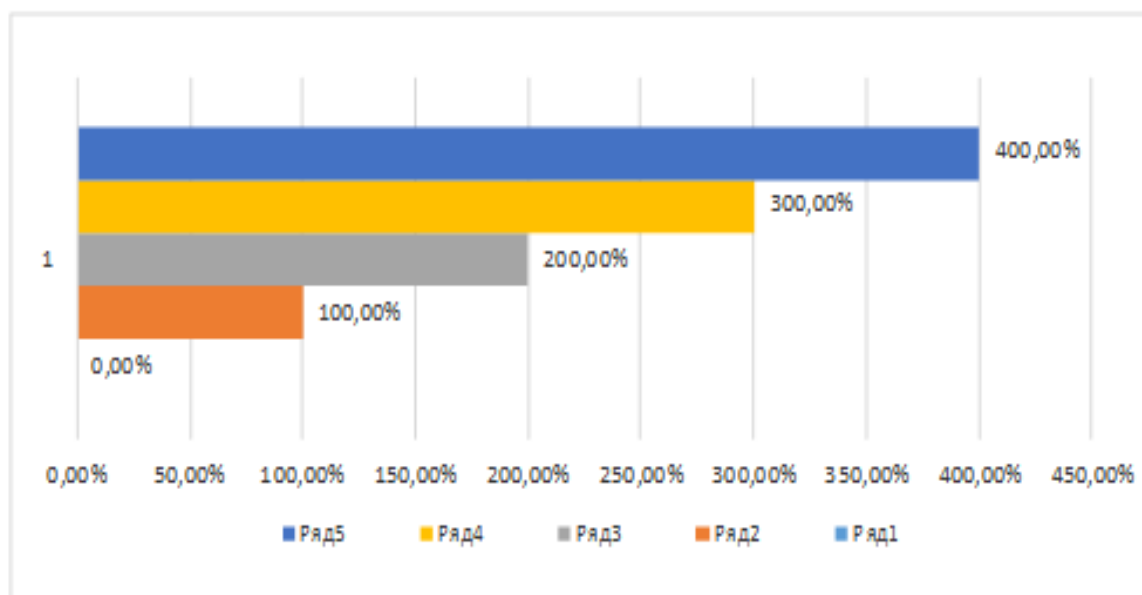


Рисунок 1 – Результаты диагностики выраженности самоконтроля

Области дальнейшего развития. Несмотря на то, что примененный в данном исследовании опросник и на сегодняшний день является актуальным, в нем упускается ряд разработанных в данном исследовании компонентов, из этого следует, что на следующем этапе развития необходимо разработать диагностический инструментарий.

Основываясь на результатах проведенного тестирования, для дальнейшего развития темы будут разработаны ряд рекомендаций на повышения уровня самоконтроля.

Список использованных источников

1 Mischel, W. Attention in delay of gratification [Electronic resource] / W. Mischel, E. B. Ebbesen // Journal of Personality and Social Psychology № 16 (2), 1970. – 329–337 с. – Access mode: <https://doi.org/10.1037/h0029815> – Access date: 02.05.2023.

2 Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – Санкт-Петербург : Евразия, 2000. – 320 с.

3 Зейгарник, Б. В. Эффект Зейгарник / Б. В. Зейгарник. – Санкт-Петербург : Питер, 2023. – 273 с.

4 Клинг, Д. В. Самосознание – основа эмоционального интеллекта / Д. В. Клинг // Сборник тезисов докладов научно-практической конференции студентов курганского государственного университета / Курганский государственный университет. – Курган, 2023. – В печати.

5 Никифоров, Г. С. Психология самоконтроля : учеб. пособие / Г. С. Никифоров. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет, 2023. – 250 с.

Н. Е. Козыренко

Научный руководитель: О. А. Короткевич

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКОГО СТРЕССОВОГО РАССТРОЙСТВА СРЕДИ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ COVID-19

В статье рассматривается проблема психологических последствий и методов преодоления стрессовой ситуации медицинскими работниками. Автором приводятся данные эмпирического исследования психологических особенностей развития посттравматического стрессового расстройства среди медицинских работников с разным уровнем жизнестойкости в период пандемии COVID-19.

Ключевые слова: стресс, посттравматическое стрессовое расстройство, медицинские работники, жизнестойкость, пандемия COVID-19.

N. E. Kozyrenko

Scientific Adviser: O. A. Korotkevich

Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER AMONG MEDICAL WORKERS WITH DIFFERENT LEVELS OF HARDINESS DURING THE COVID PANDEMIC

The article deals with the problem of psychological consequences and methods of overcoming a stressful situation by medical professionals. The author presents the

data of an empirical study of the psychological features of the development of post-traumatic stress disorder among medical workers with different levels of resilience during the covid pandemic.

Keywords: stress, post-traumatic stress disorder, health workers, resilience, covid pandemic.

Вовлекаясь в борьбу с пандемией COVID-19, медицинские работники сталкиваются с огромными психологическими рисками, которые связаны с целым рядом причин: высокой опасностью заражения и недостаточностью средств индивидуальной защиты, систематическим переутомлением и нарастающим истощением; с возможным разочарованием в профессии и своей профессиональной компетентности; стигматизацией, изоляцией, негативными эмоциями пациентов, а также с возможным долгим отсутствием контактов со своими семьями. Такая тяжелая ситуация создает благодатную почву не только для переживаний гнева, тревоги и страха, а также и для возникновения острых стрессовых реакций и расстройств сна в текущий момент. Кроме того, создаются благоприятные условия для развития многих негативных последствий для психического здоровья, таких как тревожные и аффективные расстройства, посттравматическое стрессовое расстройство. Возможные нарушения психического здоровья и психологического благополучия будут влиять не только на внимание и другие когнитивные функции, но также и на способность медицинских работников принимать решения, что в совокупности может сказываться на их эффективности в борьбе с COVID-19 или оказать длительное влияние на их физическое состояние и психологическое благополучие в перспективе.

Травматические события представляют собой события с сильным негативным воздействием, с угрозой жизни или здоровью, как для самого человека, так и для близких ему людей. Данные события нарушают чувство безопасности и сопровождаются для индивида травматическим стрессом с различными последствиями [2, с. 429].

Стрессовое событие, которое выходит за пределы опыта индивида и которое может причинить страдания, обуславливает травматическую реакцию и детерминирует состояние психической травмы. Травматические события имеют свои отличительные особенности, усиливающие стрессовую реакцию до травматического уровня, среди которых:

- необычность, нестандартность обстановки, сопряженные с новизной и непонятностью для человека. Нужна интенсивная познавательная активность, получение информации, проясняющей ситуацию, отказ от шаблонных, стандартных решений и действий; быстрое изменение привычных или выработка новых ответов на остановку. Предъявляются повышенные требования к гибкости мышления, находчивости в нестандартных условиях;

- невозможность контроля за происходящими в обстановке переменами, их неуправляемость, стихийность. Непредсказуемые события чрезвычайно сильно воздействуют на людей, которые остро чувствуют собственную беспомощность;

- внезапность, неожиданность, быстрота и радикальность происходящих перемен. Экстремальные ситуации возникают, как правило, внезапно, развиваются стремительно, и не всегда поддаются контролю и регулированию. Требуют быстрой оценки и принятия решения;

- опасность для жизни и здоровья человека. Понимание и ожидание опасности (угроза может преувеличиваться) [3, с. 17].

Посттравматическое стрессовое расстройство – это последствие психической травмы, возникающей в травматических ситуациях. Это интенсивная и пролонгированная реакция на стресс в виде совокупности психических нарушений, среди которых: высокая тревожность, диссоциативные реакции, избегающее поведение, панические атаки, депрессивные реакции. Возникновению посттравматического стрессового расстройства особенно подвержены медицинские работники. Основными признаками профессионального стресса у медработников выступают: стойкие проявления хронического стресса,

ухудшение общего самочувствия, недостаточная автономия при выполнении трудовых задач. В исследовании М. А. Багрий было выявлено, что медработников характерны следующие типичные проявления профессионального стресса: недостаточная автономия при выполнении трудовых задач, что выражается в ощущении отсутствия свободы выбора при решении трудовых задач, невозможности реализации творческого потенциала, невосприимчивости новаторства и невозможность проявить инициативу, ухудшение общего самочувствия (появление вялости, слабости, плохого настроения), стойкие проявления хронического стресса, а именно высокий уровень тревоги [1, с. 9].

В концепции С. Мадди, жизнестойкость рассматривалась как паттерн структуры установок и навыков, который позволяет превратить изменения в окружающей действительности в возможности человека. Жизнестойкость, по С. Мадди, включает психологический и деятельностный компоненты. Согласно автору, «деятельностная сторона предполагает действия, направленные на осуществление цели; совладание со стрессовой ситуацией; заботу о своем здоровье; занятия, преобразующие ситуацию. Психологическая сторона предполагает изменение характера отношений – увеличение интереса к миру в целом и окружающим людям в частности. В частности, эти два компонента формируют систему, которая оберегает людей от непомерной тревоги» [4, с. 390].

В работе К. С. Судом жизнестойкость выступает как личностная характеристика или набор характеристик, которые защищают людей от неблагоприятного воздействия стресса. Сюда относятся находчивость и стойкость характера, решительность и целеустремленность, готовность преодолевать трудности [4, с. 380].

Нами проведено эмпирическое исследование на базе УЗ «Гомельская областная больница». Выборочную совокупность составили 30 медицинских работников в возрасте 30–40 лет со стажем работы от 5 до 9 лет.

В соответствии с целью исследования и теоретическим анализом литературы был подобран следующий психодиагностический инструментарий: тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева; Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций (гражданский вариант Т. Кина в адаптации Н. В. Тарабриной); методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера, адаптированная Е. Ф. Бажиным, С. А. Голыкиной, А. М. Эткиндоном.

Для выявления уровня жизнестойкости у медицинских работников был использован тест жизнестойкости С. Мадди. Анализ данных показал, что высокий уровень жизнестойкости выявлен у 36,7 % медицинских работников. Для этих респондентов характерна развитая система убеждений о себе и мире в целом, которая позволяет успешно преодолевать трудности и стрессы. Данная система включает в себя убеждения о вовлеченности в жизнь, степени контроля над событиями и принятии риска в ситуациях неопределенности.

Средним уровнем жизнестойкости обладают 60 % медицинских работников. У них в умеренной степени сформирована система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации.

Низкий уровень характерен для 3,3 % медицинских работников. Они отличаются несформированной системой убеждений, позволяющих успешно справляться с жизненными трудностями.

Таким образом, большая часть медицинских работников обладает средним уровнем жизнестойкости – у них в умеренной степени сформирована система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации.

Выраженность отдельных компонентов жизнестойкости у медицинских работников в период пандемии COVID-19 показана на рисунке 1.



Рисунок 1 – Компоненты жизнестойкости у медицинских работников в период пандемии COVID-19 (в средних баллах)

Анализ данных показывает, что по параметру «Вовлеченность» у медицинских работников выявлены средние показатели (39,2). У них умеренно выражена убежденность в том, что вовлеченность в происходящие жизненные события позволяет найти что-то важное и интересное для себя. По параметру «контроль» у медицинских работников выявлены средние показатели (24,9). У них умеренно выражена убежденность в необходимости вести борьбу, пытаться оказать влияние на итоги событий, несмотря на небольшие шансы успеха. По параметру «принятие риска» у медицинских работников выявлены средние показатели (20,8). У них умеренно выражена убежденность в том, что любые жизненные события несут в себе ценность получения полезного опыта, как положительного, так и отрицательного, желание проявлять активность даже в неопределенных ситуациях. Таким образом, у медицинских работников умеренно выражены все компоненты жизнестойкости. Для них характерна умеренная убежденность в том, что вовлеченность в происходящие жизненные события позволяет найти что-то важное и интересное для себя, желание пытаться оказать влияние на итоги событий, несмотря на небольшие шансы успеха, воспринимать жизненные события как обладающие высокой ценностью за счет получения полезного опыта.

Для выявления уровня развития посттравматического стрессового расстройства среди медицинских работников была использована методика Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций (гражданский вариант Т. Кина в адаптации Н. В. Тарабриной). Анализ данных показывает, что высокие значения выраженности посттравматического стрессового расстройства выявлены у 13,3 % медицинских работников в период пандемии. У них ярко выражено тяжелое психическое состояние, возникающее в результате травмирующего события, оказывающего сильнейшее негативное воздействие на психику, что проявляется в повторяющихся навязчивых воспоминаниях, переживаниях прошлых событий, ощущении собственной беспомощности из-за невозможности действовать в опасной ситуации, чувстве вины, повышенной напряженности и возбудимости, избегающих действиях. Средние показатели выраженности посттравматического стрессового расстройства в пределах нормы выявлена у 36,7 % медицинских работников в период пандемии. У них отмечаются некоторые признаки посттравматического стресса, которые не доставляют существенных проблем, но которые могут проявиться с течением времени. Низкие показатели выраженности посттравматического стрессового расстройства выявлены у 50 % медицинских работников в период пандемии. Эти респонденты не ощущают психическое состояние, возникающее в результате травмирующего события, оказывающего сильнейшее негативное воздействие на психику. У данных респондентов отсутствуют признаки посттравматического стрессового расстройства.

Таким образом, половина опрошенных медицинских работников не имеет признаков посттравматического стрессового расстройства. Третья часть медицинских работников имеет некоторые признаки посттравматического стрессового расстройства, которые существенно не нарушают их психику и функционирование, но которые могут проявиться с течением времени.

Для выявления психологических особенностей медицинских работников была использована методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера. Анализ данных полученных с помощью данной методики, показывает, что у медработников выявлены более высокие баллы по следующим областям интернальности:

- область достижений – склонность объяснять свои успехи и достижения, позитивные жизненные ситуации собственными усилиями и способностями, убежденность в успешном будущем (6,2);

- интернальность в области здоровья, что говорит о выраженной ответственности за свое здоровье, свои действия по его сохранению (6,0);

- область неудач – склонность обвинять себя в случае личной неудачи, объяснять появление проблем и жизненных неприятностей собственным поведением (5,6).

Несколько менее выражена у медработников интернальность в следующих областях:

- деловые отношения – склонность считать себя ответственным за выстраивание деловых отношений, объяснять своими действиями успехи в различных делах (4,1);

- семейные отношения – склонность приписывать себе ответственность за то, что происходит в семье (3,9);

Менее всего у медработников выявлены интернальность в области межличностных отношений – у них слабо выражена склонность признавать личную ответственность за характер построения отношений с другими людьми (3,3).

Таким образом, у медработников более всего выражена интернальность в области достижений, здоровья и области неудач. Медработники склонны объяснять свои успехи и достижения, позитивные жизненные ситуации собственными усилиями и способностями, убежденность в успешном будущем, нести ответственность за свое здоровье и свои действия по его сохранению, а также обвинять себя в случае личной неудачи, объяснять появление проблем и жизненных неприятностей собственным поведением. Менее всего для них характерно признавать личную ответственность за характер построения отношений с другими людьми.

Для выявления взаимосвязи между уровнем жизнестойкости и психологическими особенностями развития посттравматического стрессового расстройства среди медицинских работников была осуществлена статистическая обработка данных с помощью коэффициента корреляции Спирмена, предназначенного для расчета силы и направления линейной зависимости между переменными исследования.

В ходе корреляционного анализа установлены статистически значимые взаимосвязи:

Уровень жизнестойкости отрицательно коррелирует с выраженностью посттравматического стрессового расстройства ($r = -0,50$; $p \leq 0,05$). Чем более сформирована система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации, тем ниже психическое состояние, проявляющееся в повторяющихся навязчивых воспоминаниях, переживаний прошлых событий, ощущении собственной беспомощности из-за невозможности действовать в опасной ситуации, чувстве вины, повышенной напряженности и возбудимости, избегающем поведении. И, наоборот, чем ниже уровень жизнестойкости, тем выше выраженность посттравматического стрессового расстройства.

Контроль отрицательно коррелирует с выраженностью посттравматического стрессового расстройства ($r = -0,53$; $p \leq 0,05$). Чем более сформирована убежденность в необходимости вести борьбу, пытаться оказать влияние на итоги событий, несмотря на небольшие шансы успеха, тем ниже психическое состояние, проявляющееся в повторяющихся навязчивых воспоминаниях, переживаний прошлых событий, ощущении собственной беспомощности из-за невозможности действовать в опасной ситуации, чувстве вины, повышенной напряженности и возбудимости, избегающем поведении. И, наоборот, чем ниже контроль, тем выше выраженность посттравматического стрессового расстройства.

Принятие риска отрицательно коррелирует с выраженностью посттравматического стрессового расстройства ($r = -0,55$; $p \leq 0,05$). Чем более сформирована убежденность

в том, что любые жизненные события несут в себе ценность получения полезного опыта, как положительного, так и отрицательного, желание проявлять активность даже в неопределенных ситуациях, тем ниже психическое состояние, проявляющееся в повторяющихся навязчивых воспоминаниях, переживаний прошлых событий, ощущении собственной беспомощности из-за невозможности действовать в опасной ситуации, чувстве вины, повышенной напряженности и возбудимости, избегающем поведении. И, наоборот, чем ниже принятие риска, тем выше выраженность посттравматического стрессового расстройства.

Субъективный контроль в области достижений отрицательно коррелирует с выраженностью посттравматического стрессового расстройства ($r = -0,49$; $p \leq 0,05$). Чем выше склонность объяснять свои успехи и достижения, позитивные жизненные ситуации собственными усилиями и способностями, убежденность в успешном будущем, тем ниже психическое состояние, проявляющееся в повторяющихся навязчивых воспоминаниях, переживаний прошлых событий, ощущении собственной беспомощности из-за невозможности действовать в опасной ситуации, чувстве вины, повышенной напряженности и возбудимости, избегающем поведении. И, наоборот, чем ниже субъективный контроль в области достижений, тем выше выраженность посттравматического стрессового расстройства.

Субъективный контроль в области деловых отношений отрицательно коррелирует с выраженностью посттравматического стрессового расстройства ($r = -0,51$; $p \leq 0,05$). Чем выше склонность считать себя ответственным за выстраивание деловых отношений, объяснять своими действиями успехи в различных делах, тем ниже психическое состояние, проявляющееся в повторяющихся навязчивых воспоминаниях, переживаний прошлых событий, ощущении собственной беспомощности из-за невозможности действовать в опасной ситуации, чувстве вины, повышенной напряженности и возбудимости, избегающем поведении. И, наоборот, чем ниже субъективный контроль в области деловых отношений, тем выше выраженность посттравматического стрессового расстройства.

Субъективный контроль в области неудач положительно коррелирует с выраженностью посттравматического стрессового расстройства ($r = 0,48$; $p \leq 0,05$). Чем выше склонность обвинять себя в случае личной неудачи, объяснять появление проблем и жизненных неприятностей собственным поведением, тем выше психическое состояние, проявляющееся в повторяющихся навязчивых воспоминаниях, переживаний прошлых событий, ощущении собственной беспомощности из-за невозможности действовать в опасной ситуации, чувстве вины, повышенной напряженности и возбудимости, избегающем поведении. И, наоборот, чем ниже субъективный контроль в области неудач, тем ниже выраженность посттравматического стрессового расстройства.

Таким образом, в результате корреляционного анализа установлено, что чем выше уровень жизнестойкости, контроль и принятие риска, тем ниже выраженность посттравматического стрессового расстройства. Чем выше субъективный контроль в области достижений и в области деловых отношений, тем ниже выраженность посттравматического стрессового расстройства. Чем выше субъективный контроль в области неудач, тем выше выраженность посттравматического стрессового расстройства. Высокий уровень жизнестойкости и субъективного контроля снижают психическое состояние, проявляющееся в повторяющихся навязчивых воспоминаниях, переживаний прошлых событий, ощущении собственной беспомощности из-за невозможности действовать в опасной ситуации, чувстве вины, повышенной напряженности и возбудимости, избегающем поведении.

Результаты исследования могут быть использованы в работе психолога в процессе индивидуального и группового консультирования медицинских работников, а также при разработке программ тренингов, направленных на повышение жизнестойкости медицинских работников.

Список использованных источников

1 Багрий, М. А. Особенности развития профессионального стресса у врачей разных специализаций: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / М. А. Багрий. – Москва, 2009. – 19 с.

2 Дымова, Е. Н. Психическая травматизация и уровень психологического благополучия в особых социальных условиях / Е. Н. Дымова // Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание. – Санкт-Петербург: ООО «Издательство ВВМ», 2018. – С. 429–435.

3 Максименко, Е. Г. Понятие и признаки посттравматического стрессового расстройства у взрослых и детей / Е. Г. Максименко, А. В. Гордеева, Е. В. Новикова // Травматерапия. Преодоление последствий психотравмирующих событий. – Донецк: ООО «НПП «Фолиант», 2019. – С. 15–32.

4 Maddi, S. Creating Meaning Through Making Decisions / S. Maddi // The Human Search for Meaning / ed. by P.T.P. Wong, P.S. Fry. – Mahwah: Lawrence Erlbaum Publ., 1998. – P. 1–25.

5 Sudom, K. A. A longitudinal pilot study of resilience in Canadian military personnel / K. A. Sudom // Stress Health. – 2014. – № 30. – P. 377–385.

А. П. Лучина

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ – ВЛАДЕЛЬЦЕВ ДОМАШНИХ ЖИВОТНЫХ

В статье рассматриваются выраженность проявления черт конфликтного поведения, тревожности, одиночества и агрессивности у студентов, имеющих домашних животных. Автором приводятся данные, полученные при эмпирическом исследовании и анализе результатов по методикам: диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса; измерение уровня тревожности Тейлора; диагностика уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона; диагностика агрессивности А. Ассингера и методике «Личностный дифференциал» у студентов, имеющих домашних животных (кошек или собак), со студентами, не имеющих их. Согласно полученным данным, существует различие в выраженности черт конфликтного поведения, одиночества и агрессивности у студентов имеющих домашних животных.

Ключевые слова: агрессивность, конфликтное поведение, одиночество, тревожность, личностный дифференциал, студент, домашние питомцы.

А. Р. Luchina

Scientific supervisor: T. G. Shatiuk, PhD in Ped. Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

PERSONAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS – PET OWNERS

The article examines the severity of the manifestation of traits of conflict behavior, anxiety, loneliness and aggressiveness in students with pets. The author presents the data

obtained during the empirical study and analysis of the results of the method of diagnosis of personality predisposition to conflict behavior by K. Thomas (adaptation by N.V. Grishina), the method of measuring Taylor's anxiety level (adaptation by T.A. Nemchinov), the method of diagnosing the level of subjective feeling of loneliness by D. Russell and M. Ferguson, the method of diagnosing aggressiveness by A. Assinger and the method of «Personal differential» (adapted at the V.M. Bekhterev Research Institute) for students who have pets (cats or dogs), with students who do not have them. According to the data obtained, there is a difference in the severity of traits of conflict behavior, loneliness and aggressiveness among students with pets.

Keywords: aggressiveness, conflict behavior, loneliness, anxiety, personality differential, student, pets.

В настоящее время домашние животные – довольно распространенное явление и являются неотъемлемой частью повседневной жизни более половины населения нашей планеты. Наличие их в наших жизнях сказывается на поведении и характере. Взаимодействие с питомцами уменьшает уровень тревоги, беспокойства и стресса, а также благотворно влияет на нервную систему человека.

Множество исследований показывает, что домашние животные и владельцы имеют много одинаковых черт личности. Это явление может быть объяснено общим опытом между людьми и их любимыми животными или простым фактом, что людей привлекают домашние животные, которые, по их мнению, похожи на них самих [1].

Для исследования личностных особенностей у студентов – владельцев домашних животных была сформирована выборочная совокупность в количестве 50 человек. Возраст испытуемых составлял 17–25 лет.

Для исследования личностных особенностей было использовано 5 методик: методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной), методика измерения уровня тревожности Тейлора (адаптация Т. А. Немчинова), методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, методика диагностики агрессивности А. Ассингера и методика «Личностный дифференциал» (адаптированный в НИИ им. В. М. Бехтерева). Данные представлены в таблицах 1–10.

Таблица 1 – Результаты диагностики предрасположенности владельцев и невладецов домашних животных к конфликтному поведению по К. Томасу

Стратегия	Студенты без домашних животных	Студенты – владельцы собак	Студенты – владельцы кошек
Соперничество	0 %	14,29 %	16,67 %
Сотрудничество	10,00 %	14,29 %	0 %
Компромисс	40,00 %	21,43 %	8,33 %
Избегание	40,00 %	42,86 %	58,33 %
Приспособление	10,00 %	7,14 %	16,67 %

Таблица 2 – Результаты статистического исследования различий в конфликтном поведении по К. Томасу у владельцев и невладелцев домашних животных

Стратегия	Различия между студентами – владельцами кошек и студентами без домашних животных			Различия между студентами – владельцами собак и студентами без домашних животных			Различия между студентами – владельцами собак и студентами-владельцами кошек		
	ϕ^* эмп.	Условия	Н	ϕ^* эмп.	Условия	Н	ϕ^* эмп.	Условия	Н
Соперничество	1.964	$p \leq 0,05$	1	1.872	$p \leq 0,05$	1	0.167	$p \leq 0,01$	0
Сотрудничество	1.503	$p \leq 0,01$	0	0.318	$p \leq 0,01$	0	1.971	$p \leq 0,05$	1
Компромисс	1.83	$p \leq 0,05$	1	0.983	$p \leq 0,01$	0	0.958	$p \leq 0,01$	0
Избегание	0.861	$p \leq 0,01$	0	0.14	$p \leq 0,01$	0	0.79	$p \leq 0,01$	0
Приспособление	0.461	$p \leq 0,01$	0	0.247	$p \leq 0,01$	0	0.763	$p \leq 0,01$	0

Согласно обработанным с применением ϕ^* -углового критерия Фишера данным (результаты представлены в таблице 1 и 2), было выявлено различие между студентами без домашних животных и студентами-владельцами кошек: у первых выявлены более высокие показатели по стратегии компромисса ($\phi^*_{кр} = 1.83 > \phi^*_{эмп} = 1,64$ при $p \leq 0,05$), и низкие по стратегии соперничества ($\phi^*_{кр} = 1.964 > \phi^*_{эмп} = 1,64$ при $p \leq 0,05$), между студентами без домашних животных и студентами-владельцами собак: у вторых выявлены высокие показатели по стратегии соперничества ($\phi^*_{кр} = 1.872 > \phi^*_{эмп} = 1,64$ при $p \leq 0,05$); между студентами-владельцами кошек и собак: у владельцев кошек выше показатели по стратегии сотрудничества ($\phi^*_{кр} = 1.971 > \phi^*_{эмп} = 1,64$ при $p \leq 0,05$). Согласно полученным эмпирическим данным, было выявлено, что всем студентам больше свойственно избегание как метод поведения в конфликтной ситуации, также студенты без домашних животных в равной степени со стратегией избегания проявляют и стратегию компромисса. Было выявлено, что студенты без домашних животных не используют стратегию соперничества, а студенты – владельцы кошек не используют стратегию сотрудничества, и в меньшей степени используют стратегию компромисса. Применение других стилей поведения в конфликте в трех выборках приблизительно одинаково.

Таким образом, владельцы животных чаще используют соперничество как стиль поведения в конфликте, что характеризует их как весьма активных субъектов, которые предпочитают идти к разрешению конфликта своим собственным путем. Они способны на волевые решения. Владельцы кошек чаще, чем владельцы собак, используют стратегию сотрудничества, что также характеризует их как активно участвующих в разрешении конфликта и отстаивающих свои интересы субъектов, но при этом стараясь сотрудничать с этим человеком.

Таблица 3 – Результаты диагностики предрасположенности владельцев и невладелцев домашних животных к тревожности по Тейлору

Типы студентов	Низкий уровень	Ниже среднего уровень	Выше среднего уровень	Высокий уровень	Очень высокий уровень
1	2	3	4	5	6
Студенты без домашних животных	0,00 %	42,86 %	28,57 %	28,57 %	0,00 %

Окончание таблицы 3

1	2	3	4	5	6
Студенты – владельцы кошек	0,00 %	35,71 %	35,71 %	28,57 %	0,00 %
Студенты – владельцы собак	7,14 %	28,57 %	42,86 %	14,29 %	7,14 %

Таблица 4 – Результаты статистического исследования различий уровня тревожности по Тейлору у владельцев и невладеельцев домашних животных

Уровни тревожности	Различия между студентами – владельцами кошек и студентами без домашних животных			Различия между студентами – владельцами собак и студентами без домашних животных			Различия между студентами – владельцами собак и студентами-владельцами кошек		
	Φ^* эмп.	Условия	Н	Φ^* эмп.	Условия	Н	Φ^* эмп.	Условия	Н
Низкий уровень	0	$p \leq 0,01$	0	1.169	$p \leq 0,01$	0	1.432	$p \leq 0,01$	0
Ниже среднего уровень	0	$p \leq 0,01$	0	0.762	$p \leq 0,01$	0	0.933	$p \leq 0,01$	0
Выше среднего уровень	0.331	$p \leq 0,01$	0	0.647	$p \leq 0,01$	0	0.387	$p \leq 0,01$	0
Высокий уровень	0.316	$p \leq 0,01$	0	0.647	$p \leq 0,01$	0	0.405	$p \leq 0,01$	0
Очень высокий уровень	0	$p \leq 0,01$	0	1.169	$p \leq 0,01$	0	1.432	$p \leq 0,01$	0

Согласно данным, представленным в таблице 3, и обработке их с применением Φ^* -углового критерия Фишера (результаты представлены в таблице 4), не было выявлено различий между выборками. Однако студенты – владельцы кошек и студенты без домашних животных более склонны к тревожности. Также были выявлены единичные случаи высокой тревожности у владельцев собак.

Таблица 5 – Результаты диагностики предрасположенности владельцев и невладеельцев домашних животных к субъективному ощущению одиночества по Д. Расселу и М. Фергюсону

Типы студентов	Низкий	Средний	Высокий
Студенты без домашних животных	0,00 %	57,14 %	42,86 %
Студенты – владельцы кошек	0,00 %	85,71 %	14,29 %
Студенты – владельцы собак	7,69 %	61,54 %	30,77 %

Согласно данным, представленным в таблице 5, и обработке их с применением Φ^* -углового критерия Фишера (результаты представлены в таблице 6), было выявлено различие, что у владельцы кошек менее склонны к одиночеству чем студенты – владельцы

собак ($\varphi^*_{кр} = 1.866 > \varphi^*_{эмп} = 1,64$ при $p \leq 0,05$) и студенты без домашних животных ($\varphi^*_{кр} = 2.028 > \varphi^*_{эмп} = 1,64$ при $p \leq 0,05$). По полученным эмпирическим данным, можно сделать вывод, что у студентов-владельцев животных менее выражено чувство одиночества, чем у студентов без животных, они подавляют одиночество при взаимодействии и общении со своими питомцами.

Таблица 6 – Результаты статистического исследования различий к субъективному ощущению одиночества по Д. Расселу и М. Фергюсону у владельцев и невладеельцев домашних животных

Уровни субъективного ощущения одиночества	Между студентами-владельцами кошек и студентами без домашних животных			Между студентами – владельцами собак и студентами без домашних животных			Между студентами – владельцами собак и студентами-владельцами кошек		
	$\varphi^*_{эмп.}$	Условия	Н	$\varphi^*_{эмп.}$	Условия	Н	$\varphi^*_{эмп.}$	Условия	Н
Низкий уровень	1.409	$p \leq 0,01$	0	0.536	$p \leq 0,01$	0	1.041	$p \leq 0,01$	0
Средний уровень	2.028	$p \leq 0,05$	1	0.191	$p \leq 0,01$	0	1.866	$p \leq 0,05$	1
Высокий уровень	0	$p \leq 0,01$	0	1.199	$p \leq 0,01$	0	1.459	$p \leq 0,01$	0

Таблица 7 – Результаты диагностики предрасположенности владельцев и невладеельцев домашних животных к агрессивности по А. Ассингеру

Типы студентов	Низкий	Средний	Высокий
Студенты без домашних животных	42,86 %	57,14 %	0,00 %
Студенты – владельцы кошек	28,57 %	64,29 %	7,14 %
Студенты – владельцы собак	23,08 %	76,92 %	0,00 %

Таблица 8 – Результаты статистического исследования различий в агрессивности по А. Ассингеру у владельцев и невладеельцев домашних животных

Уровни агрессивности	Различия между студентами – владельцами кошек и студентами без домашних животных			Различия между студентами – владельцами собак и студентами без домашних животных			Различия между студентами – владельцами собак и студентами-владельцами кошек		
	$\varphi^*_{эмп.}$	Условия	Н	$\varphi^*_{эмп.}$	Условия	Н	$\varphi^*_{эмп.}$	Условия	Н
Низкий уровень	0.647	$p \leq 0,01$	0	0.907	$p \leq 0,01$	0	0.326	$p \leq 0,01$	0
Средний уровень	0.316	$p \leq 0,01$	0	0.907	$p \leq 0,01$	0	0.724	$p \leq 0,01$	0
Высокий уровень	1.675	$p \leq 0,05$	1	0	$p \leq 0,01$	0	1.405	$p \leq 0,01$	0

Согласно данным, представленным в таблице 7, и обработке их с применением φ^* -углового критерия Фишера (результаты представлены в таблице 8), было выявлено различие, что у студенты без домашних животных менее склонны к агрессивности, чем

студенты – владельцы кошек ($\varphi^*_{кр} = 1.675 > \varphi^*_{эмп} = 1,64$ при $p \leq 0,05$). Согласно эмпирическим данным, было выявлено, что большинство студентов имеют средний уровень проявления агрессии, больше всех склонны к агрессии владельцы собак и менее – студенты без животных. Вероятно из-за того что человек выбирает питомца близкого по своему характеру, так, по природе собаки более агрессивные, активные и любознательные, по сравнению со спокойными и холодными кошками.

Таблица 9 – Результаты диагностики владельцев и невладеельцев домашних животных по методике «Личностный дифференциал» (в %)

Типы студентов	Оценка			Сила			Активность		
	Выс. ур.	Ср. ур.	Низк. ур.	Выс. ур.	Ср. ур.	Низк. ур.	Выс ур.	Ср. ур.	Низк. ур.
Студенты без домашних животных	0,00	71,43	28,57	0,00	28,57	71,43	0,00	28,57	71,43
Студенты – владельцы кошек	14,29	35,71	50,00	0,00	42,86	57,14	0,00	14,29	85,71
Студенты – владельцы собак	38,46	30,77	30,77	0,00	23,08	76,92	0,00	15,38	84,62

Таблица 10 – Результаты статистического исследования различий по методике «Личностный дифференциал» у владельцев и невладеельцев домашних животных

Критерии измерений		Различия между студентами – владельцами кошек и студентами без домашних животных			Различия между студентами – владельцами собак и студентами без домашних животных			Различия между студентами – владельцами собак и студентами- владельцами кошек		
		φ^* эмп.	Условия	Н	φ^* эмп.	Условия	Н	φ^* эмп.	Условия	Н
1		2	3	4	5	6	7	8	9	10
Оценка	Высокий уровень	1.675	$p \leq 0,05$	1	2.854	$p \leq 0,05$	1	1.461	$p \leq 0,01$	0
	Средний уровень	1.583	$p \leq 0,01$	0	1.787	$p \leq 0,05$	1	0.273	$p \leq 0,01$	0
	Низкий уровень	0.957	$p \leq 0,01$	0	0.103	$p \leq 0,01$	0	1.848	$p \leq 0,05$	1
Сила	Высокий уровень	0	$p \leq 0,01$	0	0	$p \leq 0,01$	0	0	$p \leq 0,01$	0
	Средний уровень	0.647	$p \leq 0,01$	0	0.268	$p \leq 0,01$	0	1.104	$p \leq 0,01$	0
	Низкий уровень	0.647	$p \leq 0,01$	0	0.268	$p \leq 0,01$	0	1.104	$p \leq 0,01$	0

Оканчание таблицы 10

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Актив- ность	Высокий уровень	0	$p \leq 0,01$	0	0	$p \leq 0,01$	0	0	$p \leq 0,01$	0
	Средний уровень	0.762	$p \leq 0,01$	0	0.686	$p \leq 0,01$	0	0.08	$p \leq 0,01$	0
	Низкий уровень	0.762	$p \leq 0,01$	0	0.686	$p \leq 0,01$	0	0.08	$p \leq 0,01$	0

Согласно данным, представленным в таблице 9, и обработке их с применением φ^* -углового критерия Фишера (результаты представлены в таблице 10), было выявлено различие, что студенты – владельцы кошек и собак имеют более высокий уровень самоуважения, чем студенты без домашних животных ($\varphi^*_{кр} = 1.675 > \varphi^*_{эмп} = 1,64$ при $p \leq 0,05$) ($\varphi^*_{кр} = 2,854 > \varphi^*_{эмп} = 1,64$ при $p \leq 0,05$); студенты без домашних животных имеют адекватный уровень самоуважения ($\varphi^*_{кр} = 1,787 > \varphi^*_{эмп} = 1,64$ при $p \leq 0,05$). Согласно эмпирическому исследованию, можно сделать вывод, что владельцы собак имеют более высокий уровень самоуважения, низкий уровень волевых сторон и экстраверсивности личности. Владельцы кошек имеют низкий уровень самоуважения, экстраверсивности личности, и средний уровень волевых сторон. Студенты без домашних животных имеют нормальный уровень самоуважения, низкий уровень волевых сторон и экстраверсивности личности.

В результате проведенного эмпирического исследования было выявлено, что существует различие между студентами – владельцами кошек и собак и студентами без питомцев. Владельцы животных менее склонны к одиночеству и тревожности, более склонны к агрессивности и самоуважению, предпочитают соперничество. Такие результаты вполне вероятны, личности владельцев отражаются в питомцах, мы выбираем животных, которые дополняют нашу собственную жизнь, и приписываем животным свои личностные черты: общительные и дружелюбные собачники, спокойные и интеллектуальные кошатники, творческие и замкнутые владельцы грызунов.

Список использованных источников

1 The personalities of animal owners are reflected in their pets // Earth: nature science life [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.earth.com/news/personalities-animal-owners-pets/> – Дата доступа: 17.03.2022.

Ю. А. Петрова

Научный руководитель: А. Н. Захарова, канд. психол. наук, доцент
Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Российская Федерация

АЛКОГОЛЬНО-ЗАВИСИМАЯ ЛИЧНОСТЬ, ЕЕ ОСОБЕННОСТИ И ТИП ОТНОШЕНИЯ К БОЛЕЗНИ

Статья освещает результаты эмпирического исследования взаимосвязи между психологическими особенностями и типом реагирования на болезнь алкогольно-зависимых. Выявлены доминирующие типы реагирования на болезнь: эргопатический, анозогнозический, тревожный, сенситивный, а также их взаимосвязь с копинг-стратегиями и волевыми качествами личности.

Ключевые слова: алкогольная зависимость, психологические особенности алкогольно-зависимых, копинг-стратегии, тип реагирования на болезнь, волевые качества личности.

J. A. Petrova

Scientific Adviser: A. N. Zakharova, PhD in psychological Sciences, Associate Professor Chuvash State University named after I. N. Ulyanov, Cheboksary, Russian Federation

ALCOHOL DEPENDENT PERSONALITY, ITS FEATURES AND TYPE OF ATTITUDE TO THE DISEASE

The article highlights the results of an empirical study of the relationship between psychological characteristics and the type of response to the disease of alcohol addicts. The dominant types of response to the disease have been identified: ergopathic, anosognosic, anxious, sensitive, as well as their relationship with coping strategies and volitional qualities of the individual.

Keywords: alcohol dependence, psychological characteristics of alcohol addicts, coping strategies, type of response to illness, volitional personality traits.

Актуальность и важность исследования заключается в том, что многообразие личностных реакций на болезнь, психологические особенности, наряду с выделением психопатологических синдромов и симптомов, является одним из важных аспектов диагностики зависимостей. Исследование взаимосвязи между типом реагирования на болезнь и психологическими характеристиками алкогольно-зависимых может помочь в определении факторов, влияющих на эффективность психотерапии, лечения и восстановления [2].

Термин «хронический алкоголизм» был впервые применён в 1849 году шведским врачом и общественным деятелем М. Гуссом. Представление об алкоголизме как о болезни было закреплено трудами Э. Крепелина, К. Бонгеффера, Э. Блейлера, С. С. Корсакова, С. Г. Жислина, И. В. Стрельчука. Психологическим проблемам хронического алкоголизма посвящены работы Б. С. Братуся (1984), В. Ю. Завьялова (1988), Ю. В. Валентика (2000), Ц. П. Короленко (1984), Б. М. Гузикова (1990), К. Г. Сурнова (1982).

Зависимая (аддиктивная) личность – это термин, описывающий людей с предрасположенностью к зависимостям, будь то химические (алкоголь, наркотики) или нехимические (игры, интернет, еда).

Рассмотрим основные характеристики аддиктивной личности:

- 1) импульсивность: люди с аддиктивной личностью часто действуют на импульс, не задумываясь о последствиях;
- 2) поиск удовольствия: у них может быть повышенная потребность в получении удовольствия и избегании дискомфорта;
- 3) низкая толерантность к фрустрации: они могут испытывать трудности с управлением негативными эмоциями и стрессом;
- 4) социальная изоляция: часто такие люди могут испытывать трудности в межличностных отношениях, что может способствовать уходу в зависимость;
- 5) проблемы с самооценкой: низкая самооценка и чувство неполноценности могут подталкивать их к использованию зависимостей как способа справиться с внутренними конфликтами.

Люди с аддиктивной личностью могут быть более подвержены развитию зависимостей из-за своих психологических и эмоциональных характеристик. Аддиктивная личность может вести к циклу зависимости, где использование вещества или поведения временно облегчает эмоциональные страдания, но в долгосрочной перспективе усугубляет

проблемы. Для таких людей важно работать над своими эмоциональными и психологическими проблемами, чтобы избежать формирования зависимостей. Психотерапия, группы поддержки и другие формы помощи могут быть полезными.

Цель исследования: изучить взаимосвязь между психологическими особенностями алкогольно-зависимых и типом реагирования на болезнь.

Методы исследования: анализ научных источников по проблеме исследования, психодиагностические методы, проективная методика, тестовые методики, метод математико-статистической обработки данных исследования. В качестве методик были использованы: методика «Тип отношения к болезни» (ТОБОЛ), разработанная А. Е. Личко и Н. Я. Ивановым; опросник «Волевые качества личности» (М. В. Чумаков); проективная методика А. Эбрамса «Человек под дождем» в адаптации М. А. Одинцовой.

Гипотеза исследования: тип индивидуально-личностного реагирования на болезнь у алкогольно-зависимой личности взаимосвязан с волевыми качествами и применяемой им копинг-стратегией.

Эмпирической базой исследования послужило пятое наркологическое отделение медико-социальной реабилитации Бюджетного учреждения Чувашской Республики «Республиканского наркологического диспансера» Министерства здравоохранения Чувашской Республики.

Выборку исследования составили 14 человек – пациентов республиканского наркологического диспансера: 13 мужчин и 1 женщина. Результаты исследования представлены на рисунке 1.

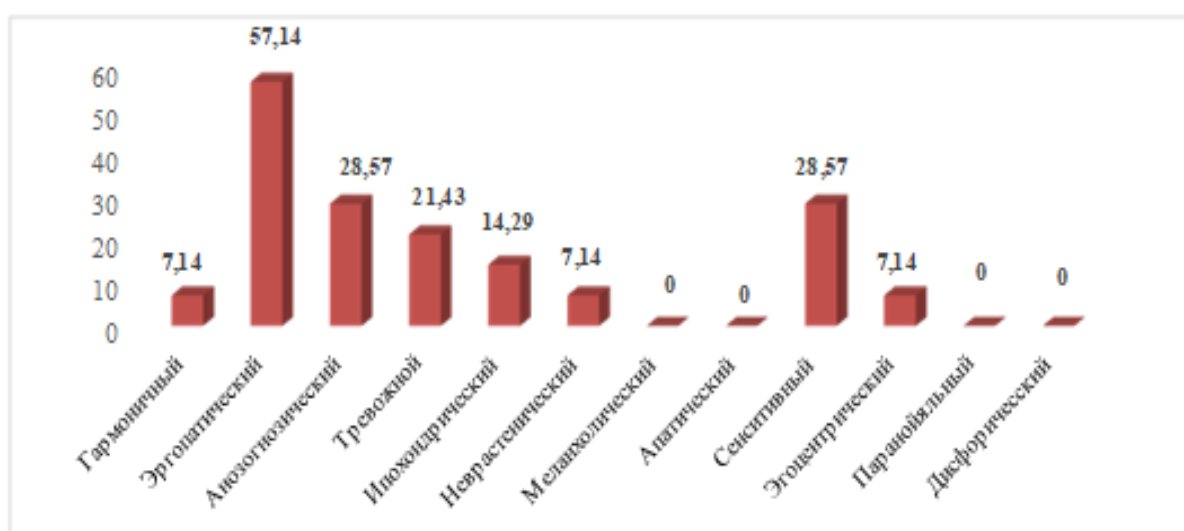


Рисунок 1 – Количество пациентов в процентах с определенным типом отношения к болезни

Полученные данные исследования показали, что доминирующим типами отношения к болезни у алкогольно-зависимых является эргопатический 57,14 % (8 чел.), для которого стремление, несмотря на тяжесть заболевания, продолжать работу и во что бы то ни стало сохранить профессиональный статус. Анозогнозический тип выявлен у 28,57 % (4 чел.), для которого характерно активнее отбрасывание мысли о болезни, о возможных ее последствиях, вплоть до отрицания очевидного, также у 28,57 % (4 чел.) выявлен сенситивный тип отношения к болезни, что говорит о чрезмерной ранимости, уязвимости.

Результаты исследования уровня волевой регуляции представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Исследование волевых качеств у алкогольно-зависимых при помощи опросника «Волевые качества личности»

Волевые качества личности	Высокие		Низкие	
	Абс.	%	Абс.	%
Общий уровень саморегуляции	3	21,43	1	7,14
Ответственность	6	42,86	0	0
Инициативность	4	28,57	1	7,14
Решительность	2	14,29	2	14,29
Самостоятельность	5	35,71	1	7,14
Выдержка	3	21,43	2	14,29
Настойчивость	2	14,29	3	21,43
Энергичность	4	28,57	3	21,43
Внимательность	2	14,29	2	14,29
Целеустремленность	4	28,57	2	14,29

Общий уровень саморегуляции на высоком уровне у 21,43 % (3 чел.), они старательно выполняют свои обязанности, обладают хорошим лидерским потенциалом, быстро и независимо принимают решения, высоко активны, у них есть ясные жизненные цели и стремление настойчиво их достигать. У 42,86 % (6 чел.) пациентов выявлен высокий уровень ответственности.

Настойчивость находится на низком уровне у 21,43 % (3 чел.), что характерно для мягких людей. Также низкая энергичность характерна для 21,43 % (3 чел.) – обследуемые с невысокой активностью, они быстро устают, их можно назвать скорее пессимистами.

Результаты исследования копинг-стратегий представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Количество пациентов в процентах с признаками, характеризующими их копинг-стратегию при помощи методики «Человек под дождем»

Признак, характеризующий копинг-стратегию	Абс	%
Беспомощность, незащищённость	6	28,57
Есть внутренние ресурсы для борьбы с трудностями	4	19,05
Спокойное и адекватное восприятие затруднений	1	4,76
Избегание	0	0
Уход от действительности	9	42,86
Отрешение от мира, самозащита	2	9,52
Ориентация на прошлое	5	23,81
Ориентация на окружение	0	0
Сила и уверенность	0	0
Сдержанность, депрессивность	3	14,29
Потребность в дополнительной защите	1	4,76
Импульсивное реагирование	7	33,33
Ситуация временная, преодолимая	7	33,33
Ситуация тяжелая и постоянная	6	28,57
Ожидание неприятностей	8	38,1
Переживание долгое, с последствиями	4	19,05
Переключение, замещающая деятельность	3	14,29
Зависимость от родителей	0	0
Отрицание поддержки родителей	4	19,05
Вытеснение, как защитный механизм	9	42,86
Сниженная активность, негативное отношение к рисованию	9	42,86

Согласно данным, представленным в таблице 2, доминирующей характеристикой совладания со стрессом у алкогольно-зависимых является уход от действительности и вытеснение, как защитный механизм – 42,86 % (9 чел.). Также большая часть испытуемых испытывала низкую мотивацию к рисованию – 42,86 % (9 чел.). 38,1 % (8 чел.) испытуемых во время стресса испытывают ожидание неприятностей. Считают, что ситуация временная и преодолимая 33,33 % (7 чел.), также такое же количество испытуемых импульсивно реагируют в стрессовых ситуациях. 28,57 % испытуемых (6 чел.) испытывают беспомощность и незащищенность, а также воспринимают ситуацию, как тяжелую и постоянную.

Мы провели математико-статистическую обработку полученных результатов с помощью корреляционного анализа. Для всех возможных пар данных подсчитывался коэффициент корреляции Пирсона. Результаты корреляционного анализа при данном количестве исследуемых (объем выборки ($n = 34$)) показывают наличие значимой статистической связи на уровне $p = 0,05$ при значении коэффициента корреляции не меньше критического значения $r = 0,53$; на уровне $p = 0,01$ не меньше критического значения коэффициента корреляции $r = 0,66$.

При анализе взаимосвязи типа отношения к болезни и волевых качеств алкогольно-зависимых пациентов с помощью корреляционного анализа была выявлена положительная значимая корреляционная взаимосвязь эргопатического типа реагирования на болезнь и общего уровня саморегуляции ($r = 0,614$; $p < 0,05$). Также выявлена положительная значимая корреляционная связь между анозогностическим типом реагирования на болезнь и ответственностью ($r = 0,664$; $p < 0,01$), самостоятельностью ($r = 0,571$; $p < 0,05$). Отрицательная значимая корреляционная взаимосвязь обнаружена между тревожным типом реагирования и общим уровнем саморегуляции ($r = -0,554$; $p < 0,05$), внимательностью ($r = -0,718$; $p < 0,01$). У пациентов с ипохондрическим типом реагирования на болезнь отрицательная корреляционная взаимосвязь с общим уровнем саморегуляции ($r = -0,658$; $p < 0,05$), решительностью ($r = -0,69$; $p < 0,01$), энергичностью ($r = -0,555$; $p < 0,05$, внимательностью ($r = -0,578$; $p < 0,05$). Также отрицательная взаимосвязь у меланхолического типа реагирования с общим уровнем саморегуляции ($r = -0,664$; $p < 0,01$), инициативностью ($r = -0,613$; $p < 0,05$), решительностью ($r = -0,659$; $p < 0,05$), энергичностью ($r = -0,728$; $p < 0,01$). Апатический тип реагирования на болезнь у алкогольно-зависимых пациентов отрицательно взаимосвязан с инициативностью ($r = -0,546$; $p < 0,05$) и энергичностью ($r = -0,55$; $p < 0,05$); эгоцентрический также с инициативностью ($r = -0,621$; $p < 0,05$) и решительностью ($r = -0,558$; $p < 0,05$).

При анализе взаимосвязи типа отношения к болезни и признаков, характеризующих копинг-стратегии пациентов, было выявлено, что для алкогольно-зависимых пациентов с эргопатическим типом реагирования на болезнь наиболее характерны наличие ресурсов для борьбы с трудностями, уход от действительности, импульсивное реагирование, восприятие ситуации, как временной и преодолимой, ожидание неприятностей в стрессовой ситуации. Пациенты с тревожным типом в стрессовых ситуациях используют уход от действительности, реагируют импульсивно, воспринимают ситуацию, как тяжелую и постоянную, также у них присутствует вытеснение, как защитный механизм. Ипохондрический взаимосвязан с импульсивным реагированием на стресс, наличием вытеснения, как защитного механизма. Сенситивный тип характеризуется уходом от действительности, ситуация воспринимается, как тяжелая и постоянная, имеется ожидание неприятностей, вытеснение, как защитный механизм. Анозогностический тип отношения к болезни взаимосвязан с восприятием стрессовой ситуации, как временной и преодолимой.

В качестве заключения можно указать, что понимание психологии аддиктивной личности может помочь в разработке программ профилактики зависимостей, направленных на развитие навыков саморегуляции и эмоциональной устойчивости. Тип

индивидуально личностного реагирования на болезнь у алкогольно-зависимых пациентов взаимосвязан с такими психологическими характеристиками, как волевые качества личности и копинг-стратегии.

В результате анализа эмпирических данных были выявлены наиболее значимые взаимосвязи между анозогнозическим типом реагирования на болезнь и высоким уровнем ответственности. Был сделан вывод что пациенты с тревожным типом реагирования имеют низкую внимательность, с ипохондрическим типом реагирования – низкую решительность. Для алкогольно-зависимых пациентов с меланхолическим отношением к болезни характерна низкая энергичность.

Также для алкогольно-зависимых пациентов с эргопатическим типом реагирования на болезнь наиболее характерны наличие ресурсов для борьбы с трудностями, уход от действительности, импульсивное реагирование, восприятие ситуации, как временной и преодолимой, ожидание неприятностей в стрессовой ситуации. Пациенты с тревожным типом реагирования в стрессовых ситуациях используют уход от действительности, реагируют импульсивно, воспринимают ситуацию, как тяжелую и постоянную, также у них присутствует вытеснение, как защитный механизм. Ипохондрический тип реагирования взаимосвязан с импульсивным реагированием на стресс, наличием вытеснения, как защитного механизма. Сенситивный тип реагирования на заболевание характеризуется уходом от действительности, ситуация воспринимается, как тяжелая и постоянная, имеется ожидание неприятностей, вытеснение, как защитный механизм. Анозогнозический тип отношения к болезни взаимосвязан с восприятием стрессовой ситуации, как временной и преодолимой.

Список использованных источников

- 1 Братусь, Б. С. Психологически анализ личности при алкоголизме / Б. С. Братусь. – М. : МГУ, 1998. – 94 с.
- 2 Лисицын, Ю. П. Алкоголизм: Медико-социальные аспекты. Руководство для врачей Ю. П. Лисицын, П. И. Свиридов. – М. : Медицина, 1990. – С. 274 – 275.
- 3 Мирошниченко, Л. Д. Алкоголизм / председ. Ю. С. Осипов и др., отв. ред. С. Л. Кравец. – Большая Российская Энциклопедия (в 30 т.). – М.: Науч. изд-во «Большая российская энциклопедия», 2004. – Т. 1. Российская Федерация. – 1005 с.
- 4 Одинцова, М. А. Психология жизнестойкости / М.А. Одинцова. – М. : ФЛИНТА, 2015. – 292 с.
- 5 Оруджева, С. К. Клинико-психологические особенности пациентов с наркологической и алкогольной зависимостью / С. К. Оруджева // Вопросы студенческой науки – 2019. – Выпуск № 9 (37). – 2019. – С. 100-105.
- 6 Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно-психических и соматических заболеваниях : сборник научных трудов / ред. Л.И. Вассерман, В.П. Зайцев. – Ленинград : Ленинградский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 1990. – 172 с.
- 7 Пятницкая, И. Н. Алкоголизм / И. Н. Пятницкая, А. М. Сточик // Большая медицинская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. Б. В. Петровский. – 3-е изд. – М. Советская энциклопедия, 1974. – Т. 1 : А-Антибиоз. – С. 244 –253.
- 8 Сердюк, А. А. Особенности внутренней картины болезни у лиц, страдающих хроническим алкоголизмом с различной установкой на лечение / А. А. Сердюк, В. Е. Бабелюк // Медицина сегодня и завтра: Периодический сб. науч. работ молодых учёных и специалистов. – Харьков, 1998. – Вып. 3. – С. 50–51.
- 9 Чумаков М. В. Эмоционально-волевая сфера личности: учеб. пособие для вузов/ М. В. Чумаков. – М.: Юрайт, 2023. – 74 с.

Л. А. Покрова

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК У РАБОТНИКОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

В статье рассматриваются особенности социальных и психологических установок у работников железнодорожного транспорта. Автором приводятся данные эмпирического исследования социально-психологических установок личности у работников железнодорожного транспорта у представителей разного пола.

Ключевые слова: социально-психологические установки, работники железнодорожного транспорта, профессиональная деятельность.

L. A. Pokrova

Scientific Adviser: T. G. Shatiuk, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ATTITUDES AMONG RAILWAY TRANSPORT WORKERS

The article examines the peculiarities of social and psychological attitudes among railway transport workers. The author presents the data of an empirical study of the social and psychological attitudes of personality among railway transport workers of different sexes.

Keywords: socio-psychological attitudes, railway transport workers, professional activity.

В последнее время возросла актуальность изучения различных аспектов трудовой деятельности, в том числе, изучение отношения сотрудников к работе, их установок на труд, факторов трудовой мотивации. Это связано с важностью решения практических социально-экономических задач, направленных на повышение эффективности и рентабельности организаций, особенно в частном бизнесе. Практическая ценность таких исследований в том, что их результаты позволяют работодателям узнать ведущие установки и использовать эти знания на практике. Насколько человек имеет положительные установки на качественное выполнение своих профессиональных обязанностей, настолько он результативен и эффективен как сотрудник, настолько заинтересован в нем работодатель.

Научный интерес представляет изучения социально-психологических установок работников железнодорожного транспорта. Железнодорожный транспорт относится к транспортным технологическим системам, в которых наряду с обязанностями обеспечения безопасности движения поездов, обуславливающих высокую степень ответственности за выполнение своих профессиональных функций, работники одновременно подвергаются риску воздействия вредных и опасных производственных факторов. Эти факторы несут как риск возникновения профессионального заболевания вследствие их воздействия, так и риск возможного несчастного случая вследствие утомления работников. Профессиональные заболевания являются отражением неблагоприятных условий труда, а уровень здоровья в значительной степени зависит от продолжительности и интенсивности действия вредных производственных факторов на организм. Последствиями воздействия неблагоприятных условий труда являются раннее старение, уменьшение продолжительности жизни, ухудшение здоровья работающих, снижение качества жизни.

Социально-психологические установки выполняют различные функции в профессиональной деятельности работников железнодорожного транспорта. Интеграционная функция объясняет процесс «вхождения» социальной группы работников железнодорожного транспорта в социальную структуру общества, возникновение экономических, социальных и культурных связей, характеризующих статус представителей данной социальной группы и показывающих степень его интегрированности в общество. Регулятивная функция осуществляет управление деятельностью работника железнодорожной отрасли, обладающей определенными социально-статусными характеристиками. Оценочная функция заключается в осознании железнодорожником сложности и многообразия социального состава общества, своего места в социальной структуре, такой его оценке, которая способствует формированию ценностных ориентаций, убеждений, норм, связанных с выполнением возложенных обязанностей и реализацией прав. В этой функции реализуются оценки социально-ценностного статуса, складывающиеся в обществе. Стабилизирующая функция обеспечивает относительно постоянное место социальной группы работников железнодорожной отрасли в социальной структуре, раскрывает характер отношений с другими группами. В психологической науке не существует общепринятого определения понятия установки. Позиции исследователей этого феномена во многом обусловлены принадлежностью к определенному подходу или направлению. Кроме того, в зависимости от научного интереса различные авторы акцентируют внимание на том или ином аспекте установки.

Под установкой понимается предрасположенность личности к определенному способу поведения: установка рассматривается как психологическая готовность (Л. С. Выготский); как выражение личностного смысла (А. Н. Леонтьев); как особое состояние личности, предшествующее ее реальному поведению (В. Н. Мясищев); направленность, внутренняя позиция личности по отношению к миру (Л. И. Божович) [1, с. 109].

Социальная установка представляет собой сложное структурное образование. Так, М. Смит предложил трехкомпонентную структуру социальной установки, выделив в следующие компоненты:

- когнитивный (познавательный), включающий знания человека об объекте, к которому относится его социальная установка;
- аффективный (эмоциональный), который включает различные эмоции, чувства, переживания, связанные с объектом, к которому относится его социальная установка;
- поведенческий (побудительный), представленный реальными (действительно совершаемыми человеком) или потенциальными (те, которые он готов совершить в будущем) действиями в отношении соответствующего объекта [2, с. 111].

В теории М. Фишбеина представлена следующая типология аттитюдов: аттитюды к действию и аттитюды к объекту. Аттитюды к объекту вызывают определенные поступки в отношении объекта, однако конкретный поступок может не зависеть от него. Аттитюд к действию, в отличие от аттитюда к объекту, связан с конкретным намерением или поступком. Согласно автору, установки человека лучше всего определяют его спланированное, преднамеренное поведение. Итак, если у человека есть время на обдумывание, то предсказать его поведение можно, зная намерение, которое определяется тремя факторами: установки по отношению к конкретному поступку, субъективные нормы и ощущение возможности контроля своих действий, то есть насколько легко совершить конкретный поступок [3, с. 42].

Проблема установки являлась ключевым предметом исследования в школе Д. Н. Узнадзе, где установка определялась в качестве целостного динамического состояния субъекта, состояния готовности к определенной активности, состояния, обусловленного такими факторами как потребность субъекта и соответствующая объективная ситуация. Автор считал, что общая функция установок любого уровня в регуляции деятельности характеризуется тремя следующими аспектами:

– установка определяет устойчивый целенаправленный характер протекания деятельности и выступает как механизм стабилизации деятельности личности, позволяющий сохранить её направленность в непрерывно изменяющихся ситуациях;

– установка освобождает субъекта от необходимости принимать решения и произвольно контролировать протекание деятельности в стандартных, ранее встречавшихся ситуациях;

– установка может выступать в качестве фактора, обуславливающего инерционность, косность динамики деятельности и затрудняющего приспособление к новым ситуациям [4, с. 11].

В ходе изучения особенностей социально-психологических установок у работников железнодорожного транспорта было проведено эмпирическое исследование на базе Гомельского отделения Белорусской железной дороги. Выборочную совокупность составили 60 работников железнодорожного транспорта, из них 30 мужчин и 30 женщин в возрасте 25–35 лет. Диагностический инструментарий: *методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной*.

Результаты исследования социально-психологических установок у работников железнодорожного транспорта представлены на рисунке 1.

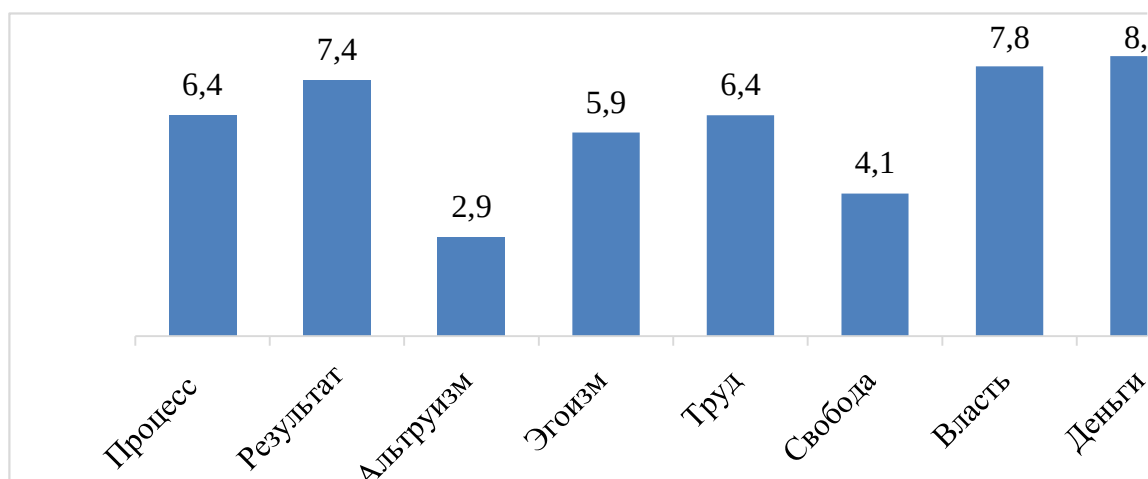


Рисунок 1 – Результаты исследования социально-психологических установок у работников железнодорожного транспорта (среднее значение)

Согласно анализу данных, представленных на рисунке 1, у работников железнодорожного транспорта наиболее выражены такие установки, как: «ориентация на результат» (7,4), «ориентация на власть» (7,8) и «ориентация на деньги» (8,1). Это говорит о том, что работники железнодорожного транспорта являются надежными, так как могут достигать результата в профессиональной деятельности несмотря на преграды и неудачи. Эти работники также ориентированы на власть, что указывает на их преобладающую ценность – возможность оказывать влияние на других людей, на социум. Кроме того, у них преобладает стремление к увеличению своего материального благосостояния.

В умеренной степени у работников железнодорожного транспорта выражены такие социально-психологические установки, как:

– «ориентация на труд», что говорит об умеренном стремлении использовать свое время для выполнения работы, ограничивать себя в отдыхе для достижения высоких результатов в работе (6,4);

– «ориентация на процесс», что говорит об умеренной процессуальной направленности, которая может препятствовать результативности; интересе к выполняемой работе (6,4);

– «ориентация на эгоизм», что указывает на тенденцию женщин-руководителей руководствоваться только личными побуждениями (5,9).

Менее всего у работников железнодорожного транспорта выражены «ориентация на свободу» (4,1) и «ориентация на альтруизм» (2,9). Это показатель того, что работники не придерживаются альтруистических ценностей в ущерб себе, не ориентированы на свободу от каких-либо обязательств.

Результаты диагностики социально-психологических установок личности у работников железнодорожного транспорта в зависимости от пола отражены на рисунке 2.

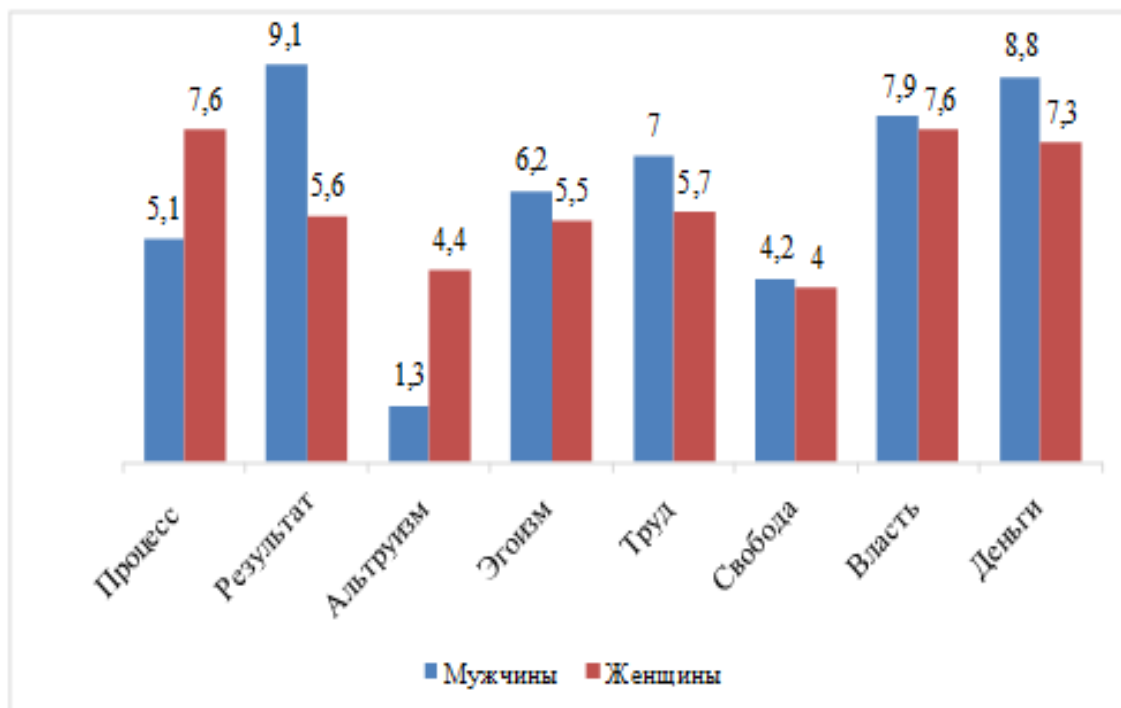


Рисунок 2 – Результаты исследования социально-психологических установок у работников железнодорожного транспорта разного пола (средние значения)

Анализ данных, представленных на рисунке 2, свидетельствует, что у мужчин наиболее выражены такие установки, как «результат» (9,1), «деньги» (8,8), «власть» (7,9). Менее всего у них проявляются установки на «альтруизм» (1,3), «свободу» (4,2). Это говорит о том, что мужчины стремятся достигать результата в профессиональной деятельности, несмотря на преграды и неудачи, получить возможность оказывать влияние на других людей, увеличить свое материальное благосостояние.

У женщин наиболее выражены такие установки, как «процесс» (7,6), «власть» (7,6), «деньги» (7,3). Менее всего у них проявляются установки на «альтруизм» (4,4), «свободу» (4,0). Это говорит о том, что женщины, в отличие от мужчин, больше ориентированы на процесс, чем на результат. Хотя у них сохраняется ориентация на власть и деньги, как и у мужчин.

Таким образом, основным отличием в социально-психологических установках работников железнодорожного транспорта разного пола является ориентированность на результат своей работы у мужчин, а у женщин – на процесс.

Для оценки достоверных различий между показателями социально-психологических установок у работников железнодорожного транспорта в зависимости от пола был использован критерий U-Манна-Уитни (таблица 1).

Таблица 1 – Оценка достоверных различий между показателями социально-психологических установок у работников железнодорожного транспорта у представителей разного пола

Параметры	Среднее значение в группе мужчин	Среднее значение в группе женщин	Uэмп	Уровень значимости
Процесс	5,1	7,6	38,5	$p \leq 0,05$
Результат	9,1	5,6	24,0	$p \leq 0,05$
Альтруизм	1,3	4,4	5,0	$p \leq 0,05$
Эгоизм	6,2	5,5	81,0	$p > 0,05$
Труд	7	5,7	73,0	$p > 0,05$
Свобода	4,2	4	105,5	$p > 0,05$
Власть	7,9	7,6	96,0	$p > 0,05$
Деньги	8,8	7,3	46,0	$p \leq 0,05$

Согласно данным, представленным в таблице 1, в ходе сравнительного анализа установлены достоверные различия между показателями социально-психологических установок у работников железнодорожного транспорта у представителей разного пола:

- установка «процесс» более выражена у женщин ($U = 38,5$; $p \leq 0,05$). Так, у женщин более выражена процессуальная направленность, которая может препятствовать результативности; интерес к выполняемой работе, чем у мужчин;
- установка «результат» более выражена у мужчин ($U = 24$; $p \leq 0,05$). Это означает, что у мужчин более выражено стремление достигать высокого результата в профессиональной деятельности несмотря на преграды и неудачи, чем у женщин;
- установка «альтруизм» более выражена у женщин ($U = 5$; $p \leq 0,05$). Так, у женщин более выражено стремление придерживаться альтруистических ценностей в ущерб себе, чем у мужчин;
- установка «деньги» более выражена у мужчин ($U = 46$; $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о то, что у мужчин более выражено стремление к увеличению своего материального благосостояния, чем у женщин.

Таким образом, работники железнодорожного транспорта ориентированы главным образом на «результат», «власть» и «деньги». Они являются надежными, так как могут достигать результата в профессиональной деятельности, несмотря на преграды и неудачи. Работники железнодорожного транспорта также ориентированы на власть, что указывает на их преобладающую ценность – возможность оказывать влияние на других людей, на социум. Кроме того, у них преобладает стремление к увеличению своего материального благосостояния. Статистический и качественный сравнительный анализ данных позволяют утверждать, что на достоверном уровне у мужчин более выражены такие установки, как «результат» и «деньги», а у женщин – «процесс» и «альтруизм». Психологу по оптимизации социально-психологических установок личности работников железнодорожного транспорта рекомендуется осуществлять работу с персоналом в различных направлениях: психодиагностика, индивидуальное и групповое консультирование, коррекционно-развивающая работа в форме тренингов. С работниками можно использовать деловые игры, направленные на преобразование отношения к работе, развитие определённых умений и навыков, коррекцию ориентаций и устремлений личности.

Список использованных источников

- 1 Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
- 2 Белинская Е. П. Социальная психология личности / Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – Москва: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
- 3 Губин, В. А. Социальная установка как психолого-педагогическая проблема / В. А. Губин, А. О. Кособуцкий, Д. В. Шабаров, Е. Ф. Сனிгищенко // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2020. – № 2(52). – С. 41-44.
- 4 Узнадзе, Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001 – 416 с.

М. А. Ровнейко

Научный руководитель: Е. Н. Хутова
Брестский государственный технический университет,
г. Брест, Республика Беларусь

ПСИХОЛОГИЯ ПОВЕДЕНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЯ КАК ВАЖНЫЙ ИСТОЧНИК МАРКЕТИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЖЕНСКОГО КУПАЛЬНОГО КОСТЮМА

В статье приведен анализ собственного исследования психологии поведения целевой аудитории при покупке женского купального костюма. Автором разработан бланк анкетного опроса, сделана квотная выборка респондентов и проведен их интернет-опрос. Результаты маркетингового исследования визуализированы на диаграммах. Данное исследование – пример изучения психологии потребителя как важного источника при разработке маркетинговой стратегии.

Ключевые слова: психологическая наука, психология потребителя, анкетирование, респондент, маркетинг, маркетинговое исследование, женский купальный костюм.

M. A. Rovnejko

Scientific supervisor: E. N. Khutova
Brest State Technical University,
Brest, Republic of Belarus

PSYCHOLOGY OF CONSUMER BEHAVIOR AS AN IMPORTANT SOURCE OF MARKETING RESEARCH OF WOMEN'S BATHWEAR

The article provides an analysis of our own study of the psychology of the behavior of the target audience when buying a women's bathing suit. The author developed a questionnaire form, made a quota sample of respondents and conducted their online survey. The results of marketing research are visualized on diagrams. This study is an example of the study of consumer psychology as an important source in the development of a marketing strategy.

Keywords: psychological science, consumer psychology, questioning, respondent, marketing, marketing research, women's bathing suit.

В современном маркетинге знание психологии целевой аудитории играет важную роль – без него невозможна разработка грамотной маркетинговой стратегии и экономическая эффективность бизнеса. В XXI веке инструменты традиционного маркетинга устарели, успешное продвижение товара можно осуществлять, только владея знаниями по психологии и умея оценивать и прогнозировать поведение потребителя с психологической

точки зрения. Можно аргументированно утверждать, что на современном этапе маркетинговая наука как никогда прежде нуждается в разработках экспериментальной психологии и в знаниях по психологии потребителя, что позволило выделить последнюю в отдельную отрасль знания, смежную с психологией и экономикой (маркетингом) [2]. Поведение потребителей на современном этапе является важным объектом междисциплинарных исследований [5].

Психология потребителя стала по праву называться основой современного маркетинга. Ее можно охарактеризовать как отрасль психологии, которая изучает отличительные черты потребительского рынка, анализирует покупателя как субъекта и объекта маркетинга. В центре внимания психологии потребителя – их предпочтения, личностные особенности, а также постоянно изменяющиеся предложение и спрос. Изучение психологии покупателя, влияющей на его поведение, позволяет создавать эффективную рекламу, разрабатывать успешную маркетинговую стратегию, грамотно прогнозировать востребованность новых товаров и услуг [4].

В рамках проводимого автором исследования женского купального костюма как предмета потребительского спроса также важную роль играет изучение психологии потребителя. Один из наиболее успешных вариантов изучения психологии целевой аудитории – анкетный опрос [1, 3]. С учетом вышеперечисленных факторов автором было проведено исследование 100 женщин разных возрастных категорий. Для получения объективных данных были взяты пять разных возрастных групп респондентов: 18–25 лет, 26–35 лет, 36–45 лет, 46–55 лет, старше 56 лет. С целью получения объективных данных был применен метод квотной выборки: в каждую из возрастных категорий входило одинаковое количество респондентов. Опрошенные потребители имеют разное социальное положение и уровень доходов, проживают в Беларуси. Анкетный опрос проводился анонимно в сети Интернет.

Цель анкетирования – ознакомиться с предпочтениями и психологией поведения потребителей женского купального костюма.

Респондентам был предложен бланк анкетного опроса с 8 вопросами, вариантами ответа на них и изложена просьба обвести выбранный пункт (таблица 1).

Таблица 1 – Бланк анкетного опроса по теме исследования

Вопрос	Варианты ответа
1	2
1 Считаете ли Вы, что при выборе купальника надо учитывать тип фигуры?	1) да; 2) нет
2 По Вашему мнению, необходимо ли при выборе женского купального костюма обращать внимание на такие критерии, как цвет волос, глаз, кожи?	1) да; 2) нет
3 На Ваш взгляд, при покупке купальника каковы потребительские риски в первую очередь? <i>Выбрать 1 вариант ответа.</i>	1) функциональные; 2) финансовые; 3) психологические
4 Какие модели женских купальных костюмов Вы предпочитаете?	1) раздельные модели; 2) слитные модели
5 Интересует ли Вас при выборе купальника приобретение дополнительной пляжной одежды (например, туники)?	1) интересует; 2) не интересует
6 Как Вы относитесь к возможности знакомиться с актуальными моделями купальников и новинками в Instagram?	1) положительно; 2) отрицательно (указать причину); 3) нейтрально

Оканчание таблицы 1

1	2
7 С какой целью Вы приобретаете купальный костюм? <i>Можно выбрать несколько вариантов ответа.</i>	1) для купания; 2) для спорта; 3) для загара; 4) для бани (сауны); 5) для фотосессии
8 Какое место приобретения женского купального костюма наиболее предпочтительно для Вас? <i>Выбрать 1 вариант ответа.</i>	1) фирменный магазин; 2) бутик; 3) гипермаркет; 4) комиссионный магазин; 5) торговая интернет-площадка; 6) интернет-магазин производителя; 7) выставка, ярмарка; 8) рынок
Примечание: <i>Источник: разработка автора</i>	

Проведенное маркетинговое анкетирование показало результаты, которые проанализированы и отражены в диаграммах:

При ответе на *первый вопрос* о необходимости осуществления выбора купального костюма с учетом типологии фигуры женщины были высказаны следующие мнения: 93 % респондентов считают, что выбор купальника необходимо осуществлять, исходя из типа фигуры женщины; 7 % опрошенных полагают, что этот фактор неважен при выборе купальника. Результаты анкетирования по первому вопросу представлены на диаграмме (рисунок 1).

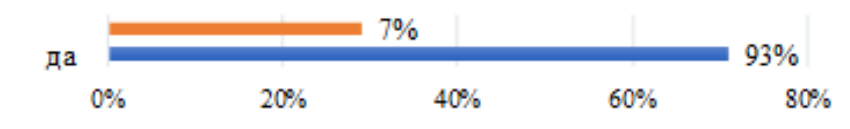


Рисунок 1 – Важность учета типологии фигуры при выборе женского купального костюма

Таким образом, большинство респондентов считают, что при выборе женского купальника следует учитывать такой критерий, как типология фигуры.

При формулировке *второго вопроса* была поставлена цель определить ценность для респондентов таких факторов потребительского выбора женского купального костюма, как цвет волос, кожи, глаз. Получены следующие данные: для 71 % опрошенных эти критерии важны; 29 % респондентов не придают им значения. Результаты анкетирования по второму вопросу отражены на диаграмме (рисунок 2).

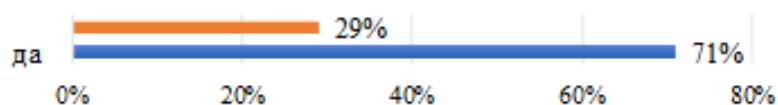


Рисунок 2 – Важность учета цвета волос, глаз, кожи при выборе женского купального костюма

Таким образом, по мнению большинства опрошенных, такие критерии, как цвет волос, глаз, кожи, являются важными при выборе женского купального костюма. Но если сравнить ответы, полученные в вопросе о таком критерии, как учет типологии женской фигуры при выборе купальника, то можно сделать вывод о том, что он является более важным, чем цвет глаз, волос, кожи (93 % против 71 %).

Свое отношение к первоочередным потребительским рискам при покупке женского купальника респонденты выразили при ответе на *третий вопрос* анкеты: 67 % опрошенных волнуют прежде всего функциональные риски при покупке (не удобный при надевании или носке, плохая посадка изделия по фигуре, долго сохнет, выгорает, быстро теряет форму из-за снижения эластичности и др.); 27 % респондентов считают, что вероятны финансовые риски (несоответствие «цена – качество»); 6 % опрошенных полагают, что при неправильном выборе купальника больше всего потребитель может пострадать психологически (не привлекательный для себя и окружающих). Результаты анкетирования по третьему вопросу представлены на диаграмме (рисунок 3).

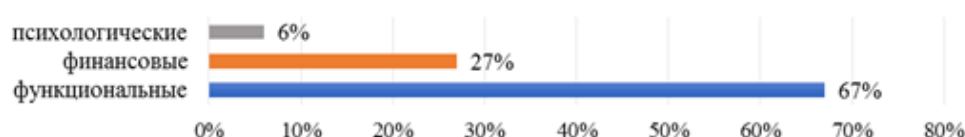


Рисунок 3 – Потребительские риски при покупке женского купального костюма

Таким образом, большинство респондентов придерживаются мнения, что при выборе купального костюма в первую очередь потребитель может понести функциональные риски, обусловленные применяемыми материалами, фасоном, качеством раскроя и пошива.

При формулировке *четвертого вопроса* анкеты ставилась цель выявить, каким моделям (раздельным или слитным) отдает предпочтение белорусский потребитель. Ответы распределились следующим образом: 88 % респондентов остановили свой выбор на раздельной модели купального костюма; 12 % опрошенных высказались за наиболее приемлемую для себя модель слитного купального костюма. Результаты анкетирования по четвертому вопросу отражены на диаграмме (рисунок 4).

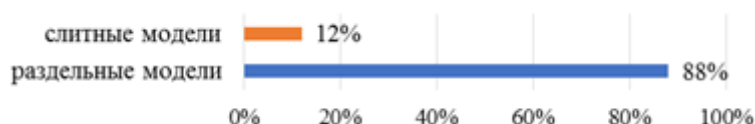


Рисунок 4 – Предпочтения в выборе моделей женских купальных костюмов

Таким образом, раздельная модель купального костюма является предметом наибольшего спроса среди респондентов.

При постановке *пятого вопроса* была цель выявить необходимость расширения ассортимента магазинов, занимающихся продажей пляжной одежды. Ответы респондентов распределились следующим образом: 92 % опрошенных высказались положительно; 8 % респондентов дали отрицательный ответ. Результаты анкетирования по пятому вопросу представлены на диаграмме (рисунок 5).

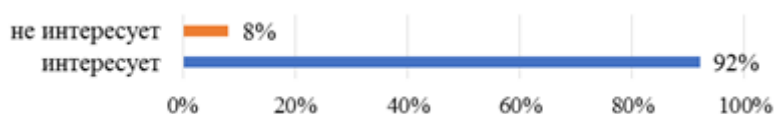


Рисунок 5 – Заинтересованность в приобретении дополнительной пляжной одежды к купальнику

Таким образом, большинство опрошенных потребителей купальной продукции считает необходимым дополнять свой купальный костюм иной пляжной одеждой (например, туникой).

Анкетирование по *шестому вопросу* позволило определить, считают ли респонденты приложение Instagram удобным способом для ознакомления с актуальными моделями и новинками женских купальных костюмов. Итоги этого опроса таковы: 94 % респондентов положительно относятся к возможности знакомиться с ассортиментом купальников посредством Instagram; 2 % опрошенных – отрицательно, с указанием причины «мне не нравится Instagram», «это неудобное для меня приложение» (все ответы даны опрошенными старше 56 лет); у 4 % респондентов отношение нейтральное (все ответы даны респондентами старше 56 лет). Результаты анкетирования по шестому вопросу отражены на диаграмме (рисунок 6).

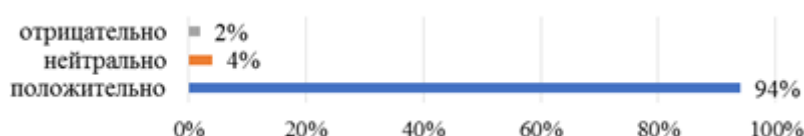


Рисунок 6 – Отношение к возможности ознакомления с актуальными моделями и новинками женских купальных костюмов в приложении Instagram

Таким образом, с точки зрения большинства респондентов, Instagram является удобным способом для ознакомления с актуальными предложениями женских купальных костюмов.

Анкетирование по *седьмому вопросу* позволило выявить целевое использование купального костюма. Приобретение купальника связано со следующими целями респондентов: 76 % опрошенных приобретают купальный костюм для купания; 42 % респондентов, приобретая купальный костюм, планируют заниматься в нем спортом; 21 % опрошенных совершает покупку купальника с целью загара; 16 % респондентов покупают купальный костюм для бани (сауны); целью приобретения женского купального костюма для 2 % опрошенных является фотосессия. Результаты анкетирования по седьмому вопросу представлены на диаграмме (рисунок 7).

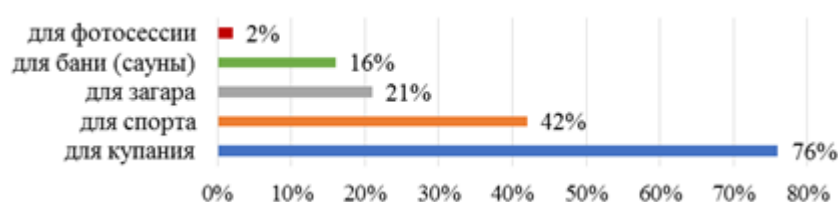


Рисунок 7 – Целевое использование женского купального костюма

При постановке *восьмого вопроса* ставилась цель определить наиболее предпочтительное место для приобретения женского купального костюма. Мнения распределились следующим образом: наибольшее количество опрошенных (51 %) предпочитают совершать покупку женского купального костюма в фирменном магазине; для 15 % респондентов наиболее удобно приобретать купальник в интернет-магазине производителя; 13 % опрошенных осуществляют выбор женского купального костюма на рынке; торговая интернет-площадка (портал товаров и услуг) привлекательна для 8 % респондентов; 7 % опрошенных считают гипермаркет оптимальным местом приобретения купальника; 3 % респондентов сделали выбор в пользу бутика как наиболее предпочтительного места приобретения женского купального костюма; комиссионный магазин наиболее удобен для совершения

покупки данного товара для 2 % опрошенных; 1 % респондентов предпочитает приобретать купальник на выставке, ярмарке. Результаты анкетирования по восьмому вопросу отражены на диаграмме (рисунок 8).



Рисунок 8 – Наиболее предпочтительное место приобретения женского купального костюма

Таким образом, наибольшее количество опрошенных отдают предпочтение фирменному магазину как наиболее удобному месту для совершения покупки женского купального костюма, наименьший интерес при приобретении данного товара проявляется к выставкам, ярмаркам.

Подводя общий итог проведенного анкетирования, следует отметить, что, с точки зрения большинства опрошенных, на наиболее вероятный потребительский риск при покупке женского купального костюма – функциональный. Для большинства респондентов важными критериями при выборе женского купального костюма являются типология фигуры женщины, цвет ее глаз, волос, кожи. Большинство опрошенных отдает предпочтение раздельным моделям купальных костюмов перед слитными, считает необходимым дополнять свой купальный костюм другой пляжной одеждой (например, туникой), а приложение Instagram рассматривает как удобный способ для ознакомления с актуальными предложениями женских купальников. Большинство опрошенных приобретают купальный костюм в основном в фирменных магазинах.

В заключение следует отметить, что изучение психологии поведения потребителя при проведении его тематического анкетирования стало важным источником маркетингового исследования женского купального костюма и позволило разработать рекомендации по проведению грамотной политики продвижения купальной продукции.

Список использованных источников

- 1 Анкетирование потребителей [Электронный ресурс] / Sarmont: Центр управленческих решений. – Режим доступа: <https://sarmont.by/blog/anketirovanie-potrebiteley/>. – Дата доступа: 24.05.2023.
- 2 Байбардина, Т. Н. Психология потребителя. Практикум : учеб. пособие / Т. Н. Байбардина, Л. В. Мищенко, О. А. Бурцева. – Гомель : учреждение образования «Белорусский торгово-экономический университет потребительской кооперации», 2015. – 200 с.
- 3 Маркетинговый опрос: виды, цели, методы [Электронный ресурс] / Анализ и исследования товарных рынков. – Режим доступа: https://vvs-info.ru/helpful_information/poleznaya-informatsiya/marketingovyy-opros/. – Дата доступа: 22.05.2023.
- 4 Наумова, Е. Психология потребителя как основа современного маркетинга / Е. Наумова, Т. Почечуева [Электронный ресурс] // ФГБОУ ВО Саратовский ГМУ им. В. И. Разумовского. – Режим доступа: <https://medconfer.com/node/11463>. – Дата доступа: 24.05.2023.
- 5 Покуль, О. В. Поведение потребителей как объект междисциплинарных исследований: обзор научных взглядов и концепций / О. В. Покуль [Электронный ресурс] // Человек. Сообщество. Управление. – 2018. – Том 19. – № 1. – С. 117–126.

А. С. Слесарева

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

СПЕЦИФИКА ОТНОШЕНИЯ К БОЛЕЗНИ У ПАЦИЕНТОВ РАННЕЙ И ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Изучение типов отношения к болезни у пациентов ранней и поздней взрослости представляет собой важную область исследования в психологии и медицине, поскольку понимание этих различий может существенно повлиять на подходы к лечению и поддержке пациентов. В данной статье рассматриваются ключевые аспекты, определяющие восприятие здоровья и болезни у различных возрастных групп, и выявлено, что респондентам в возрасте ранней взрослости наиболее характерен анозогностический тип, а в целом данной выборке не характерны высокие параметры неадекватного отношения к болезни, у респондентов возраста поздней взрослости наблюдается значительно большее количество респондентов с неадекватным реагированием на болезнь, при этом доминирующим типом реагирования на болезнь является тревожный тип.

Ключевые слова: отношение к болезни, типы отношения к болезни, ранняя взрослость, поздняя взрослость, медицинская психология, пациенты.

A. S. Slesareva

Scientific Adviser: T. G. Shatiuk, PhD in Ped. Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

SPECIFICITY OF ATTITUDE TO DISEASE IN PATIENTS OF EARLY AND LATE ADULTHOOD

The study of attitudes toward illness in early and late adult patients is an important area of research in psychology and medicine, since understanding these differences can significantly influence approaches to treatment and support for patients. This article examines key aspects that determine the perception of health and illness in different age groups, and reveals that early adult respondents are most characterized by the anosognosic type, and in general, this sample is not characterized by high parameters of inadequate attitude to illness, while late adult respondents have a significantly higher number of respondents with inadequate responses to illness, with the dominant type of response to illness being the anxious type.

Keywords: attitude to illness, types of attitudes to illness, early adulthood, late adulthood, medical psychology, patients.

Взрослость – это период жизни, который начинается после юношеского возраста и продолжается до старости. Этот этап делится на раннюю (примерно с 25 до 40 лет), среднюю (с 40 до 60 лет) и позднюю взрослость (с 60 лет и далее). Каждая из этих стадий характеризуется уникальными психологическими, социальными и физическими изменениями. Ранняя взрослость часто связана с поиском идентичности, установлением карьеры, созданием семьи и социальной интеграцией. Поздняя взрослость, в свою очередь, может включать переосмысление жизненных достижений, подготовку к выходу на пенсию и столкновение с возрастными изменениями, поэтому отношение к болезни у пациентов ранней и поздней взрослости гипотетически может значительно различаться [1, с. 750].

Для ранней взрослости характерно:

- *идеализация здоровья*: молодые люди часто воспринимают себя как здоровых и полных сил, что может приводить к недооценке серьезности заболеваний;
- *стремление к независимости*: в этом возрасте пациенты могут проявлять сопротивление к медицинским рекомендациям, стремясь самостоятельно справиться с проблемами;
- *психосоциальные факторы*: здоровье может восприниматься как отражение социального статуса; заболевание может вызывать страх перед потерей статуса или возможностей;
- *копинг-стратегии*: молодые люди чаще используют активные стратегии преодоления, такие как поиск информации и поддержка от друзей.

Для поздней взрослости характерно:

- *принятие изменений*: пациенты в этой возрастной группе чаще принимают свои болезни как часть естественного процесса старения;
- *опыт и мудрость*: с возрастом приходит понимание важности здоровья, что может способствовать более серьезному отношению к лечению и профилактике;
- *социальная поддержка*: важность социальной сети возрастает; поддержка семьи и друзей становится критически важной для преодоления болезней;
- *эмоциональные реакции*: возможны более выраженные страхи и тревоги, связанные с болезнями, так как они могут угрожать не только физическому состоянию, но и качеству жизни [2, с. 447].

В ранней взрослости (примерно до 40 лет) молодые люди часто обладают более оптимистичным взглядом на жизнь. Исследования показывают, что они могут воспринимать болезни как временные трудности, которые не влияют на их долгосрочные планы. Однако, с другой стороны, они могут испытывать сильный страх перед неопределенностью и последствиями для своей карьеры и социальных отношений. В поздней взрослости (60 лет и старше) пациенты, как правило, имеют более реалистичное восприятие болезни, основанное на жизненном опыте. Они могут воспринимать болезни как неизбежную часть старения. Тем не менее, исследования показывают, что пожилые люди часто испытывают тревогу по поводу ухудшения здоровья и потери независимости. Это может приводить к депрессии и снижению качества жизни [3, с. 470].

Эмпирическое исследование специфики отношения к болезни у пациентов в возрасте ранней и поздней взрослости проводилось на выборке респондентов из учреждения здравоохранения «Жлобинская ЦРБ», УО «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины» и поликлинические учреждения г. Гомеля, их составило 71 человека, из которых 35 респондентов возраста ранней взрослости и 36 респондентов возраста поздней взрослости. В качестве психодиагностического метода был использован личностный опросник Бехтеревского института (ЛЮБИ) «Типы отношения к болезни».

В таблице 1 представлены результаты исследования типа отношения к болезни у пациентов в возрасте ранней и поздней взрослости

Таблица 1 – Результаты исследования по опроснику «ЛЮБИ»

Типы отношения к болезни	Количество пациентов в возрасте ранней взрослости (n = 35)	Количество пациентов в возрасте поздней взрослости (n = 36)	$\Phi^*_{эмп}$
1	2	3	4
Гармоничный (Г)	20,00 %	25,00 %	0.505
Тревожный (Т)	37,00 %	75,00 %	3.301*
Ипохондрический (И)	11,43 %	47,22 %	3.478*

Оканчание таблицы 1

1	2	3	4
Меланхолический (М)	28,58 %	58,33 %	2.571*
Апатический (А)	8,57 %	2,77 %	1.093
Неврастенический (Н)	25,71 %	44,44 %	1.668**
Обсессивно-фобический (О)	20,00 %	44,44 %	2.242**
Сенситивный (С)	25,71 %	58,33 %	2.842*
Эгоцентрический (Я)	2,86 %	33,33 %	3.755*
Эйфорический (Ф)	22,86 %	22,22 %	0.064
Анозогнозический (З)	40,00 %	50,00 %	0.848
Эргопатический (Р)	22,86 %	19,44 %	0.352
Паранойяльный (П)	37,00 %	58,33 %	1.801**
Примечание: * $\phi^*_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$, ** $\phi^*_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$			

В соответствии с данными, представленными в таблице 1, было выявлено, что респондентам возраста ранней зрелости наиболее характерен анозогнозический тип (40 % от выборочной совокупности), также наиболее выраженными являются тревожный (37 %) и паранойяльный (37 %) тип отношения к болезни, меланхолический (28,58 %), сенситивный (25,71 %), неврастенический (25,71 %) характерны почти четверти респондентам. В целом данной выборке не характерны высокие параметры неадекватного отношения к болезни, а гармоничный тип (20 %) характерен каждому 5 респонденту.

Тем временем, у респондентов возраста поздней зрелости наблюдается значительно большее количество респондентов с неадекватным реагированием на болезнь, при этом доминирующим типом реагирования на болезнь является тревожный тип (75 %) также высокие значения получены по меланхолическому (58,33 %), сенситивному (58,33 %) и паранойяльному (58,33 %) тип отношения к болезни. Почти половине респондентов характерны ипохондрический (47,22 %), неврастенический (44,44 %), обсессивно-фобический (44,44 %) и анозогнозический (50 %) тип отношения к болезни. Вместе с тем в поздней зрелости на 5 % респондентов больше демонстрируют гармоничный тип отношения к болезни. Люди приняли свой возраст и осознали, что болезнь – это естественное состояние, и поэтому более адекватно воспринимают болезнь, нежели пациенты периода ранней зрелости. Гармоничный тип отношения к болезни характерен небольшому количеству респондентов и в одной, и в другой выборке.

В результате применения ϕ^* -углового преобразования Фишера, были установлены статистически значимые различия между разновозрастными выборками, и можно утверждать, что у респондентов возраста поздней зрелости статистически значимо чаще характерны следующие типы отношения к болезни:

– *тревожный тип* ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 3.301$ при $p \leq 0,01$). Люди с тревожным типом отношения к болезни часто испытывают постоянное беспокойство о своем здоровье. Они могут преувеличивать симптомы и бояться серьезных заболеваний, ищут новые способы лечения, жажда дополнительной информации о болезни. С возрастом увеличивается риск развития различных заболеваний, что может вызывать тревогу. Также накопленный жизненный опыт может усилить страхи, связанные с болезнями;

– *ипохондрический тип* ($\phi^*_{кр} = 2,31 < \phi^*_{эмп} = 3.478$ при $p \leq 0,01$). Ипохондрики убеждены в наличии у себя серьезных заболеваний, даже при отсутствии медицинских оснований. Им характерно сосредоточение на субъективных болезненных и других неприятных ощущениях. Они часто ищут подтверждение своих страхов у врачей. Чувствительность к собственному состоянию здоровья может возрастать с возрастом, особенно если в жизни были случаи серьезных заболеваний;

– *меланхолический тип* ($\varphi^*_{кр} = 2,31 < \varphi^*_{эмп} = 2.571$ при $p \leq 0,01$). Для них характерна удрученность болезнью, неверие в выздоровление, меланхолики склонны к пессимизму и могут воспринимать болезни как неизбежное и угрожающее состояние, они часто чувствуют себя подавленными и беспомощными. С возрастом психологические изменения, связанные с потерей близких и снижением жизненной активности, могут способствовать развитию меланхолического отношения;

– *неврастенический тип* ($\varphi^*_{кр} = 1,64 < \varphi^*_{эмп} = 1.668$ при $p \leq 0,05$). Им характерно поведение по типу «раздражительной слабости», неврастенические пациенты испытывают физическую и эмоциональную усталость, они могут быть чувствительными к стрессу и перегрузкам, непереносимость болевых ощущений, не терпеливость, неспособность ждать облегчения. С возрастом накопленный стресс и физические ограничения могут приводить к неврастению, особенно при наличии хронических заболеваний;

– *обсессивно-фобический тип* ($\varphi^*_{кр} = 1,64 < \varphi^*_{эмп} = 2.242$ при $p \leq 0,05$). Люди с этим типом часто испытывают навязчивые мысли о болезнях и страхи перед конкретными заболеваниями (фобиями), причём тревожная мнительность, которая, прежде всего, касается опасений не реальных, а маловероятных осложнений болезни, неудачного лечения. С возрастом появление или усугубление хронических заболеваний может вызывать навязчивые мысли о здоровье и страх перед возможными осложнениями;

– *сенситивный тип* ($\varphi^*_{кр} = 2,31 < \varphi^*_{эмп} = 2.842$ при $p \leq 0,01$). Сенситивные пациенты очень чувствительны к своему состоянию здоровья и могут легко реагировать на любые изменения в организме, бояться, что окружающие будут избегать, считать неполноценными, боязнь стать обузой для близких из-за болезни. Возрастные изменения в организме делают людей более внимательными к своим ощущениям, что может привести к повышенной чувствительности;

– *эгоцентрический тип* ($\varphi^*_{кр} = 2,31 < \varphi^*_{эмп} = 3.755$ при $p \leq 0,01$). Для них характерен «уход в болезнь», эгоцентричные люди могут сосредотачиваться на своих болезнях, игнорируя потребности и проблемы окружающих, требуют исключительной заботы – все должны забыть и бросить всё и заботиться только о больном. С возрастом внимание может смещаться на собственные проблемы, особенно если здоровье становится основной заботой;

– *паранойяльный тип* ($\varphi^*_{кр} = 1,64 < \varphi^*_{эмп} = 1.801$ при $p \leq 0,05$). Паранойяльные пациенты могут подозревать врачей или окружающих в том, что они намеренно игнорируют или недооценивают их проблемы со здоровьем, им характерна крайняя подозрительность к процедурам, лекарствам. С возрастом увеличивается чувства уязвимости и страха за свое здоровье, что может приводить к паранойяльным мыслям, особенно если были негативные опыты взаимодействия с медициной.

У респондентов возраста ранней молодости статистически значимого преобладания типа отношения к болезни не выявлено. Это может быть связано с:

– *низким уровнем осведомленности*: молодые люди могут не осознавать серьезность заболеваний или не иметь достаточной информации о здоровье, что приводит к менее выраженному отношению к болезни;

– *оптимизм и чувство бессмертия*: молодежь часто ощущает себя более здоровой и менее уязвимой, что может способствовать оптимистичному восприятию здоровья и снижению тревожности по поводу болезней;

– *отсутствие опыта*: молодые люди, как правило, имеют меньше опыта с серьезными заболеваниями, что может привести к менее эмоциональному и более рациональному отношению к болезням;

– *социальные нормы*: в обществе существует стереотип, что молодые люди менее подвержены серьезным заболеваниям, что может влиять на их восприятие и отношение к здоровью;

– *копинг-стратегии*: молодежь может использовать более адаптивные стратегии совладания с проблемами, что снижает уровень стресса и тревоги по поводу здоровья;

– *доступ к медицинской информации*: современные технологии и доступ к информации могут изменять восприятие здоровья, позволяя молодым людям легче находить информацию и обращаться за помощью.

Изучение типов отношения к болезни у пациентов разных возрастных групп – это важная область в психологии и медицине, поскольку понимание этих различий может существенно повлиять на подходы к лечению и поддержке пациентов. различия в восприятии здоровья, эмоциональная реакция на болезни, копинг-стратегии, социальные и культурные факторы, необходимость индивидуального подхода, специфика типов отношения к болезни у пациентов ранней и поздней взрослости подчеркивает важность учета возрастных особенностей при разработке стратегий лечения и поддержки. Понимание этих различий позволяет медицинским работникам более эффективно взаимодействовать с пациентами, учитывая их эмоциональные, психологические и социальные потребности. Таким образом, создание комплексного подхода, который учитывает возрастные характеристики, может значительно улучшить качество жизни пациентов и повысить эффективность психологической и медицинской помощи.

Список использованных источников

1 Архангельский, А. Е. Психотерапия / А.Е. Архангельский – Санкт-Петербург: СпецЛит, 2012. – 750 с.

2 Спринц, А. М. Медицинская психология / А. М. Спринц, Н. Ф. Михайлова, Е. П. Шатова. – Санкт-Петербург: СпецЛит. – 2009. – 447 с.

3 Arnett, J. J. Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties / J. J. Arnett // American Psychologist – 2000. – № 55(5)– Р. 469-480.

А. А. Смык

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины

Научный руководитель: Н. В. Смирнова, канд. психол. наук, доцент

Академия последипломного образования,

г. Гомель, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ НА ЭТАПЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛА

В статье рассматривается проблема профессионального самосознания и профессиональной самореализации личности педагогов-психологов на стадии реализации профессионала. В результате проведенного исследования установлено, что педагоги-психологи в возрасте 50–64 лет в наибольшей степени включены в смысловые контексты своей жизни, в том числе и профессиональной ее части, жизни окружающих людей, а также общества. Профессиональная деятельность носит осмысленный характер. Эмпирическое исследование показало, что педагоги-психологи на данном этапе профессионального развития способны к осознанному применению своих индивидуальных свойств для конструктивного разрешения противоречий и достижения высоких результатов в профессии, а также к осознанному использованию этих противоречий и достижений в качестве стимулов дальнейшего личностного роста. Респондентам характерна интрапунитивность, тенденция к самобичеванию и самоедству в ситуации профессионального неуспеха, сензитивность к критическим замечаниям по поводу своей работы, а также «застреванию» на профессиональных неудачах.

Ключевые слова: самосознание, самореализация, профессиональная деятельность, переживание, педагог-психолог.

A. A. Smyk

Francisk Skorina Gomel State University,
Scientific supervisor: N. V. Smirnova, PhD, Associate Professor
Academy of Postgraduate Education,
Gomel, Republic of Belarus

THE RELATIONSHIP OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS AND PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF THE PERSONALITY OF TEACHERS- PSYCHOLOGISTS AT THE STAGE OF PROFESSIONAL REALIZATION

The article deals with the problem of professional self-awareness and professional self-realization of the personality of teachers-psychologists at the stage of professional realization. As a result of the conducted research, it was found that educational psychologists aged 50–64 years are most included in the semantic contexts of their lives, including its professional part, the lives of people around them, as well as society. Professional activity is meaningful. Empirical research has shown that educational psychologists at this stage of professional development are capable of consciously applying their individual properties to constructively resolve contradictions and achieve high results in the profession, as well as to consciously use these contradictions and achievements as incentives for further personal growth. Respondents are characterized by intrapunitiveness, a tendency to self-flagellation and self-criticism in a situation of professional failure, sensitivity to critical remarks about their work, as well as «getting stuck» on professional failures.

Keywords: self-awareness, self-realization, professional activity, experience, teacher-psychologist.

Среди многообразных видов деятельности личности профессиональная занимает особое место. Образуя основную форму активности субъекта, она аккумулирует в себе главные характеристики основного вида деятельности человека – социально обусловленного, осознанного, целенаправленного труда. В процессе профессиональной деятельности человек неизбежно вступает в социальные отношения, которые опосредуют динамику смысложизненных ориентаций через новые связи и стимулируют развитие личности [1].

Анализируя различные теории и подходы на предмет феноменологии самосознания, следует отметить, что зарубежные и отечественные авторы рассматривают данное понятие с разных сторон. В зарубежной психологии самосознание раскрывается в рамках психофизиологического и ассоцианистского подходов (Дж. Ст. Милль, Ч. Перлз, В. Вундт); в контексте изучения структуры личности (У. Джемс, З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Роджерс, К. Хорни, Г. Олпорт, А. Маслоу, Р. Мэй, Ч. Кули, Г. Мид, Б. Бернс); в механизмах формирования и содержания различных Я-образов (К. Роджерс, С. Кули, Р. Бернс, Дж. Мид, Х. Кохут, Е. Зиглер, М. Розенберг).

Понятие самореализации в зарубежной психологии рассматривается в нормах гуманистического познания такими авторами, как К. Г. Юнг, Э. Фромм, А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Гольдштейн. В рамках данного подхода авторы рассматривали самореализацию как врожденное свойство человека, как внутреннюю необходимость или потребность, опираясь, скорее, на философские представления, нежели на психологические.

Специалист в профессиональной деятельности испытывает различные переживания в зависимости от возраста. Согласно теории компетентности, сформулированной С. Торп и Дж. Клиффорд, процесс профессионального становления представляет собой четырехступенчатый процесс, подразумевающий переход от бессознательной некомпетентности к бессознательной компетентности, а более конкретно бессознательная некомпетентность, осознанная некомпетентность, осознанная компетентность, бессознательная компетентность [3].

На наш взгляд, наиболее полная классификация профессионального становления предложена Е. А. Климовым. Он выделяет три этапа и восемь стадий этого процесса:

- допрофессиональное развитие: стадия предигры (от рождения до 3 лет); стадия игры (3–7 лет); стадия овладения учебной деятельностью (7–12 лет);
- развитие в период выбора профессией: стадия оптации (12–18 лет);
- развитие в период профессиональной подготовки и дальнейшего становления профессионала: стадия профессионального обучения (18–23 года); стадия профессиональной адаптации (23–27 лет); стадия развития профессионала (27–50 лет); стадия реализации профессионала (50–65 лет); стадия спада (65 и более лет) [4].

Вопросы о специфике профессиональной деятельности психолога, ее особенностях, кризисах профессионального становления и профессиональных деформациях является предметом активного обсуждения в научном сообществе [5]. В отечественной психологии исследованием профессиональной деятельности занимались такие ученые как Ф. Е. Василюк, И. В. Дубровина, А. К. Маркова, Б. П. Бархаев, Р. В. Овчарова [6].

Актуальность темы обусловлена слабой теоретической и эмпирической разработанностью проблемы изучения особенностей профессионального самосознания и профессиональной самореализации педагога-психолога на стадии реализации профессионала. Методологической основой исследования является интегративное применение субъектного и деятельностного подходов в психологии.

С целью изучения взаимосвязи профессионального самосознания и профессиональной самореализации педагога-психолога на стадии реализации профессионала, мы провели эмпирическое исследование. Выборку исследования составили 19 педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет, осуществляющих профессиональную деятельность в учреждениях образования города Гомеля.

Объект исследования – личность педагогов-психологов. Предмет исследования – взаимосвязь профессионального самосознания и профессиональной самореализации педагога-психолога на стадии реализации профессионала.

В качестве психодиагностического инструментария были использованы следующие методы: эмпирические (тест «Тип и уровень профессиональной самореализации» Е. А. Гавриловой; тест «Диагностика переживаний в профессиональной деятельности» Е. Н. Осина и Д. А. Леонтьева; тест «Опросник профессионального самоотношения личности» К. В. Карпинского и А. М. Колышко, методика «Ретроспективная профессиональная автобиография» (далее РеПАБ) (С. А. Иванов), методы статистической обработки (критерий Манна-Уитни, критерий корреляции Ч. Спирмена).

В ходе эмпирического исследования были изучены особенности профессионального самосознания и профессиональной самореализации педагогов-психологов в возрасте 50–64 года. Результаты по методике «Тип и уровень профессиональной самореализации» (Е. А. Гаврилова) представлены в рисунке 1, таблице 1, а также выявлена значимость различий между компонентами.



Рисунок 1 – Компоненты профессиональной самореализации педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет, в %

Согласно результатам, представленным на рисунке 1, среди педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет преобладающему количеству респондентов характерно выраженность целевого (64,7 %) и ресурсного (52,9 %) компонентов. Невыраженным компонентом в данной группе респондентов является феноменологический компонент (58,8 %).

Таблица 1 – Сравнение компонентов профессиональной самореализации педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет, критерий Манна-Уитни

№	Критерии	Средний балл	Статистика U-критерия	Асимптотическая значимость	р значимость
1	Целевой компонент	23,9	108,500	0,218	Не значима
	Ресурсный компонент	22,6			
2	Целевой компонент	23,9	99,000	0,122	Не значима
	Феноменологический компонент	21,8			
3	Ресурсный компонент	22,6	126,000	0,540	Не значима
	Феноменологический компонент	21,8			

Согласно результатам, представленным в таблице 1, значимо выраженных компонентов выявлено не было. При этом стоит отметить, что преобладающим по среднему баллу является целевой компонент (23,9 балла). Это свидетельствует о том, что у педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет содержательная сторона профессиональной самореализации характеризуется интеграцией конкретных целей, ценностей, мотивов субъектов труда и общей ценностно-смысловой концепцией их профессионального пути.

На рисунке 2 приведем результаты уровней профессиональной самореализации.

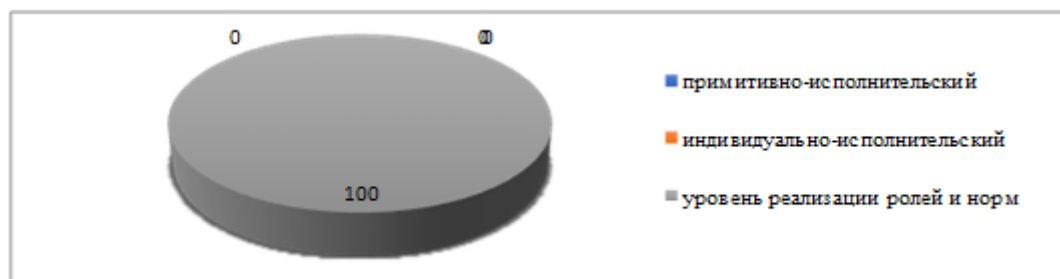


Рисунок 2– Уровень профессиональной самореализации педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет, в %

Согласно результатам, представленным на рисунке 2, выраженным уровнем профессиональной самореализации педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет является уровень реализации ролей и норм в организации (100 %). В интерпретации Е.А. Гавриловой, данный уровень «имеет оттенок долженствования. Интерес к профессии выражен на фоне недостаточной аутентичности, поэтому профессиональная самореализация приобретает характер идентификации с профессиональной группой» [6].

Далее определим тип профессиональной самореализации в группе педагогов-психологов. На рисунке 3 приведем результаты выраженности типов профессиональной самореализации (невывраженность и выраженность компонента), а также выявим значимость различий между степенью выраженности компонентов.



Рисунок 3 – Тип профессиональной самореализации педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет, в %

Согласно результатам, представленным на рисунке 3, педагогам-психологам в возрасте 50–64 лет характерна выраженность целевого (64,7 %) и ресурсного (52,9 %) компонентов, а также невыраженность феноменологического компонента (58,8 %). Следовательно, в данной группе респондентов актуальной является прогнозируемая успешная профессиональная самореализация, что свидетельствует о том, что педагоги-психологи в возрасте 50–64 лет находятся на пути к успешной профессиональной самореализации. Это связано с тем, что педагоги-психологи не смогли в полной мере реализовать свой профессиональный потенциал и достичь желаемого уровня профессионализма.

Перейдем к описанию результатов по методике диагностики переживаний в профессиональной деятельности (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин). На рисунке 4 и в таблице 2 представлены результаты показателей переживаний в профессиональной деятельности, а также выявлена значимость различий между показателями.

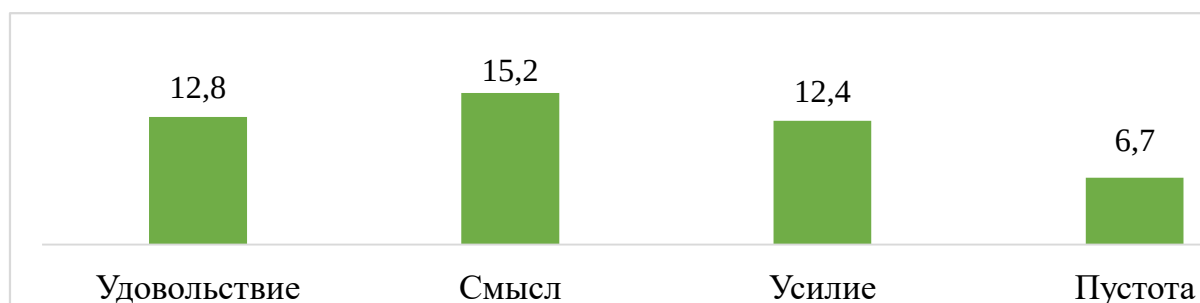


Рисунок 4 – Средний балл показателей переживаний в профессиональной деятельности педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет, средний балл

Согласно результатам, представленным на рисунке 2.1, преобладающий средний балл выявлен по показателю «Смысл» (15,2 балла), наименее выраженным является показатель «Пустота» (6,7 балла).

Таблица 2 – Сравнение показателей переживаний в профессиональной деятельности педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет, критерий Манна-Уитни

№	Критерии	Средний балл	Статистика U-критерия	Асимптотическая значимость	p значимость
1	2	3	4	5	6
1	Удовольствие	12,8	56,000	0,002	$p \leq 0,01$
	Смысл	15,2			

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6
2	Удовольствие	12,8	130,500	0,634	Не значима
	Усилие	12,4			
3	Удовольствие	12,8	2,500	0,000	$p \leq 0,001$
	Пустота	6,7			
4	Смысл	15,2	48,000	0,001	$p \leq 0,001$
	Усилие	12,4			
5	Смысл	15,2	0,000	0,000	$p \leq 0,001$
	Пустота	6,7			
6	Усилие	12,4	7,000	0,000	$p \leq 0,001$
	Пустота	6,7			

Согласно результатам, представленным в таблице 2, в группе педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет «смысл», как показатель переживаний в профессиональной деятельности преобладает над «удовольствием» ($p \leq 0,01$), «усилием» ($p \leq 0,01$) и «пустотой» ($p \leq 0,01$). А также «удовольствие» значимо чаще встречается, чем «пустота» ($p \leq 0,01$) и «усилие» значимо чаще встречается, чем «пустота» ($p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что педагоги-психологи в возрасте 50–64 лет в наибольшей степени включены в смысловые контексты своей жизни, в том числе и профессиональной ее части, жизни окружающих людей, а также общества. Профессиональная деятельность носит осмысленный характер. Респонденты переживают чувство удовольствия в профессиональной деятельности, при этом выражен баланс между смешанными или отрицательными эмоциями, независимо от степени успешности или целесообразности профессиональной деятельности.

Рассмотрим результаты по методике «Опросник диагностики профессионального самоотношения личности» (К. В. Карпинский, А. М. Колышко). На рисунке 5, таблице 3 представлены результаты выраженности показателей самоотношения, а также выявлена значимость различий между степенью выраженности показателей самоотношения.

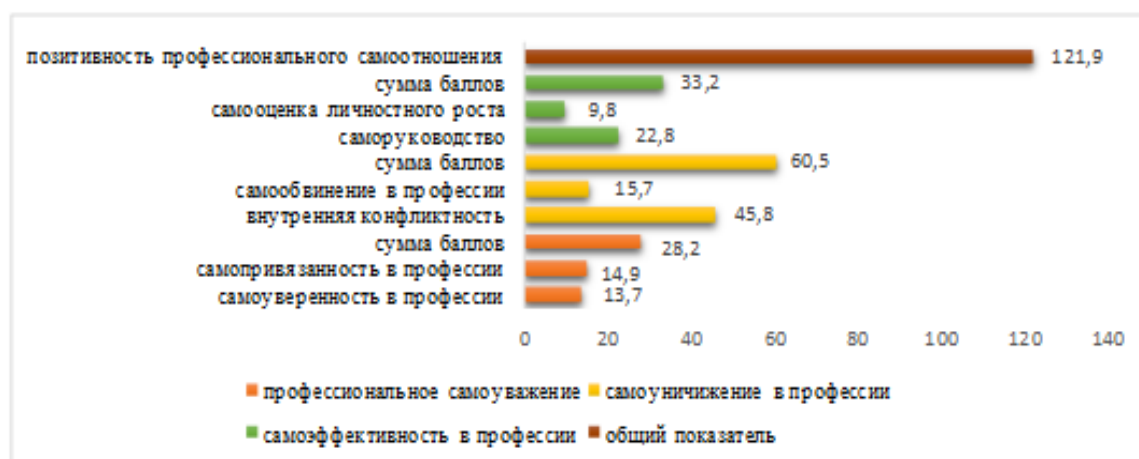


Рисунок 5 – Результаты профессионального самоотношения личности педагогов-психологов в возрасте 50–64 года, средний балл

Согласно результатам, представленным на рисунке 5, преобладающим показателем профессионального самоотношения среди педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет явился показатель «самоуничтожение в профессии» (60,5 балла).

Таблица 3 – Сравнение показателей профессионального самоотношения личности педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет, критерий Манна-Уитни

№	Критерии	Средний балл	Статистика U-критерия	Асимптотическая значимость	р значимость
1	Профессиональное самоуважение	28,2	0,000	0,000	$p \leq 0,001$
	Самоуничижение в профессии	60,5			
2	Профессиональное самоуважение	28,2	30,000	0,000	$p \leq 0,001$
	Самоэффективность в профессии	33,2			
3	Самоуничижение в профессии	60,5	0,000	0,000	$p \leq 0,001$
	Самоэффективность в профессии	33,2			

Согласно результатам, представленным в таблице 3, показатель «самоуничижение в профессии» является статистически выраженным по сравнению с «профессиональным самоуважением» ($p \leq 0,001$) и «самоэффективностью в профессии» ($p \leq 0,001$). При этом «самоэффективность в профессии» статистически значима, чем «профессиональное самоуважение» ($p \leq 0,001$). Это свидетельствует о том, что педагоги-психологи в возрасте 50–64 лет склонны к негативной профессионально-оценочной модальности профессионального самоотношения, проявляющийся в обесмысливании своих индивидуальных качеств в контексте профессиональной деятельности. Респондентам характерна интрапунитивность, тенденция к самобичеванию и самоедству в ситуации профессионального неуспеха, сензитивность к критическим замечаниям по поводу своей работы, а также «застреванию» на профессиональных неудачах. Важно подчеркнуть, что педагоги-психологи на данном этапе профессионального развития способны к осознанному применению своих индивидуальных свойств для конструктивного разрешения противоречий и достижения высоких результатов в профессии, а также к осознанному использованию этих противоречий и достижений в качестве стимулов дальнейшего личностного роста.

По методике «Ретроспективная профессиональная автобиография» (С. А. Иванов) были получены результаты, представленные в таблице 4.

Таблица 4 – Значения среднего арифметического (М) и стандартного отклонения (σ) показателей и коэффициентов методики РеПАБ в выборке педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет

Показатели методики РеПАБ	М	σ
1	2	3
Период профессионального становления ППС	16,6	10,1
Количество событий С	3,2	0,9
Количество поступков П	1,3	1,0
Количество актов самоактуализации АС	0,5	0,8
Коэффициент осознанности профессиональной карьеры ППС/В * 100 %	30,6	19,4
Коэффициент насыщенности СКПК критическими событиями С/ППС	0,3	0,2

Окончание таблицы 4

1	2	3
Доля поступков в критических событиях СКПК П/С * 100 %	38,4	27,5
Коэффициент насыщенности СКПК поступками П/ППС	0,1	0,1
Доля актов самоактуализации в событиях СКПК АС/С * 100 %	17,6	28,5
Коэффициент насыщенности СКПК актами самоактуализации АС/ППС	0	0,1

Согласно результатам, представленным в таблице 4, установлено, что у респондентов среднестатистические показатели параметров субъективной картины профессиональной карьеры представлены следующим образом: «период профессионального становления» – 16,6, «количество событий» – 3,2, «количество поступков» – 1,3, «количество актов самоактуализации» – 0,5. Полученные данные свидетельствуют о том, что для педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет основным периодом профессионального становления является весь период профессиональной деятельности: с момента окончания школы до моменты проведения диагностики. Вышеуказанное количество значимых профессиональных событий, поступков и актов самоактуализации свидетельствует о том, что прошло достаточно времени для построения профессиональной карьеры и осознания личностных смыслов в профессиональной деятельности. Респонденты могут распознавать те направления и события профессиональной деятельности, которые приносят им чувство удовлетворения от профессиональной самореализации. Педагоги-психологи в возрасте 50–64 лет видят значимость жизненных событий, оказавших влияние на формирование их профессиональных представлений в таких ситуациях как «окончание школы», «поступление в университет», «окончание обучения в университете», «первый опыт трудоустройства», «период адаптации к профессиональной деятельности», «прохождение курсов повышения квалификации», «смена профессиональной деятельности», «создание семьи», «потеря близких родственников», а также «профессиональная переподготовка».

Среднестатистические показатели параметров функционирования личности в качестве субъекта профессиональной деятельности у педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет представлены следующим образом: «осознанность профессиональной карьеры» – 30,6, «активность субъекта профессиональной карьеры»: «коэффициент насыщенности критическими событиями» – 0,3 и «коэффициент насыщенности поступками» – 0,1, «самоактуализация личности в профессиональной карьере» – 0. Представленные данные позволяют свидетельствовать о том, что респонденты проявляют меньшую вовлеченность в процесс построения своей профессиональной карьеры. Профессиональная деятельность носит весьма осознанный характер: педагог-психолог уже является авторитетным лицом не только среди коллег на уровне города, так и области; профессиональная деятельность у него четко структурирована и реализуется на качественном уровне; он является «наставником» для молодых специалистов, что формирует у него новую профессиональную позицию. Однако педагоги-психологи в возрасте 50–64 лет на низком уровне проявляют активность в ходе реализации профессиональных обязанностей. Это связано с проживанием личностного кризиса – «кризис зрелости», а также профессиональный кризис – «кризис утраты профессиональной деятельности». В данном периоде профессионального становления педагоги-психологи реализовали личностные смыслы в профессиональной деятельности.

С целью проведения корреляционного анализа был использован критерий Ч. Спирмена, с помощью которого была выявлена взаимосвязь профессионального самосознания (методика диагностики переживаний в профессиональной деятельности (Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, методика «Опросник диагностики профессионального самоотношения

личности» (К. В. Карпинский, А. М. Колышко, методика «Ретроспективная профессиональная автобиография» (С. А. Иванов) и профессиональной самореализации личности (методика «Тип и уровень профессиональной самореализации» (Е. А. Гаврилова).

Рассмотрим результаты корреляционного анализа педагогов-психологов в возрасте 50–64 года, представленные в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты корреляционного анализа профессионального самосознания и самореализации личности педагогов-психологов в возрасте 50–64 года*

Показатели профессионального самосознания	Ресурсный	Феноменологический
Удовольствие	R = -0,696	
Пустота	R = -0,542	
Самоуверенность в профессии	R = -0,724	
Профессиональное самоуважение	R = -0,703	
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения		R = 0,855
Самоуничжение в профессии		R = 0,901
Самооценка личностного роста в профессии		R = 0,544
Самозффективность в профессии		R = 0,609
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения		R = 0,828
Осознанность профессиональной карьеры		R = 0,781
Насыщенность критическими событиями		R = -0,801
Примечание: * коэффициенты корреляции, значимые на уровне $p < 0,01$		

Была выявлена взаимосвязь: чем выше ресурсный компонент профессиональной самореализации, тем ниже **пустота и удовольствие** как показатели профессионального самосознания педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет. Данная взаимосвязь указывает на то, что педагоги-психологи с повышенным ресурсным компонентом могут сомневаться в целесообразности реализации некоторых профессиональных обязанностей, что вызывает у них смешанные эмоции в профессиональной деятельности. Кроме того, педагоги-психологи, имеющие большой профессиональный опыт, навыки и знания, необходимы для выполнения профессиональных обязанностей ощущают внутреннюю наполненность, а также видят смыслы в профессиональной самореализации. Таким образом, высокий уровень ресурсного компонента профессиональной самореализации может свидетельствовать о снижении пустоты и удовольствия как показателей профессионального самосознания.

Была выявлена взаимосвязь: чем выше ресурсный компонент профессиональной самореализации, тем ниже **самоуверенность в профессии и профессиональное самоуважение** как показатели профессионального самосознания педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет. Данная взаимосвязь означает, что педагогам-психологам с высоким ресурсным компонентом не хватает веры в свой профессиональный потенциал, они склонны переоценивать профессиональный уровень коллег и на этом фоне принижать собственный уровень профессионализма, что, в свою очередь, снижает самоуважение и удовлетворенность результатами профессионального труда. Таким образом, высокий ресурсный компонент профессиональной самореализации может быть связан с более низкой самоуверенностью в профессии и профессиональным самоуважением, тогда как низкий ресурсный компонент может способствовать к повышению ценности себя как специалиста. Однако следует отметить, что эта взаимосвязь может быть сложной и зависеть от различных факторов, в том числе и индивидуальные различия, а также особенности профессиональной деятельности.

Была выявлена взаимосвязь: чем выше феноменологический компонент профессиональной самореализации, тем выше ***внутренняя конфликтность, самоуничтожение в профессии, самооценка личностного роста в профессии, самоэффективность в профессии, общий показатель позитивности профессионального самоотношения*** как показатели профессионального самосознания педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет. Это может объясняться тем, что педагоги-психологи с высоким феноменологическим компонентом профессиональной самореализации позитивно относятся к себе как субъекту труда и позитивным личностным смыслом к самой профессии, профессиональную деятельность рассматривают как способ самореализации и средство самосовершенствования, а также способны к осознанному применению своих индивидуальных свойств для разрешения противоречий и достижения высоких результатов в профессиональной деятельности. Кроме того, педагоги-психологи с высоким феноменологическим компонентом профессиональной самореализации при столкновении с неудачами в работе могут негативно оценивать собственные индивидуальные качества, а также может проявляться амбивалентность профессионального самоотношения, которая проявляется в рассогласовании профессиональных требований с индивидуальными возможностями и ресурсами респондентов. Таким образом, эта взаимосвязь может свидетельствовать о том, что педагоги-психологи с высоким феноменологическим компонентом профессиональной самореализации характеризуются позитивным отношением к профессии, глубокой структурой самосознания, видением профессиональных перспектив, а также самокритичностью и сложным переживанием трудностей в профессиональной деятельности.

Была выявлена взаимосвязь: чем выше феноменологический компонент профессиональной самореализации, тем выше ***осознанность профессиональной карьеры*** и ниже насыщенность критическими событиями как показатели профессионального самосознания педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет. Данная взаимосвязь указывает на то, что педагоги-психологи с высоким феноменологическим компонентом профессиональной самореализации склонны к поиску новых возможностей для саморазвития и роста, что может способствовать более осознанную карьерную ориентацию, а также анализу профессиональных возможностей и перспектив. Таким образом, высокий феноменологический компонент профессиональной самореализации может быть связан с более высокой осознанностью профессиональной карьеры. Таким образом, профессиональное самосознание педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет характеризуется осмысленностью, эмоциональной устойчивостью на рабочем месте и чувством профессиональной удовлетворенности независимо от степени успешности. Профессиональная самореализация на данном этапе находятся на пути к достижению успеха в карьере. Это связано с тем, что педагоги-психологи не смогли в полной мере реализовать свой профессиональный потенциал, достичь желаемого уровня профессионализма и стремятся профессиональному самосовершенствованию.

Таким образом, профессиональное самосознание педагогов-психологов в возрасте 50–64 лет характеризуется осмысленностью, эмоциональной устойчивостью на рабочем месте и чувством профессиональной удовлетворенности независимо от степени успешности. Профессиональная самореализация на данном этапе находятся на пути к достижению успеха в карьере. Это связано с тем, что педагоги-психологи не смогли в полной мере реализовать свой профессиональный потенциал, достичь желаемого уровня профессионализма и стремятся профессиональному самосовершенствованию.

Список использованных источников

- 1 Франкл, С. Смысл жизни. Антропология русской религиозной мысли / С. Франкл. – М. : Прогресс, 1993. – 284 с.
- 2 Лазаренко, Л. А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации / Л. А. Лазаренко // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 67–68.

- 3 Психология труда / автор и сост. С. Ю. Манухина. – М. : ЕАОИ, 2009. – 320 с.
- 4 Крутько, И. С. Профессиональные риски в работе психолога / И. С. Крутько // Риски и безопасность: социально-психологические аспекты: сборник трудов конференции. – 2015. – С. 58–69.
- 5 Роднина, А. М. Мастерство психологического консультирования / Под ред. А. А. Бадхена, А. М. Родниной. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
- 6 Гаврилова, Е. А. Психодиагностическая методика «Тип и уровень профессиональной самореализации»: разработка, описание и психометрия / Е. А. Гаврилова // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – № 3. – 2015. – С. 19–34/

В. О. Тарнопольский

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

**СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПАЦИЕНТОВ
С ТРЕВОЖНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ, НАБЛЮДАЮЩИХСЯ В ЦЕНТРЕ
ПОГРАНИЧНЫХ СОСТОЯНИЙ ГОМЕЛЬСКОЙ ОБЛАСТНОЙ
КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХИАТРИЧЕСКОЙ БОЛЬНИЦЫ**

В статье рассматриваются социально-демографические характеристики лиц с тревожными расстройствами. Автором приводятся данные эмпирического исследования социально-демографических характеристик пациентов с тревожными расстройствами, наблюдающихся в центре пограничных состояний учреждения «Гомельская областная клиническая психиатрическая больница».

Ключевые слова: тревожность, тревожные расстройства, пациенты, социально-демографические характеристики, медицинская психология.

V. O. Tarnopolski

Scientific Adviser: T. G. Shatiuk, PhD in Ped. Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

**SOCIO-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF PATIENTS WITH
ANXIETY DISORDERS OBSERVED IN THE BORDERLINE STATES CENTER OF
THE GOMEL REGIONAL CLINICAL PSYCHIATRIC HOSPITAL**

The article discusses socio-demographic characteristics of persons with anxiety disorders. The author presents the data of the empirical study of socio-demographic characteristics of the patients with anxiety disorders observed in the borderline states center of the institution “Gomel Regional Clinical Psychiatric Hospital”.

Keywords: anxiety, anxiety disorders, patients, socio-demographic characteristics, medical psychology.

Тревожные расстройства – это особая группа психических расстройств, характеризующихся повышенной тревожностью или навязчивым страхом. Физические и когнитивные симптомы тревожных расстройств у людей с тревогами имеют место быть: раздражительность, утомляемость (особенно на фоне тревоги), боли в груди или животе различного генеза. Кроме того, пациенты могут ощущать учащенное сердцебиение,

слабость при концентрации внимания, а также ряд других симптомов как зависящих от индивидуальных особенностей пациента. Также при тревожных расстройствах могут нарушаться социальные, трудовые и личные функции [1].

Тревога – это неприятная эмоция, характеризующаяся внутренним беспокойством, вызванным предвосхищением будущих событий [2]. Патологическая тревога возникает в результате преувеличенного восприятия опасности и ошибок в суждениях, что приводит к преувеличенным, дезадаптивным реакциям [3].

В мире по состоянию на 2010 г. тревожными расстройствами страдали около 273 млн. человек (4,5 % населения) [4].

Согласно одному из исследований, проведённых китайскими учёными в 2020 году на фоне пандемии COVID–19, тревожные расстройства были обнаружены у 73,4 %, депрессия – у 50,7 %, бессонница – у 36,1 % опрошенных [5]. В другом исследовании на основе данных 7236 добровольцев удалось установить следующее. У каждого третьего респондента были выявлены симптомы тревожного расстройства, а у каждого пятого – депрессивного расстройства. Более молодые участники (< 35 лет) чаще испытывали тревогу по сравнению с другими более старшими людьми. Медицинские работники были более склонны к ухудшению качества сна. Те респонденты, кто проводил много времени (≥ 3 часов в день) за размышлениями о пандемии, были более склонны к развитию тревожной симптоматики [6].

По данным исследования, опубликованного в журнале The Lancet, в 2021 году тревожные расстройства будут диагностированы у 76,2 млн. человек в мире, что означает увеличение числа людей с тревожными расстройствами в мире на 25,6 % с момента появления COVID–19, до 4802,4 на 100 тыс. человек. Это говорит о том, что число людей с тревожными расстройствами в популяции стремительно растёт [7].

Поэтому одной из задач запланированного исследования стало изучение социально–демографических характеристик лиц с тревожными расстройствами, наблюдающихся в центре пограничных состояний учреждения «Гомельская областная клиническая психиатрическая больница» (далее – ЦПС У «ГОКПБ»).

В ходе исследования были анонимно собраны и проанализированы данные из амбулаторных карт 43 пациентов с диагнозами «паническое расстройство», «генерализованное тревожное расстройство», «смешанное тревожное и депрессивное расстройство» и «смешанное тревожное расстройство», наблюдающиеся в ЦПС У «ГОКПБ». Данные от пациентов были получены от них ранее методом клинического интервью. Математическая обработка первичных данных проводилась с помощью пакета статистических программ StatSoft Statistica 12 и MS Excel.

Возраст пациентов, участвовавших в исследовании, составил от 17 до 73 лет (от 1950 до 2006 года рождения). Наибольшее количество составили респонденты, рождённые с 1993 года (21 человек, 48,84 %), наименьшее – рождённые в 1964 году и ранее (4 человека, 9,30 %); количество респондентов, рождённых в 1965–1978 годах, – 6 человек (13,95 %), рождённых в 1979–1992 – 12 человек (27,91 %) (рисунок 1).

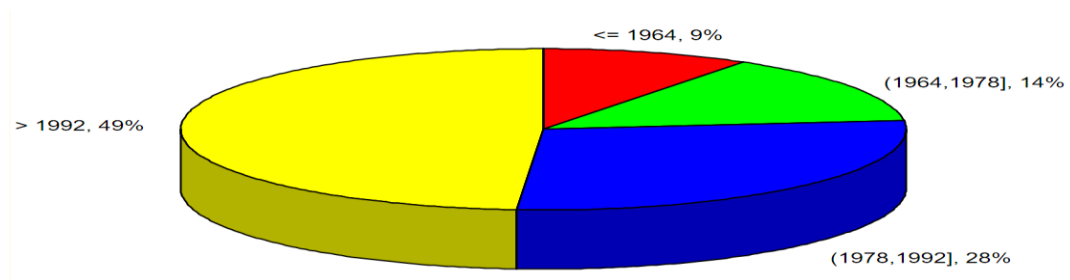


Рисунок 1 – Диаграмма распределения респондентов по возрасту (проценты округлены до целых)

По показателям центра распределения:

– простая средняя арифметическая [8] составила:

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n} = 1987,14,$$

то есть 35–36 полных лет;

– мода – наиболее часто встречающееся значение признака у единиц данной совокупности отсутствует (имеются несколько показателей с одинаковым значением частоты) [8];

– медиана – значение признака, которое делит единицы ранжированного ряда на две части [8]. Середина ранжированного ряда для выборки из 43 единиц равна 22. Этому номеру в данной выборке соответствует значение ряда 1990. Следовательно, медиана равна 1990 году рождения (32–33 полных года).

В анализируемом ряду распределения наблюдается несущественная левосторонняя асимметрия ($-0.843/0.349 = 2.42 < 3$). Каждое значение ряда отличается от среднего значения 1987.14 в среднем на 13.516 лет. Стандартная ошибка среднего указывает, насколько среднее выборки 1987.14 отличается от среднего генеральной совокупности. Предельная ошибка выборки равна 4,8.

С вероятностью 0,95 можно утверждать, что среднее значение при выборке большего объема не выйдет за пределы найденного интервала. Поскольку коэффициент вариации меньше 30 %, то совокупность однородна.

При анализе медицинской документации оказалось, что распределение по половому признаку показало преобладание женщин – 28 человек (65,12 %), в то время как число мужчин – 15 (34,88 %), то есть почти вдвое меньше, что соответствует данным в литературе [9] (рисунок 2).



Рисунок 2 – Диаграмма распределения респондентов по полу (проценты округлены до целых)

По месту жительства в выборке преобладает городское население – 42 (97,67 %), сельское же составило 1 (2,33 %).

По диагнозам, соответствующим МКБ–10 [10], пациенты оказались распределены следующим образом: паническое расстройство, F41.0 – 2 человека (4,56 %), генерализованное тревожное расстройство, F41.1 – 10 человек (23,26 %), смешанное тревожное и депрессивное расстройство, F41.2 – 22 человека (51,16 %), смешанное тревожное расстройство, F41.3 – 9 человек (20,93 %) (рисунок 3).

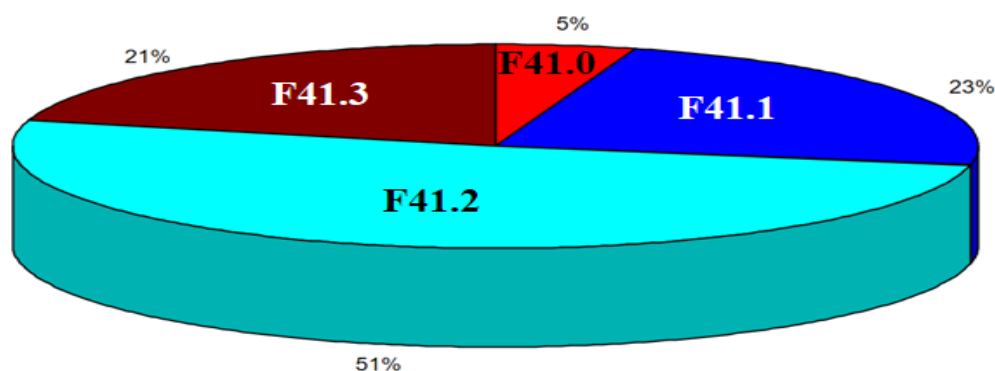


Рисунок 3 – Диаграмма распределения респондентов согласно диагнозам по МКБ–10 (проценты округлены до целых, диагнозы указаны согласно шифрам МКБ–10)

41 пациент (95,35 %) не имеет коморбидной психической патологии (сосуществование у одного пациента двух или более заболеваний, синдромов или психических расстройств, связанных между собой единым патогенетическим механизмом или совпадающих по времени). Наиболее часто встречаются *коморбидные диагнозы* из рубрики «Поведенческие синдромы, связанные с физиологическими нарушениями и физическими факторами» – 2 пациента (4,65 %).

У 27 (62,79 %) пациентов *наследственность* психопатологически не отягощена. Лиц с отягощённой наследственностью – 16 человек (37,21 %): у 7 респондентов (16,28 % от общей выборки) родственник(и) злоупотребляет(ют) / злоупотреблял(и) алкоголем или другими психоактивными веществами, а у 8 (18,60 % от общей выборки) – родственник(и) страдает(ют) / страдал(и) другими психическими и поведенческими расстройствами или совершил(и) попытку суицида, у 1 (4,65 % от общей выборки) – родственник страдал эпилепсией.

Уровень образования на момент выставления диагноза распределился следующим образом: среднее или базовое образование имеется у 8 пациентов (18,60 %), среднее специальное – у 15 (34,88 %), высшее или несколько высших – у 18 (41,86 %), учёная степень – у 1 (2,33 %), другое – у 1 (2,33 %).

По основному типу занятости: не работают 9 человек (20,93 %), 8 – учащиеся или студенты (18,60 %), 22 – работают в организациях, учреждениях или на предприятиях по найму (51,16 %), 3 – индивидуальные предприниматели или самозанятые (6,98 %), 1 (2,33 %) – пенсионер.

По семейному положению: 18 (41,86 %) – не женаты или не замужем, 2 (4,65 %) – состоят в незарегистрированном браке, 16 (37,21 %) – состоят в зарегистрированном браке, 6 (13,95 %) – разведены, 1 (2,33 %) – другое. Таким образом, доля респондентов, не состоящих в семейных отношениях, с одной стороны, и сумма состоящих в зарегистрированных и незарегистрированных – с другой, равны (по 18 человек, 41,86 %).

У 25 (58,14 %) респондентов нет *детей*, у 12 (27,91 %) – один ребёнок, у 3 (6,98 %) – два ребёнка, у 2 (4,65 %) – три ребёнка, 1 (2,33 %) – неизвестно. При анализе известных значений (42 случая) по показателям центра распределения:

- простая средняя арифметическая [8] составила 0,57 детей на 1 пациента;
- мода [8] равна 0 детей, частота моды равна 25 случаев;
- медиана [8] для выборки из 42 единиц равна 21,5. Этому номеру в данной выборке соответствует значение ряда 0.

10 (23,26 %) респондентов проживают с родителями, 8 (18,60 %) – одни, 16 (37,21 %) – в браке или паре, 5 (11,63 %) – с детьми без пары, 2 (4,65 %) – в общежитии, 2 (4,65 %) – другое.

Терапия, которую получали в течение лечения данные пациенты: 43 (100 %) проходили фармакотерапию, из них 28 (65,12 %) – только фармакотерапию, 15 (34,88 %) – фармакотерапию и психотерапию. Лиц, не проходивших лечение, в данной выборке нет (0 человек, 0,00 %).

Таким образом, в ходе исследования было установлено следующее:

1 В выборке лиц с тревожными расстройствами, наблюдающихся в центре пограничных состояний учреждения «Гомельская областная клиническая психиатрическая больница по полу преобладают женщины.

2 По возрасту в процентном отношении преобладают лица 1993–2006 годов рождения, однако показатели центра распределения находятся в пределах 1987–1990 годов рождения.

3 По месту жительства в выборке преобладает городское население.

4 Среди установленных диагнозов преобладает смешанное тревожное и депрессивное расстройство.

5 Большинство пациентов из данной выборки не имеет коморбидной психической патологии.

6 У большинства пациентов из данной выборки наследственность была психопатологически неотягощена.

7 На момент выставления диагноза, пациенты из данной выборки, чаще всего, имели высшее образование и работали в организациях, учреждениях или на предприятиях по найму.

8 Доля пациентов из данной выборки, не состоящих в семейных отношениях, и сумма состоящих в зарегистрированных и незарегистрированных браках – равны.

9 Наиболее часто пациенты из данной выборки проживают в паре.

10 Пациенты из данной выборки чаще всего не имеют детей. Среднее количество детей на пациента составило 0,57.

11 Все пациенты из данной выборки проходили или проходят фармакотерапию, из них более трети – в сочетании с психотерапией.

Следующий этап исследования предполагает реализацию диагностического алгоритма в составе:

- опросника «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартовой–Бочавер;

- опросника «Личностная шкала проявлений тревоги Тейлора» (Taylor Manifest Anxiety Scale, TMAS) в адаптации Т. А. Немчинова;

- опросника «Психологические границы личности, BQ-18» Э. Хартманна в адаптации О. А. Шамшиковой, В. И. Волоховой.

Математическая обработка первичных данных будет проводится с помощью пакета статистических программ StatSoft Statistica 12 и MS Excel с использованием критериев Стьюдента, Андерсона-Дарлинга, Колмогорова-Смирнова и Шапиро-Уилка.

Список использованных источников

1 Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.) / American Psychiatric Association. – Arlington, VA Washington, D.C : American Psychiatric Association, 2013. – 947 p.

2 Gerald, C. D. Abnormal Psychology / C. D. Gerald, M. N. John. – Toronto : Veronica Visentin, 2008. – 154 p.

3 Lahousen, T. Anxiety disorders – clinical and neurobiological aspects / T. Lahousen, H. P. Kapfhammer // Psychiatria Danubina. – 2018. – № 30(4). – С. 479–490.

4 Years lived with disability (YLDs) for 1160 sequelae of 289 diseases and injuries 1990–2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010 / Vos, Theo; Flaxman, Abraham D.; Naghavi, Mohsen; Lozano, Rafael; Michaud, Catherine; et al. // The Lancet. – № 380 (9859). – 2012. – P. 2163–2196.

5 Liu, S. Online mental health services in China during the COVID-19 outbreak / Liu S., Yang L., Zhang C., Xiang Y., Liu Z. [et al.] // Lancet Psychiatry. – 2020;7(4). – 2020. – P. 17–18.

6 Yao, H Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: a web-based cross-sectional survey. / Yao H., Zhao N. // Psychiatry Research. –2020. –№ 12.

7 COVID-19 Mental Disorders Collaborators (2021) Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic / COVID-19 Mental Disorders Collaborators (2021) // The Lancet. – 2021. – № 398 (10312). – p. 1700–1712.

8 Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов. / О.Ю. Ермолаев. – М.: МПСИ, Флинта, 2003. – 336 с.

9 Давыдов, А.Т., Опыт диагностики и лечения тревожного расстройства в постинсультном периоде у больных, перенесших ишемический инсульт / А. Т. Давыдов, С. В. Литвинцев, Д. Ю. Бутко, А. А. Стрельников, Т. Л. Котельникова, С. И. Цветкова, И. А. Загребельный // РМЖ (Русский медицинский журнал). – 2008 – № 5 – С. 266-269.

10 World Health Organization The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic Criteria for Research / World Health Organization. – Geneva : World Health Organization, 1993. – 362 p.

А. А. Фоменко

Научный руководитель: Т. И. Ачинович
Белорусский государственный университет,
г. Минск, Республика Беларусь

ВЗАИМОСВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К ПРОКРАСТИНАЦИИ И ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ

В статье рассматриваются современные подходы к изучению феномена академической прокрастинации и волевых качеств личности. Автором приводятся данные эмпирического исследования взаимосвязи склонности к прокрастинации и волевых качеств личности у студентов. В работе представлены практические рекомендации, направленные на преодоление склонности к академической прокрастинации в студенческой среде.

Ключевые слова: прокрастинация, откладывание, воля, волевые качества личности, студенческий возраст.

A. A. Fomenko

Scientific supervisor: T. I. Achinovich Master of Educational Psychology
Belarusian State University,
Minsk, Republic of Belarus

RELATIONSHIP BETWEEN PROCRASTINATION AND VOLITIONAL PERSONALITY TRAITS IN STUDENTS

The article discusses modern approaches to the study of the phenomenon of academic procrastination and volitional qualities of a personality. The author presents data from an empirical study of the relationship between procrastination and volitional personality traits in students. The paper presents practical recommendations aimed at overcoming the tendency to academic procrastination in the student environment.

Keywords: procrastination, postponing, will, volitional qualities of a person, student age.

Век информатизации, социокультурная ситуация, специфика учебной деятельности, значимость фактора времени и ответственности в образовательном процессе актуализируют изучение прокрастинации студентов. Согласно имеющимся данным, около 70 % студентов вузов считают себя прокрастинаторами. Данная проблема затрудняет учебный процесс и приводит к негативным последствиям для самой личности. Особую роль как в формировании склонности к прокрастинации, так и в ее преодолении играют волевые качества личности. На данный момент наблюдается дефицит эмпирических данных, демонстрирующих взаимосвязь между прокрастинацией и волевыми качествами личности студентов.

Прокрастинация – откладывание целей и задач с осознанием негативных последствий, имеющее иррациональный, деструктивный характер, сопровождающееся эмоциональным дискомфортом. В 2000 году Н. Милграм и Р. Тенне выделили два вида прокрастинации: откладывание принятия решений и откладывание выполнения заданий [3]. Я. И. Варваричева в 2010 г. классифицировала прокрастинацию по сфере проявления: бытовая, трудовая, учебная, социальная [1]. По мнению большинства ученых, академическая прокрастинация – поведенческая склонность откладывать учебные задачи и отсутствие саморегуляции в учебной деятельности [4].

Исследователи (А. Х. К. Чу и Н. Чой, 2005; Я. И. Варваричева, 2010; Е. П. Ильин, 2011; В. С. Ковылин, 2013) выделяют «расслабленную» и «напряженную» прокрастинацию. Первый тип: студент откладывает трудные задания, потому что цейтнот для него – мобилизирующие условия работы. «Напряженная» прокрастинация возникает, когда студент испытывает давление от невыполненных обязательств и находится в состоянии стресса.

Исследователи Д. И. Попова и М. Е. Беликова считают, что на промедление в академической среде оказывает влияние вид задания и его характеристика [2, с. 63].

Существуют четыре основных подхода к феномену прокрастинации: психодинамический, где прокрастинация – защитный механизм Эго, основанный на детском опыте (Х. Миссилдайн, 1963; Б. Спок, 1971; Н. Фьоре, 2013); поведенческий, где прокрастинация – стратегия поведения, закрепленная позитивным подкреплением или отсутствием наказания (Дж. Эйнсли, 1975; Л. Соломон и Э. Ротблум, 1984; Дж. Феррари и Дж. Джонсон, 1995); когнитивный, где прокрастинация – эмоциональное расстройство, основанное на иррациональном мышлении, неустойчивой самооценке и неспособности принять решение (А. Эллис и В. Кнаус, 1977; И. Дженис и Л. Манн, 1977; М. Эйткин, 1982; Дж. Бурка и Л. Юэнь, 1983); теория временной мотивации Пирса Стила, где прокрастинация – следствие импульсивности и субъективно невысокой пользы от результатов дела).

Исходя из имеющихся исследований прокрастинации можно вывести обобщение:

1 Ключевые проблемы, связанные с академической прокрастинацией: ухудшение академической успеваемости и снижение удовлетворенности образовательным процессом; плохое эмоциональное самочувствие (вина, стыд и печаль); ухудшение психического и физического здоровья (стресс, недосып, истощение).

2 Существуют различные общие внутренние и внешние причины академической прокрастинации. Внутренние причины академической прокрастинации включают следующее: тревожность (например, беспокойства по поводу учебы в целом); страх неудачи (например, страх критики и неудачи на экзамене); выраженный перфекционизм (установка, что все должно быть без изъянов); протест против задания или неприязнь к нему (например, желание избежать выполнения задания, которое кажется скучным либо слишком сложным); приоритет краткосрочного настроения или поиск ощущений (например, когда студент ищет более увлекательные занятия, чем выполнение учебных заданий при острой нехватки времени); стремление к преодолению внешних ограничений; особенности мотивации, локус контроля; чувство подавленности (неуверенность

в своих возможностях справиться с задачей); физическое или умственное истощение; недостаток учебных или организационных навыков. Многие из этих проблем могут быть связаны с негативным прошлым опытом или недостатком опыта, что приводит к низкой уверенности в себе. Различные личностные черты также могут влиять на склонность к академической прокрастинации. Например, повышенная добросовестность связана с уменьшением прокрастинации. С другой стороны, экстраверсия и невротизм может привести к академической прокрастинации. Некоторые основные проблемы, например, общая тревожность, депрессия, низкая самооценка, низкая самоэффективность также могут привести к академической прокрастинации или усугубить ее.

3 К внешним причинам академической прокрастинации относятся следующие: плохие условия учебной среды, или проблемная среда (отвлекающие факторы, например, шум или негативное влияние сверстников); субъективно неприятные задания (например, задание требующие использования только ограниченный набор навыков, воспринимается как скучное); отсутствие четких указаний или ожиданий (например, объяснение того, как будет оцениваться работа, является неполным, расплывчатым или двусмысленным); отсутствие четких сроков сдачи и контроллинга в процессе выполнения; отсутствие обратной связи (преподаватель не разъясняет, не оценивает, не поощряет, не наказывает); преподаватель слишком мягок (никогда не устанавливал крайние сроки); преподаватель ведет себя слишком резко (например, дает неприятные отзывы о заданиях). Внешние проблемы иногда приводят к внутренним (строгость преподавателя может вызвать страх неудачи, усилить тревогу).

Таким образом, академическая прокрастинация – комплексный и многофакторный по происхождению феномен, включающий в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты, связанный с опосредованностью и иерархизированностью мотивационной и потребностной сферы личности. Основное отличие прокрастинации от лени – наличие эмоционального дискомфорта. Среди самых распространенных факторов прокрастинации выделяют мотивацию, тревожность, перфекционизм и характеристики задания.

Деятельность студента имеет преимущественно волевую направленность, так как требует собранности и организованности. Под волей понимается регуляция собственной деятельности и поведения для достижения конкретных целей. Исходя из имеющихся исследований, следует обозначить два основополагающих подхода к рассмотрению воли:

1 Мотивационный подход (Л. И. Божович, В. Вундт, Л. С. Выготский, Т. Гоббс, Р. Декарт, К. Левин, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Э. Толмен, Д. Н. Узнадзе, Н. Хекхаузен и др.) ориентирован на побудительной функции, акцентирует мотивационную составляющую.

2 Регуляционный подход (А. Бен, В. Джеймс, В. К. Калин, Т. Рибо, В. И. Селиванов, И. М. Сеченов, Ч. Шеррингтон и др.) акцентирует как содержательную, так и динамическую сторону воли, осуществляемую с помощью волевого усилия.

В основе воли лежит совокупность определенных волевых качеств личности – особенностей волевой регуляции, проявляющихся в специфических условиях преодоления конкретной трудности. Волевые качества личности формируются посредством обогащения опыта в конкретной деятельности. Следовательно, чтобы достичь определенной цели современный студент должен обладать: самостоятельностью – умением справляться с задачами без посторонней помощи; инициативностью – способностью находить и реализовывать оригинальные решения; настойчивостью – стремлением завершать начатое дело, не снижая степени усилий; выдержкой – способностью проявить терпение в затрудненных условиях деятельности; терпеливостью – умением преодолевать внутренние препятствия без снижения интенсивности работы; смелостью – способностью сохранять устойчивость организации психических функций в неординарной

ситуации без потери качества деятельности; решительностью – умением твердо принимать обдуманные решения и решительно действовать; целеустремленностью – сознательной направленностью на достижение результата деятельности (тактическая – умение настраиваться на краткосрочные цели и не отвлекаться; стратегическая – ясное понимание долгосрочных целей, умение руководствоваться ценностями, убеждениями и идеалами); последовательностью – способностью поэтапного непрерывного выполнения задачи; энергичностью – способностью быстро активизироваться, работать с энтузиазмом; дисциплинированностью – умением сознательно следовать установленному порядку в учебной деятельности (своевременное выполнение учебных задач, следование установленным требованиям учреждения); организованностью – умением планировать, соблюдать порядок; самоконтролем – умением контролировать свое поведение и направлять на решение сознательно поставленных задач. Волевые качества, лежащие в основе волевой активности – основной регулятор деятельности студентов, способствующий достижению целей в профессионально-личностном развитии.

Эмпирическое исследование взаимосвязи волевых качеств и прокрастинации личности осуществлялось на студенческой выборке, поскольку юношеский возраст является сензитивным для развития волевых качеств и формирования ответственности, это период преобразования системы ценностных ориентаций, перестройки структуры волевой активности, интенсивного формирования специальных способностей, целенаправленного самопознания, самовоспитания и самоорганизации. В то же время из-за изменения характера деятельности, чрезмерной эмоциональности, низкой саморегуляции поведения, воздействия гаджетов, несамостоятельности, преобладания внешней стороны в структуре мотивации частым явлением в студенческой среде является склонность к откладыванию учебных задач.

Исследование проводилось на базе ФФСН БГУ. В исследовании принимали участие 40 студентов. Использовались следующие методы исследования: тестирование; количественный, качественный анализ; статистическая обработка полученных данных. В качестве диагностического материала использовались 2 методики: «Шкала прокрастинации для студентов» (К. Лэй, 1986) и опросник «Волевые качества личности» (М. В. Чумаков, 2005).

Анализ и интерпретация результатов исследования были организованы в два этапа. Первым этапом стала первичная обработка полученных данных. В ходе исследования прокрастинации студентов было выявлено, что высокий уровень прокрастинации – у 18 студентов (45 %), средний уровень – у 16 студентов (40 %), низкий – у 6 студентов (15 %).

Среднее значение прокрастинации – 55,45, что соответствует умеренной склонности к академической прокрастинации. Процентное соотношение общего уровня развития прокрастинации студентов представлено на рисунке 1.

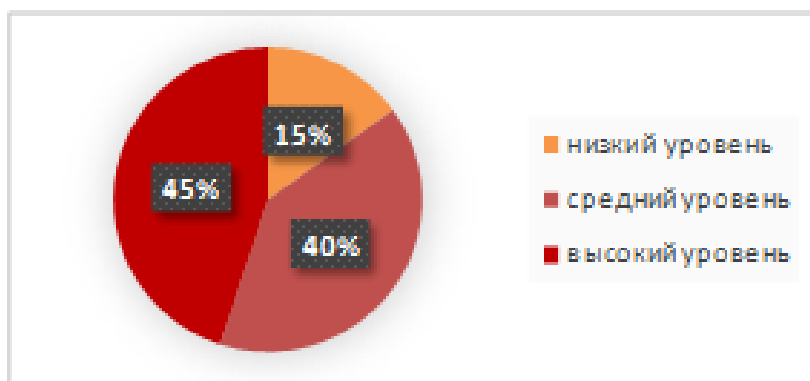


Рисунок 1 – Результаты исследования прокрастинации студентов

Анализ уровня выраженности волевых качеств по итоговому показателю показал, что средний уровень волевых качеств – у 19 студентов (47,5 %), низкий уровень – у 12 студентов (30 %), высокий уровень – 9 студентов (22,5 %). У большинства студентов волевые качества имеют средний уровень выраженности, что относится к норме. Процентное соотношение общего уровня развития волевых качеств студентов представлено на рисунке 2.

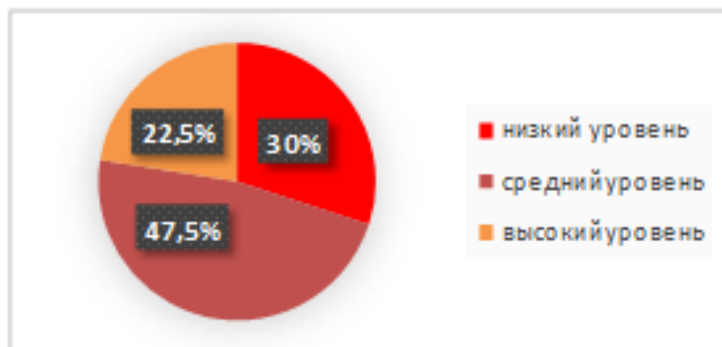


Рисунок 2 – Результаты исследования волевых качеств личности студентов

Исходя из результатов, можно отметить, что общий уровень прокрастинации и волевых качеств личности у студентов соответствует среднему значению. Показатели уровня развития отдельных волевых качеств личности студентов представлены на рисунке 3.

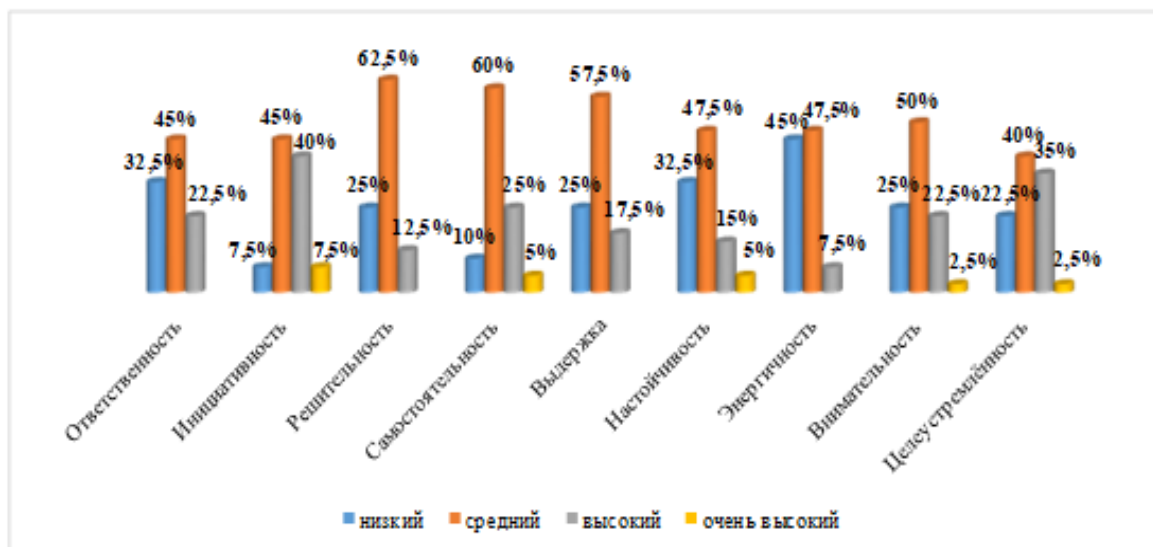


Рисунок 3 – Показатели уровня развития волевых качеств личности студентов

По шкале «ответственность» средний уровень выявлен у 18 студентов (45 %), низкий – у 13 студентов (32,5 %), высокий – у 9 студентов (22,5 %). По шкале «инициативность» средний уровень выявлен у 18 студентов (45 %), высокий уровень – у 16 студентов (40 %), очень высокий – у 3 студентов (7,5 %), низкий уровень – у 3 студентов (7,5 %). По шкале «решительность» средний уровень выявлен у 25 студентов (62,5 %), низкий уровень – у 10 студентов (25 %), высокий – у 5 студентов (12,5 %). По шкале «самостоятельность» средний уровень выявлен у 24 студентов (60 %), высокий уровень – у 10 студентов (25 %), очень высокий – у 2 студентов (5 %), низкий уровень – у 4 студентов (10 %). По шкале «выдержка» средний уровень выявлен у 23 студентов (57,5 %),

низкий уровень – у 10 студентов (25 %), высокий – у 7 студентов (17,5 %). По шкале «настойчивость» средний уровень выявлен у 19 студентов (47,5 %), низкий – у 13 студентов (32,5 %) высокий – у 6 студентов (15 %), очень высокий – у 2 студентов (5 %). По шкале «энергичность» средний уровень выявлен у 19 студентов (47,5 %), низкий уровень – у 18 студентов (45 %), высокий – у 3 студентов (7,5 %). По шкале «внимательность» средний уровень выявлен у 20 студентов (50 %), низкий – у 10 студентов (25 %) высокий – у 9 студентов (22,5 %), очень высокий – у 1 студента (2,5 %). По шкале «целеустремленность» средний уровень выявлен у 16 студентов (40 %), высокий уровень – у 14 студентов (35 %) очень высокий – у 1 студента (2,5 %), низкий – у 9 студента (22,5 %). Исходя из анализа уровня выраженности волевых качеств личности по шкалам, можно констатировать преобладание в выборке среднего уровня развитости каждого волевого качества в отдельности. Это означает что испытуемые в целом ответственные, инициативные, деятельные, самостоятельные, не склонны к длительным сомнениям, умеют контролировать себя и терпеливо переносить нагрузки, способны к произвольной концентрации внимания, собранности, имеют хорошо осознанные цели и способны к преодолению препятствий в процессе их достижения.

Вторым этапом исследования стала статистическая обработка данных с помощью программы SPSS для определения взаимосвязи между прокрастинацией и волевыми качествами студентов. Для начала мы свели таблицу первичных эмпирических данных. Затем проверили полученные результаты на нормальность распределения с помощью критерия Колмагорова-Смирнова. Так как распределение отличное от нормального для определения взаимосвязи между прокрастинацией и волевыми качествами личности студентов нами бы применен непараметрический метод – критерий корреляции Ч. Спирмена. Наиболее значимые корреляционные связи представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты корреляционного анализа прокрастинации и волевых качеств личности студентов с использованием критерия корреляции Спирмена

Шкалы	Коэффициента корреляции (r)	Степень выраженности взаимосвязи	p	Сила статистической значимости
Волевые качества личности	–0,59	умеренная	0	$p \leq 0,001$ (высокая)
Ответственность	–0,723	сильная	0	$p \leq 0,001$ (высокая)
Инициативность	–0,368	умеренная	0,019	$p \leq 0,05 > 0,01$ (низкая)
Самостоятельность	–0,46	умеренная	0,003	$p \leq 0,01 > 0,001$ (средняя)
Настойчивость	–0,327	умеренная	0,039	$p \leq 0,05 > 0,01$ (низкая)
Энергичность	–0,436	умеренная	0,005	$p \leq 0,01 > 0,001$ (средняя)
Внимательность	–0,573	умеренная	0	$p \leq 0,001$ (высокая)
Целеустремленность	–0,443	умеренная	0,004	$p \leq 0,01$ (средняя)

Данные, представленные в таблице 1, доказывают, что в процессе корреляционного анализа выявлена умеренная отрицательная взаимосвязь высокой степени значимости между прокрастинацией и волевыми качествами личности. Это говорит о том, что чем выше у студентов уровень прокрастинации, тем ниже общий уровень волевых качеств личности. И наоборот, чем более развиты волевые качества студентов, тем ниже уровень прокрастинации.

Сильная отрицательная взаимосвязь высокой статистической значимости выявлена между прокрастинацией и ответственностью. Умеренная отрицательная взаимосвязь высокой статистической значимости выявлена между прокрастинацией и внимательностью.

Умеренная отрицательная взаимосвязь средней статистической значимости выявлена между прокрастинацией и такими волевыми качествами, как самостоятельность, энергичность, целеустремленность.

Умеренная отрицательная взаимосвязь низкой статистической значимости выявлена между прокрастинацией и такими волевыми качествами, как инициативность и настойчивость.

Все вышесказанное частично подтверждает гипотезу о том, что между прокрастинацией и волевыми качествами личности существует отрицательная взаимосвязь.

По результатам проведенного исследования нами были сформулированы практические рекомендации для студентов по преодолению склонности к академической прокрастинации: сортируйте (упорядочивайте) дела с помощью матрицы Эйзенхауэра (важные и срочные – сделать; важные, но несрочные – запланировать; неважные, но срочные – делегировать; неважные и несрочные – удалить), планируйте и делите цели на подцели (сложные задания проще разделить на более мелкие с указанием реалистичных крайних сроков, обязательно отмечайте их выполнение), всегда помните о задаче (установите напоминания), управляйте целями (ищите личный смысл в каждой задаче вопросом «для чего?»), избегайте отвлекающих факторов, мотивируйте себя (смена формулировки «Я должен» и «Мне надо» на «Я хочу, потому что..» и «Этой мой выбор приступить сейчас, потому что...»; придумайте самопоощрение и награды за выполнение задания), представьте себя в будущем (визуализация результата выполнения задания и последствий при его откладывании), придерживайтесь режима труда и отдыха, а также частой смены вида деятельности (планируйте свой день, выделяя время на выполнение каждой задачи с учетом перерывов), распределяйте усилия (не планируйте вперед при наличии незавершенных дел), отслеживайте соотношение побед, неудач и текущих задач, анализируйте причины отсрочки.

Для эффективной организации образовательного процесса необходимо грамотно воздействовать на личность студента (индивидуальный подход), отдавая предпочтение творческой коллективной деятельности; постепенно увеличивать трудность учебных задач; объяснять условие задания и критерии оценки; четко устанавливать сроки выполнения; осуществлять контроллинг и итоговый контроль; поддерживать обратную связь; применять различные виды и формы работ с преобладанием практической деятельности и визуальной составляющей (например, разбор кейсов); использовать методы наказания и поощрения по результатам работы; своевременно реагировать на снижение эффективности студенческой группы; верным решением будет введение социально-психологических тренингов, способствующих развитию волевых качеств личности и обучающих навыкам тайм-менеджмента.

Список использованных источников

- 1 Варваричева, Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я. И. Варваричева // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121–131.
- 2 Попова, Д. И. Академическая прокрастинация: аспекты откладывания выполнения учебных заданий студентами / Д. И. Попова, М. Е. Беликова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2021. – Т. 19. – № 1. – С.61–77.
- 3 Milgram, N. Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination / N. Milgram, R. Tenne // European Journal of Personality. – 2000. – № 14. – P. 141–156.
- 4 Park, S. Academic procrastinators and their self-regulation / S. Park // Psychology. – 2012. – Vol. 3, № 1. – P. 12–23.

Ж. А. Щербакова

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

СПЕЦИФИКА АГРЕССИВНОСТИ И КОНФЛИКТНОСТИ У ПЕДАГОГОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ

В статье рассматривается проблема специфики агрессивности и конфликтности у педагогов с эмоциональным выгоранием. Автором приводятся данные эмпирического исследования специфических особенностей агрессивности и конфликтности у педагогов с эмоциональным выгоранием.

Ключевые слова: агрессивность, конфликтность, эмоциональное выгорание, педагоги, стратегии поведения в конфликте.

J.A. Shcherbakova

Scientific Adviser: T.G. Shatyuk, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

THE SPECIFICS OF AGGRESSION AND CONFLICT AMONG TEACHERS WITH EMOTIONAL BURNOUT

The article deals with the problem of the specifics of aggressiveness and conflict among teachers with emotional burnout. The author presents the data of an empirical study of the specific features of aggressiveness and conflict among teachers with emotional burnout.

Keywords: aggressiveness, conflict, emotional burnout, teachers, strategies of behavior in conflict.

Профессиональная деятельность человека сопровождается различными стрессовыми ситуациями, число которых в условиях современной политической и социально-экономической обстановкой непременно возрастает. Любая профессиональная деятельность насыщена специфическими профессионально трудными ситуациями, при регулярном столкновении с которыми у работника возникают отрицательные эмоции. Накапливаясь, отрицательные эмоции приводят к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека, что впоследствии приводит к эмоциональному выгоранию. Эмоциональное выгорание наиболее часто формируется у представителей профессий, связанных с большим объемом личных социальных коммуникаций. Характерной особенностью таких профессий является высокий уровень стресса, а также повышенный уровень ответственности [1]. Одной из таких профессий является профессия педагога.

Профессия педагога, безусловно, является чрезвычайно ответственной. От эмоционального благополучия педагогов зависит образовательный уровень подрастающего поколения, а значит интеллектуальный потенциал всего общества. Основными факторами, способствующими формированию эмоционального выгорания педагогов, являются повышенная моральная ответственность за психологическое и физическое благополучие детей, высокая эмоциональная и личностная включенность в профессиональную деятельность, высокий уровень конфликтности педагогической деятельности, изменение социального статуса учителя в последнее время. Подверженность синдрому эмоционального выгорания снижает уровень самоотдачи педагогов в процессе осуществления педагогической деятельности, что негативно сказывается на качестве образовательного процесса.

К синдрому выгорания и его симптомам стоит относиться не как к врагам, а как к сигналам от самих себя, которые «сообщают» о том, что с нами происходит нечто, стоящее внимания. Повышенная агрессивность, конфликтность, возникающие в процессе осуществления профессиональной деятельности, могут являться признаками эмоционального выгорания. Однако сложно утверждать, что является первопричиной – конфликтность и агрессивность как черты личности способствуют формированию эмоционального выгорания, либо же эмоциональное выгорание приводит к формированию агрессивности и конфликтности. В любом случае педагоги, осуществляющие профессиональную деятельность под воздействием различных неблагоприятных факторов, описанных выше, нуждаются в систематической психокоррекционной, профилактической работе, направленной на снижение уровня агрессивности и конфликтности, эмоционального выгорания педагогов [2, с. 52].

Цель исследования: изучить специфику агрессивности и конфликтности у педагогов с эмоциональным выгоранием.

Исследование осуществлялось на базе ГУО «Средняя школа № 49 г. Гомеля», ГУО «Октябрьская средняя школа Буда-Кошелёвского района». В исследовании приняли участие 120 педагогов.

В соответствии с целью исследования был определен следующий психодиагностический инструментарий: методика диагностики уровня эмоционального выгорания (В. В. Бойко); опросник уровня агрессивности А. Басса и А. Дарки (адаптация А. А. Хвана, Ю. А. Зайцева, Ю. А. Кузнецовой); методика «Самооценка конфликтности» (С. М. Емельянова); опросник «Определение способов регулирования конфликтов» К. Томаса (в адаптации Н. В. Гришиной). В качестве методов математической статистики использовался критерий χ^2 -углового преобразования Фишера коэффициент.

Результаты исследования уровня эмоционального выгорания у педагогов, полученные с помощью методики диагностики эмоционального выгорания В. В. Бойко, представлены на рисунке 1.

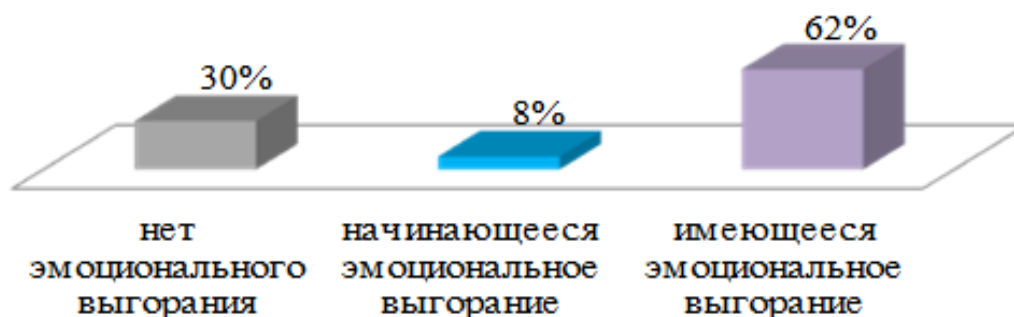


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня эмоционального выгорания у педагогов

Согласно данным, представленным на рисунке 1, у 30 % педагогов эмоциональное выгорание отсутствует. Данная часть педагогов отличается эффективным выполнением своей профессиональной деятельности. У них присутствует интерес к выполняемой профессиональной деятельности и желание работать, также для них характерна эмоциональная устойчивость.

У 8 % педагогов отмечается начинающееся эмоциональное выгорание, которое сопровождается снижением интереса к работе, снижением потребности в общении (включая родственников и друзей): «им не хочется видеть» тех, с кем они общаются в процессе выполнения профессиональной деятельности, а именно учащихся, воспитанников и их родителей, коллег; нарастанием апатии к концу рабочей недели,

а также появлением устойчивых соматических симптомов (нет сил, энергии, особенно к концу недели, головные боли по вечерам; «мертвый сон, без сновидений», увеличение числа простудных заболеваний); повышенной раздражительностью.

У 62 % педагогов эмоциональное выгорание сформировалось. Для данной части педагогов характерна полная потеря интереса к работе, эмоциональное безразличие, ощущение постоянного отсутствия сил.

На основе диагностики педагоги были условно разделены на две группы:

- педагоги с эмоциональным выгоранием (в общем количестве 84 человека);
- педагоги, эмоциональное выгорание у которых отсутствует (в общем количестве 36 человек).

Результаты исследования агрессивности у педагогов с эмоциональным выгоранием и у педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, представлены на рисунке 2 (в %).

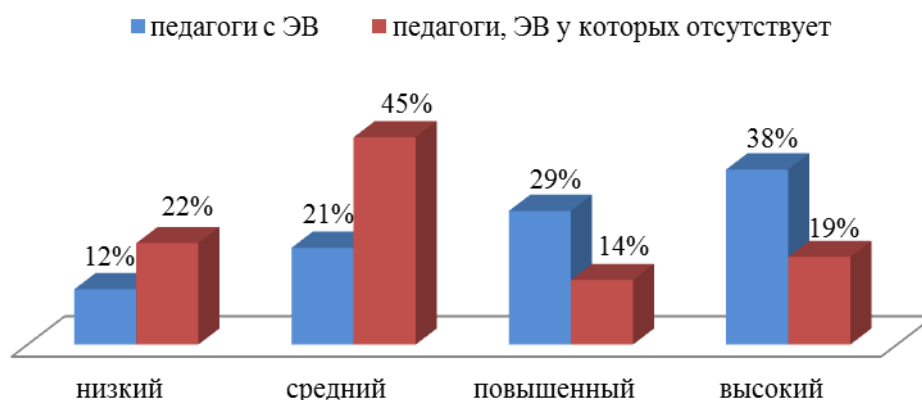


Рисунок 2 – Результаты исследования уровня общей агрессивности у педагогов

Согласно данным, представленным на рисунке 2, у 12 % педагогов с эмоциональным выгоранием и у 22 % педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, выявлен низкий уровень агрессивности. У 21 % педагогов с эмоциональным выгоранием и у 45 % педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, выявлен средний уровень агрессивности. У 29 % педагогов с эмоциональным выгоранием и у 14 % педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, выявлен повышенный уровень агрессивности. У 38 % педагогов с эмоциональным выгоранием и у 19 % педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, выявлен высокий уровень агрессивности, что говорит о чрезмерном развитии агрессивности, затрудняющем сотрудничество, а также провоцирующей конфликтность.

С помощью критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия между педагогами с эмоциональным выгоранием и педагогами, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, в следующих уровнях агрессивности:

– средний уровень ($\phi^*_{эмп} = 2,495 > \phi^*_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{эмп} = 2,495 > \phi^*_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, со средним уровнем агрессивности, статистически значимо больше доли педагогов с эмоциональным выгоранием (при $p \leq 0,01$);

– повышенный уровень ($\phi^*_{эмп} = 1,832 > \phi^*_{кр} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{эмп} = 1,832 < \phi^*_{кр} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля педагогов с эмоциональным выгоранием с повышенным уровнем агрессивности, статистически значимо больше доли педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует (при $p \leq 0,05$);

– высокий уровень ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,098 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,098 < \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля педагогов с эмоциональным выгоранием с высоким уровнем агрессивности, статистически значимо больше доли педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует (при $p \leq 0,05$).

Результаты исследования конфликтности у педагогов с эмоциональным выгоранием и у педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, представлены на рисунке 3 (в %).

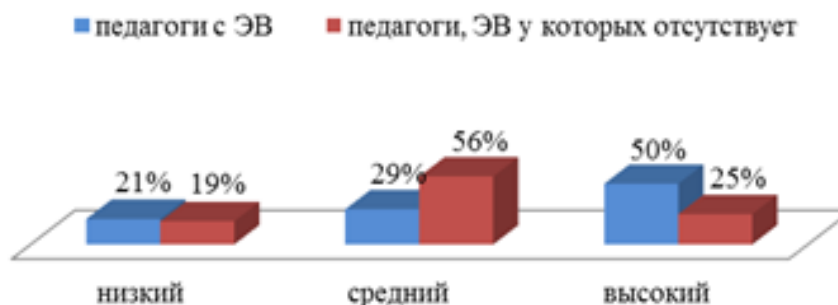


Рисунок 3 – Результаты исследования уровня конфликтности у педагогов

Согласно данным, представленным на рисунке 3, у 21 % педагогов с эмоциональным выгоранием и у 19 % педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, выявлен низкий уровень конфликтности. У 29 % педагогов с эмоциональным выгоранием и у 56 % педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, выявлен средний уровень конфликтности. Педагоги с низким и средним уровнем конфликтности предпочитают уклоняться от конфликтных ситуаций, если же конфликт случился, то идут на уступки, сдерживают свои эмоции. У 50 % педагогов с эмоциональным выгоранием и у 25 % педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, выявлен высокий уровень конфликтности, что свидетельствует о частом вступлении в межличностные конфликты. Данная часть респондентов являются инициатором напряженных отношений с окружающими независимо от того, предшествуют ли этому проблемные ситуации. Они не идут на уступки, считают, что в конфликте необходимо проявлять свой характер, не способны сдерживать эмоции в конфликтной и предконфликтной ситуации.

С помощью критерий φ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия между педагогами с эмоциональным выгоранием и педагогами, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, в следующих уровнях конфликтности:

– средний уровень ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,781 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,781 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, со средним уровнем конфликтности, статистически значимо больше доли педагогов с эмоциональным выгоранием (при $p \leq 0,01$);

– высокий уровень ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,63 > \varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\varphi^*_{\text{эмп}} = 2,63 > \varphi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля педагогов с эмоциональным выгоранием с высоким уровнем конфликтности, статистически значимо больше доли педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует (при $p \leq 0,01$).

Результаты исследования стратегий поведения в конфликте, полученные сотрудниками педагогами с помощью опросника описания стратегий поведения в конфликте» К. Томаса (в адаптации Н. В. Гришиной), представлены на рисунке 4 (в %).

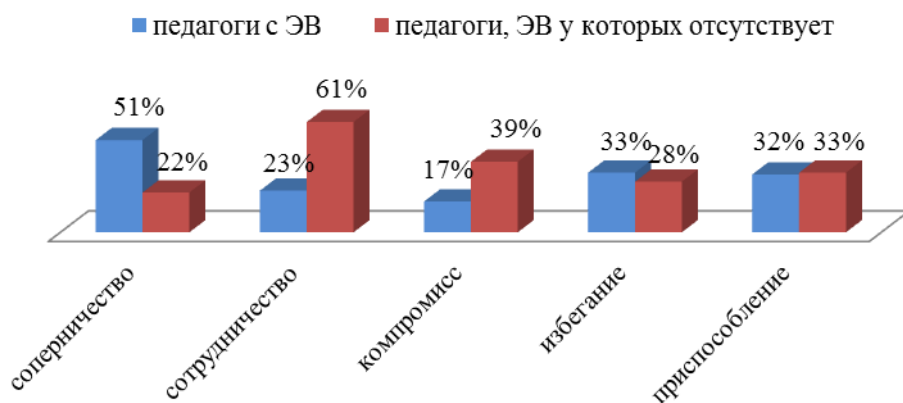


Рисунок 4 – Результаты исследования стратегий поведения в конфликте у педагогов

Согласно данным, представленным на рисунке 4, у 51 % педагогов с эмоциональным выгоранием и у 22 % педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, доминирует стратегия «соперничество» при столкновении с конфликтными ситуациями. Используя тактику «соперничество», педагоги стремятся добиться удовлетворения собственных интересов, не учитывая интересы другого участника конфликта, используя при этом различные доступные для него средства, направленные на достижение собственных целей, получения желаемого и утверждение собственного превосходства над другим участником конфликта. Они оценивают достижение собственных интересов в конфликте, как важных, значимых, а интересы других членов – как не представляющих особой важности. Данная стратегия сводится к тому, что человек делает выбор в пользу борьбы, достижения собственных интересов против сохранения взаимоотношений. Поведение по модели соперничества способствует разрушению взаимоотношений в коллективе, трудностями в контакте с клиентами, однако может быть полезной при взаимодействии с конкурентами.

У 23 % педагогов с эмоциональным выгоранием и у 61 % педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, доминирует стратегия «сотрудничество». Педагоги с доминирующей стратегией конфликтного поведения «сотрудничество», в конфликтной ситуации нацелены на поиск решений, полностью удовлетворяющих интересам обеих сторон. Они стремятся к обсуждению разногласий, их анализу с целью выработки решений, т. е. их поведение ориентировано не на отстаивание своих интересов любой ценой, а на поиск совместного решения. Они настроены и устремлены на удовлетворение интересов обеих сторон с целью сохранения межличностных отношений.

У 17 % педагогов с эмоциональным выгоранием и у 39 % педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, преобладает стратегия «компромисс», т. е. поведение, основой которого является взаимные уступки. Действия педагогов, использующих в конфликте стратегию компромисс, в некоторой степени напоминают сотрудничество, однако использование компромисса позволяет урегулировать конфликт лишь на поверхностном уровне. В конфликтной ситуации, выбирая стратегию компромисса, педагоги проявляют больше терпимости и стремление к примирению интересов. Использование данной стратегии позволяет поддерживать межличностные отношения, способствует их положительному развитию.

Стратегия поведения в конфликте «избегание» является преобладающей у 33 % педагогов с эмоциональным выгоранием и у 28 % педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, что говорит о их стремлении избежать конфликт. Стратегия избегания основана на стремлении уйти от конфликта. Используя данную стратегию

поведения, педагоги не нацелены на удовлетворение ни своих личных интересов, ни интересов соперника. Они готовы отказаться от своих интересов, поскольку не готовы пойти навстречу интересам учащихся, родителей, коллег, а это, в свою очередь, способствует только отсрочки конфликта и преобразования его в хронический. Данная стратегия может быть эффективна в том случае, если предмет конфликта не имеет существенно важного значения ни для одной из сторон. В данном случае избегание позволит исчерпать назревающий конфликт. Если же предмет спора имеет важное значение хотя бы для одной из сторон, сотрудники, участвующие в конфликтном взаимодействии, воспринимают предмет конфликта как несущественный, то использование стратегии избегания может привести к рецидиву.

У 32 % педагогов с эмоциональным выгоранием и у 33 % педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, преобладает стратегия «приспособление». Они способны отступить, «пожертвовать» своими интересами с целью сохранения взаимоотношений, поскольку отношения для них важнее предмета конфликта и объекта разногласий. В отличие от стратегии избегания, используя данную стратегию, сотрудники принимают участие в ситуации и согласны делать то, чего хочет другой участник конфликта. При данной стратегии человек идет на уступки, согласие и ущемление собственных интересов. Так, сотрудники, использующие данную стратегию, в конфликтной ситуации готовы ради благополучия пожертвовать своими интересами, вследствие чего он оказывается в проигрыше.

С помощью критерий ϕ^* -углового преобразования Фишера выявлены статистически значимые различия между педагогами с эмоциональным выгоранием и педагогами, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, в следующих стратегиях поведения в конфликте:

– «соперничество» ($\phi^*_{\text{эм}} = 3,082 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эм}} = 3,082 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля педагогов с эмоциональным выгоранием, у которых в конфликтных ситуациях доминирует стратегия «соперничество», статистически значимо больше доли педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует (при $p \leq 0,01$);

– «сотрудничество» ($\phi^*_{\text{эм}} = 4,036 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эм}} = 4,036 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, у которых в конфликтных ситуациях доминирует стратегия «сотрудничество», статистически значимо больше доли педагогов с эмоциональным выгоранием (при $p \leq 0,01$);

– «компромисс» ($\phi^*_{\text{эм}} = 2,535 > \phi^*_{\text{кр}} = 1,64$ при $p \leq 0,05$ и $\phi^*_{\text{эм}} = 2,535 > \phi^*_{\text{кр}} = 2,31$ при $p \leq 0,01$), т. е. доля педагогов, эмоциональное выгорание у которых отсутствует, у которых в конфликтных ситуациях доминирует стратегия «компромисс», статистически значимо больше доли педагогов с эмоциональным выгоранием (при $p \leq 0,01$).

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило изучить специфику агрессивности и конфликтности у педагогов с эмоциональным выгоранием. Педагоги с эмоциональным выгоранием отличаются повышенным либо высоким уровнем агрессивности, высоким уровнем конфликтности, а также использованием неэффективной стратегии поведения в конфликте «соперничество». У них чрезмерно развита агрессивность, затрудняющая сотрудничество, а также провоцирующая конфликтность. Эмоционально выгоревшие педагоги являются инициаторами напряженных отношений с окружающими независимо от того, предшествуют ли этому проблемные ситуации. Они не идут на уступки, считают, что в конфликте необходимо проявлять свой характер, не способны сдерживать эмоции в конфликтной и предконфликтной ситуации. При возникновении конфликтов они стремятся добиться удовлетворения исключительно собственных интересов, не учитывая интересы других участников конфликта (членов коллектива, учеников, родителей), используя при этом различные доступные для них средства, направленные на достижение собственных целей, получения желаемого и утверждение собственного превосходства над другими участниками конфликта.

Они оценивают достижение собственных интересов в конфликте, как важных, значимых, а интересы других членов – как не представляющих особой важности. Поведение по модели соперничества способствует разрушению взаимоотношений в коллективе, трудностям в установлении контактов с учащимися.

Список использованных источников

1 Бойко, В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.

2 Пожарская, Е. Л. Профилактика «эмоционального выгорания» как средство сохранения здоровья преподавателей / Е. Л. Пожарская, Е. В. Камнева, Е. В. Мочалов, М. А. Елдин // Теория и практика физической культуры. – 2017. – № 9. – С. 51 – 53.

А. С. Юрченко

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ У СТУДЕНТОВ

В данной статье рассматривается такое понятие, как «интернет-зависимость», а также ее особенности. Представлены результаты эмпирического исследования интернет-зависимого поведения среди студентов по методике «Шкала интернет-зависимости» С. Х. Чена (CIAS) в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова. Также приведен ряд рекомендаций по профилактике интернет-зависимости.

Ключевые слова: интернет-зависимость, компьютерные сети, профилактика.

A. S. Yurchenko

Scientific supervisor: T. G. Shatiuk, PhD in Educ. Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

PREVENTION OF INTERNET ADDICTION AMONG STUDENTS

This article discussed such a concept as «internet addiction» and its characteristics. It presents the results of an empirical study of Internet addictive behavior among students using the “Internet Addiction Scale” by S. H. Chen (CIAS) as adapted by V. L. Malygin, K. A. Feklisov. It also provides a series of recommendations for the prevention of Internet addiction.

Keywords: internet addiction, computer networks, prevention.

Новейшие технологии постепенно внедряются в различные сферы жизнедеятельности человека – происходит компьютеризация. Интернет значительно облегчает выполнение повседневных дел. И вместе с тем «платой» за данную возможность является аддикция. Таким образом, интернет-зависимость – одна из наиболее актуальных проблем настоящего времени.

К. Янг выделила пять типов интернет-зависимости, куда входят: непосредственно компьютерная зависимость – чрезмерное пристрастие к работе с использованием персонального компьютера; навязчивый интернет-серфинг – компульсивный просмотр веб-сайтов, потребление большого количества информации; кибер-сексуальная

зависимость – злоупотребление просмотром порнографических материалов посредством посещения сайтов в Интернете, а также виртуальным общением на данную тематику; зависимость от виртуальных отношений – общение в различных чатах, группах, в том числе и многопользовательских играх; перегруженность информацией – чрезмерное увлечение азартными играми, а также покупками в сети [6].

Использование сети Интернет имеет как негативные, так и позитивные черты. О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин и А. Е. Войскунский утверждают, что «компьютерная сеть – новая форма опосредствования, существенным образом перестраивающая структуру и динамику человеческой деятельности». Авторы также указывают на то, что компьютерная сеть позволяет поддерживать постоянство контактов, способствует близости коммуникативных интересов, а также обеспечивает информированность в обсуждаемых собеседниками вопросах благодаря достаточной активности пользователей, и, тем самым, она также может выступать средством преодоления коммуникативного дефицита. Вместе с тем, вследствие иллюзии анонимности коммуникации, достоверность передаваемой информации может в некоторых случаях снижаться, так как за это отвечает непосредственно собеседник [1].

Л. Н. Юрьева и Т. Ю. Больбот описывают следующие позитивные эффекты использования компьютера: повышение интеллектуальных способностей при решении сложных задач; развитие логического, оперативного и прогностического мышления; повышение уверенности в себе, а также самооценки, развитие аккуратности и точности, формирование деловой активности. Авторы также упоминают и о негативных эффектах, а именно снижение интеллектуальных способностей при решении простых задач, куда относится проверка орфографии, решение простых математических расчетов, что способствует притуплению базовых школьных знаний; при длительной и чрезмерно психически вовлеченной работе за компьютером непосредственно возникает риск зависимости [4, с. 32–33].

А. Е. Войскунский выделяет некоторые поведенческие особенности, характерные для интернет-зависимости: неспособность прекратить работу в сети; раздраженность, возникающая при отвлечениях; постепенное увеличение количества времени, проводимого в Интернете, и, вместе с тем, намеренное преуменьшение этого времени при ответе на сопутствующие вопросы; склонность забывать о домашних делах, учебной и профессиональной деятельности; потребность в освобождении от негативных чувств, получение чувства эмоционального подъема; пренебрежение различными потребностями, такими как сон, личная гигиена, питание, а также здоровьем; неспособность принимать критику со стороны окружающих касательно такого образа жизни [2]. Таким образом, злоупотребление Интернетом оказывает негативное влияние на жизнедеятельность человека, но чаще всего интернет-зависимые отрицают этот факт.

Студенты – одна из уязвимых групп, так как их деятельность связана с поиском информации, поэтому на данный момент они часто прибегают к различным интернет-ресурсам. В зависимости от получаемой специальности познавательная деятельность в большей или меньшей степени связана с непосредственным использованием персональных компьютеров. Л. Н. Юрьева и Т. Ю. Больбот описывают некоторые тенденции, характерные для проявления зависимости в юношеском возрасте: сужение круга интересов; отдаление от сверстников; актуальным становится мотив заработка денег с помощью Интернета; могут возникать проблемы во взаимоотношениях с противоположным полом, и вместе с тем вопрос о будущей семье остается сложным [4, с. 50]. Касательно мотива заработка денег стоит отметить, что в настоящее время также достаточно популярны азартные игры в сети, и это становится привлекательным для юношей. Следствием этого может стать не только интернет-аддикция, но и игровая зависимость. Популярны и стриминговые платформы, которые создают иллюзию массовости, включенности в общение, притупляя возможное чувство одиночества.

Психодиагностическим инструментарием для выявления наличия интернет-зависимости использовалась такая методика, «Шкала интернет-зависимости» С. Х. Чена (CIAS) в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова [5]. Выборочную совокупность же составил 101 респондент различных факультетов учреждения образования «ГГУ имени Ф. Скорины».

Данные, полученные в результате диагностики, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Полученные результаты диагностики по методике «Шкала интернет-зависимости» С. Х. Чена (CIAS) в адаптации В. Л. Малыгина, К. А. Феклисова

Общий показатель наличия интернет-зависимого поведения	Количество	
	человек	%
Отсутствие интернет-зависимого поведения	26	25,74
Склонность к возникновению интернет-зависимого поведения	58	57,43
Наличие интернет-зависимого поведения	17	16,83

Таким образом, в данной выборке преобладает склонность к возникновению интернет-зависимости, а именно 57,43 % от общего числа. Для таких студентов характерны некоторые черты зависимого поведения, однако, присутствует и самоконтроль. Отсутствие интернет-зависимого поведения диагностировано у 25,74 %. А наличие интернет-зависимого поведения выявлено у 16,83 %. Для таких студентов характерны такие черты, как раздражимость при отвлекающих от Интернета факторах, увеличение времени, проводимого при работе за компьютером, возможно игнорирование потребностей, в частности сна и рационального питания, возникновение проблем со здоровьем. Такие студенты закрыты, интровертированы и могут иметь сопутствующие проблемы в эмоциональной сфере.

Следует обратить внимание на то, что наличие интернет-зависимости и склонность к ее возникновению диагностировано у 75 респондентов, что значительно превышает число студентов, у которых интернет-зависимость отсутствует – 26. Это говорит о росте склонных к интернет-зависимому поведению людей. Вместе с тем чаще затрагивается вопрос о профилактике химических зависимостей, таких как, например, алкоголь, табакокурение, наркотическая зависимость. Реже проводятся беседы об опасности интернет-зависимости. Следовательно, актуальным остается вопрос о ее профилактике.

Для того, чтобы профилактика была эффективна, стоит рассмотреть возможные факторы развития аддиктивного поведения. Ц. П. Короленко и Т. А. Донских утверждают, что «для аддиктов характерна установка на то, что им чего-то не хватает. Поэтому развитию зависимого поведения способствует культ материальных благ, когда люди стремятся найти в этом смысл жизни»[3, с. 46]. Это актуально для тех людей, которые тратят большие суммы денег на покупки и азартные игры в сети, и в особенности для тех, кто стремится обновить свой персональный компьютер дорогостоящими комплектующими, после чего время, проводимое в сети, может значительно вырасти из-за новых возможностей. Это действие становится систематическим вследствие развития технического оборудования, а также растущего качества компьютерных программ и в частности игр.

Еще одним фактором возникновения аддиктивного поведения выступает семья. Ц. П. Короленко и Т. А. Донских выделяют условия, такие как излишняя формализация воспитания, ограничение путей для самовыражения, а также установление рамок и эталонов на любых уровнях творческой деятельности. Именно поэтому становится сложным раскрыть свой потенциал. Между тем авторы выделяют и стремление к совершенству как фактор развития аддиктивного поведения. Следствием могут быть проблемы во взаимоотношениях с окружающими с последующим чувством одиночества [3, с. 46, 96].

Одиночество – достаточно распространенное явление среди интернет-зависимых людей так же, как и сопутствующие проблемы с распознаванием эмоций и чувств. Одной из форм профилактики интернет-зависимости могут выступать тренинги, направленные на развитие коммуникативных навыков, на развитие эмоционального интеллекта, включая способность к эмпатии. Тренинг также может быть основой для самосовершенствования и работы над собой. Методами тренинга могут выступать: психогимнастика, игры, дискуссии. Вместе с тем профилактика, проводимая с людьми с уже существующей интернет-зависимостью, представляет собой направленность на преодоление дальнейшего развития аддиктивного поведения, на коррекцию сопутствующих симптомов, восстановление человека в социум. Одним из эффективных методов также могут выступать психотерапевтические группы, в которой интернет-зависимые субъекты смогут делиться своими чувствами и проблемами, а также, что немаловажно, общаться с другими людьми. Тем самым они смогут понять, что они не остаются одни со своей проблемой. Но первый шаг для успешной коррекции зависимого поведения должен сделать сам зависимый – принять наличие проблемы, принять свою слабость перед ней, осознать неспособность контролировать ситуацию.

А. Е. Войскунский приводит ряд рекомендаций по профилактике интернет-зависимости. Автор предлагает стратегию управления временем, которое затрачивается на работу в сети, а именно поэтапное сокращение активности, изменение расписания повседневных дел или установка ограничителей продолжительности сеансов. Также изготовление предмета (например, карточек с написанным на одной стороне негативным влиянием Интернета на образ жизни, а на другой – цели и желания, которые были отложены). Этот предмет будет попадаться на глаза, тем самым напоминая об этих последствиях. Автор замечает, что за постепенные успехи в реализации целей следует хвалить себя, сохранять терпение, учиться совладать с эмоциями, провоцирующими зависимое поведение, а также обращаться за помощью к близким людям [2].

В настоящее время для объективного ограничения времени, проводимого в сети, в приложениях, которые чаще всего используются для общения и веб-серфинга, вводятся функции, позволяющие поставить своеобразный таймер, после которого использование приложения будет ограничено. Более того, существуют напоминания о перерыве в работе с приложением, о сне, а также отчет о потраченном времени за каждый день как в дневное время суток, так и в ночное. Эти функции следует использовать, так как они способствуют профилактике интернет-зависимости. Но стоит отметить, что при наличии зависимого поведения не следует резко ограничивать проводимое время в сети во избежание появления симптомов отмены. Освобожденное же время желательно замещать другой деятельностью.

Л. Н. Юрьева и Т. Ю. Больбот утверждают, что «недостаточная эффективность профилактики связана с тем, что близкие пользователей персональных компьютеров и сами пользователи не расценивают признаки интернет-аддикции как нечто угрожающее и обращаются к специалистам уже на этапе наличия интернет-зависимого поведения. В том числе они также недостаточно ознакомлены с симптомами зависимости, а также ее первыми признаками» [4, с. 145]. Таким образом, профилактические мероприятия должны быть направлены не только на тех, кто находится в группе риска или уже интернет-зависим. Общество должно быть достаточно проинформировано об особенностях этого вида зависимости, включая симптомы и первые признаки. И вместе с тем нужно уделять должное внимание данной проблеме и осознавать возможные последствия для того, чтобы не усугубить ситуацию.

Таким образом, интернет-зависимость – это все еще актуальная проблема в силу недостаточной профилактики данного явления, а также стремительного развития технологий. Остается актуальным дальнейшее изучение данного вопроса с целью минимизации интернет-зависимого поведения и коррекции уже имеющихся случаев.

Список использованных источников

- 1 Арестова, О. Н. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия / О. Н. Арестова, Л. Н. Бабанин, А. Е. Войскунский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1996. – № 4. – С. 14–20.
- 2 Войскунский, А. Е. Феномен зависимости от интернета / А. Е. Войскунский // Гуманитарные исследования в Интернете: сб. ст. / сост.: А. Е. Войскунский. – М., «Можайск-Терра», 2000. – С. 55–76.
- 3 Короленко, Ц. П. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1990. – 224 с.
- 4 Юрьева, Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот; «Пороги». – Днепр-петровск, 2006. – 196 с.
- 5 Chen, S. H. Development of a Chinese Internet Addiction Scale and its psychometric study / S. H. Chen, L. J. Weng, Y. J. Su, H. M. Wu, P. F. Yang // Chinese Journal of Psychology. – 2003. – Vol. 45, № 3. – P. 279–294
- 6 Young, K. S. Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder / K. S. Young // CyberPsychology and Behavior. – 1998. – Vol. 1, № 3. – P. 237–244.

Feng Xiaoyin

Scientific supervisor: T. G. Shatiuk, PhD in Ped. Sciences, Ass. Professor
Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin,
Mozyr, Republic of Belarus

THE DEVELOPMENT TRENDS OF DIGITAL MUSIC EDUCATION IN CHINA AND BELARUS IN THE MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

As an important branch in the field of modern music education, digital music education is undergoing rapid changes. Based on a comprehensive analysis of the development of digital music education in China and Belarus, this article discusses the trends of its development in the modern educational environment. This study uses a literature review and empirical research methods combining educational policies, teaching practices and the relevant socio-economic background of two countries.

Keywords: China, Belarus, digital music education, development, trends, comparative analysis, future.

Фэн Сяоинь

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина,
г. Мозырь, Республика Беларусь

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ И БЕЛАРУСИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Являясь важной отраслью в области современного музыкального образования, цифровое музыкальное образование претерпевает быстрые изменения. На основе всестороннего анализа развития цифрового музыкального образования в Китае и Беларуси в данной статье обсуждаются тенденции его развития в современной образовательной

среде. В этом исследовании используются обзор литературы и методы эмпирического исследования, сочетающие образовательную политику, педагогическую практику и соответствующую социально-экономическую ситуацию двух стран.

Ключевые слова: Китай, Беларусь, цифровое музыкальное образование, развитие, тенденции, сравнительный анализ, будущее.

Analysis of the development and characteristics of China's digital music creation and performance. Digital music in China is developing rapidly. With the popularity of the Internet and smartphones, digital music is becoming increasingly popular in China. From music players to streaming platforms, digital music is replacing traditional CD and radio listening methods.

China's digital music market has grown rapidly in recent years. According to the data, as of the first half of 2020, China's digital music market has exceeded 20 billion yuan, accounting for 12.8 % of the global digital music market, making it one of the fastest growing digital music markets in the world. This means the continuous development of the digital music market in China and the acceptance of digital music.

The popularity of digital music has also opened more musicians and record companies. Many musicians and record companies are working hard to invest and develop in digital music, injecting new vitality into the digital music industry in China. Through digital music platforms, musicians can better present their work and expand their audience, while record companies can also better manage and promote their music work.

Currently, the largest digital music service providers in China are NetEase Cloud Music, QQ Music and Kugou Music. These platforms have a huge user base and rich music resources. From indie music to pop songs, these platforms offer users an unlimited choice of music. At the same time, they offer many social features, such as comments, sharing and following, allowing users to better communicate and interact.

In general, digital music has become an important part of the Chinese music market. With the further development of digital technology and network infrastructure, we can expect China's digital music market to present a more prosperous and rich scene.

At present, digital technology in China is widely disseminated within schools. Regarding the digital technology adopted by schools, we have conducted the following survey: digital music technology exposed by music teachers (Figure 1).

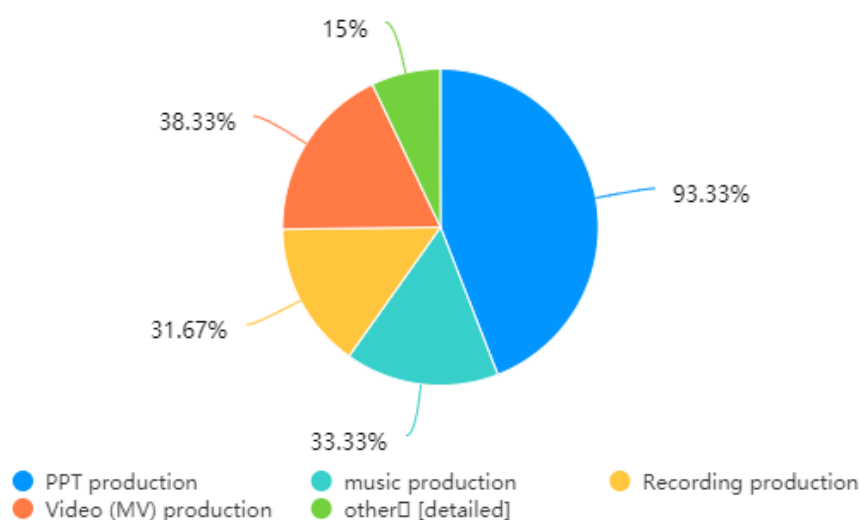


Figure 1 – Digital music technology mastered by music teachers

In the digital education technology, PPT production is the most popular technology, accounting for 93.33 % of the effective filling people. Followed by video (MV) production, accounting for 38.33 %. The proportions of music production and sound recording production were similar, accounting for 33.33 % and 31.67 %, respectively. The percentage of the other techniques was 15 %. As can be seen, PPT production and video (MV) production are more popular, probably because they are widely used in classroom teaching, while music production and recording production are more used in fields such as music and language. The popularity of music production in music education classes is influenced by a variety of factors, some of the possible reasons:

1 Limitations of teaching resources and equipment: music production usually requires professional audio workstation, audio interface, audio processing equipment and other professional equipment and software. However, schools or educational institutions may not be able to provide sufficient funds and resources to purchase and maintain this equipment. Therefore, the lack of appropriate equipment and teaching resources is a limiting factor for the popularization of music production in music education classrooms.

2 Training of teachers and professional quality: Music production requires teachers to have professional music production skills and knowledge. However, training teachers with expertise in music production requires time and resources. In many schools, the lack of teachers with background and experience in music production leads to the popularization of music production in the classroom.

3 Limitations of curriculum setting: Music education courses usually need to cover a wide range of music content, such as music theory, musical instrument playing, music history, etc. Due to class hours and curriculum constraints, schools may not be able to set up special courses or time periods for music production alone. Therefore, music production often cannot get full attention and development.

4 Continuation of traditional teaching mode: In some traditional music education classes, it focuses on traditional teaching content such as musical instrument playing, chorus and music theory, and has relatively little teaching of modern technologies such as music production. This may be due to the continuation of the traditional teaching mode and the traditionalization of the teaching concepts.

Although there are some limitations in the popularization of music production in music education classroom, with the development of digital music technology and the transformation of music education, more and more schools and educational institutions begin to realize the importance of music production, and actively take measures to promote the application of music production in education. This includes an increased input, developing professional teams of teachers, providing professional equipment and resources, and adapting the curriculum to enable music production to be more widespread and developed.

Characteristics and development of digital music education in Belarus. At present, we can know that the music education system in Belarus is divided into: primary, intermediate and advanced three classes. Primary music education. During the 11-year compulsory education in Belarus, the government encourages schools to offer art courses, and according to the literature, 90 % of art schools or institutions in Belarus are music institutions. This provides a good foundation for the development of music art, especially digital music education.

In intermediate music education, Belarus pays attention to the cultivation of professional skills of middle school students, so as to prepare for the admission of institutions of higher learning, and trains a large number of music teachers in primary and secondary schools in normal colleges and universities.

In higher music education, it mainly refers to the professional training of students' music ability in professional music colleges. After enrollment, the school will carry out the following training. The admission will conduct various quiz activities to determine students' perception of the type of music, including the level of formation of a particular type of

aesthetic taste. In the second stage, elective courses were formulated and implemented, including the study of opera schools, to form and develop college students' artistic thoughts on opera. The third stage, including the true results of the statement impact and the analysis of the results [5].

After completion, the results will be classified and relevant training will be developed. Namely: low level: students have no interest or little interest in art. Not showing any emotion, in monosyllabic and nonexpressive answers, is only dependent on universally accepted concepts without revealing their meaning. Intermediate level: the students do not show an emotional attitude, and have no interest. When answering questions, you cannot or do not want to describe your emotions in detail, or want to answer them vividly, or to share your impressions. High level: Students show a strong positive attitude towards beauty and art. The questions were answered quickly, the speech was smart and had enough vocabulary. These reflections show a clear emotional state (joy, surprise, joy) [3; 4].

Let's take the Belarusian State Academy of Music as an example. The Belarusian State Academy of Music attaches great importance to the training of students' polyphony and singing of works. Have a good understanding and deepen your understanding of the piece by playing it repeatedly. At the same time, the Belarusian State Academy of Music cultivates the singing quality of the works in this way, and will specially select the adagio of piano pieces or other sonatas for training. However, there are no hard targets for the above mentioned in China [2].

Educational policies and practices in Belarus are constantly developed and updated to meet the needs and challenges of digital music education. The efforts of the government and education departments aim to provide a policy environment and supportive measures conducive to the development of digital music education to promote innovation in music education and improve the quality of education.

In terms of educational practice, the digital music education in Belarus adopts a variety of strategies and methods in terms of teaching practice. The following are some common teaching practices:

1 Digital music software application: Digital music education in Belarus focuses on the use of professional music software for teaching and learning. Students can learn and master the functions and operations of various music software, such as music production software, sequencers and recording software. By operating this software, students can perform activities such as music creation, arranging, mixing and audio processing.

2 Virtual Musical Instruments and music games: In digital music education, using virtual musical instruments and music games is a common teaching practice. Students can use the virtual musical instrument software to simulate the performance of various musical instruments to improve their performance skills and music perception. At the same time, music games can also increase the participation and interest of learners, and stimulate students' interest in learning.

3 Online learning platforms and resources: Digital music education in Belarus uses online learning platforms and resources to support teaching practice. Students can access learning materials, course content and exercises through the online platform for distance learning and autonomous learning. At the same time, students can also communicate and collaborate with teachers and other learners online to share music works and experiences.

4 Distance learning and collaboration: Digital music education in Belarus realizes distance teaching with the help of distance teaching and collaboration. Faculty members can interact and guide students in real time through video conferencing and remote collaboration tools. This approach of distance learning and collaboration allows learners to gain musical guidance and collaboration opportunities across different regional and professional constraints in time and space.

5 Creation and performance opportunities: Digital music education provides rich opportunities to create and perform, encouraging students to demonstrate their musical talents. Students can create and arrange music through digital tools and software to create their own music works. In addition, students have the opportunity to participate in activities such as musical performances, competitions and music festivals to demonstrate their musical skills and performance skills.

6 Personalized learning and evaluation: Digital music education focuses on personalized learning and evaluation. Teachers develop personalized learning plans according to students' interests and abilities, and provide individual guidance and guidance. At the same time, teachers also conduct personalized learning evaluation through observation, work evaluation and feedback, so as to help students find their own advantages and the direction of improvement.

In conclusion, digital music education in Belarus adopts strategies and methods in terms of teaching practice, including digital music software applications, virtual instruments and music games, online learning platforms and resources, distance learning and collaboration, creation and performance opportunities, and personalized learning and evaluation. These practical methods enrich the students' learning experience and facilitate the development of their musical skills and creativity.

But we can also see that Belarus has less developed technology, the amount of equipment is not enough to support the rapid reform of digital music education in the country, but we can also see that Belarus has a complete and reasonable music education system, which is a solid foundation for future development music education and its reform.

Digital music education still has a long way to go in the future, because so far, there is no very unified definition of digital music education. So, in the primary stage of digital music education, we should pay attention to is the development of people, especially the students' ability training, because of the technology, many problems cannot solve immediately, so, we should exercise students' autonomous learning ability and independent appreciation ability, so that the existing technology really become their auxiliary learning tools, make their own have the ability to extract information, to further promote the development of digital music education. At present, cultural exchanges in the world are increasingly frequent. In this noisy cultural society, giving primary and middle school students the ability to extract information is also a kind of protection for themselves.

For the future of music education objects, we should jump out of the fixed thinking, reverse thinking. Digital music education should not be a simple "digital + education". Now, we should be aware that we should not let "digital" and "network" "offside". In essence, digitalization and the Internet should be an auxiliary means at all stages, and how to use the Internet and digitalization to promote the development of education is the top priority. As analyzed above, for primary and middle school students, we should cultivate the ability of independent learning ability and independent reading ability, that is, we can analyze the knowledge needed from the existing information, rather than all the knowledge output by teachers. Then, digitalization and network are good output media. For example, an offline concert, through digital technology, create a gorgeous stage and sound effect, naturally arouse students' interest, they will naturally contact with the relevant knowledge. At the same time, how to make digitalization and network become the carrier of the communication of various ethnic cultures will also be the problem to think about in the next step. The curiosity of primary and middle school students will inevitably understand when they are exposed to different things. That is to say, teachers in the era of digital music education, should gradually change into the status of the guide, rather than pure knowledge exporter, with the help of high and new technology guide students exercise autonomous learning, independent reading ability, can let their self-discipline, from make their next learning more easily, so as to solve the network education knowledge output ability is weak, hinder the development of digital music education [1].

Now, with the innovation of technology, the development of music technology is more and more rapid, and the high technology like “Alpha brainwave music” has been born, but these technologies are still in the initial stage, and there is still a long way to go.

List of sources used

1 Wang, Yansong. On the Standards and Paths of "Internet + Education". / Wang Yansong // Chongqing Higher Education Research – 2017. – № 5 (1) – P. 9–12.

2 Nie, Na. Evaluation Mechanism and Enlightenment in the Advanced Piano Teaching System of Belarus – Taking the Belarusian State Conservatory of Music as an Example. / Nie Na // Music Creation – 2013 – № 7 – P. 170–171.

3 Yuan, Chenfei. A Comparison of Music Education in Belarus and China. / Yuan Chenfei // Qilu Art Academy – 2007 – № 5 – P. 82–83.

4 Li, Wanrong. Research on the Establishment and Operation of Music Teaching Institutions in Belarus / Li Wanrong, Xie Xiaoyu // Journal of Heihe University – 2022 – № 13(8) – P. 73–75.

5 Tian Weige. Constructing the Pyramid of Art Education – Inspiration from Belarus. / Tian Weige // Chinese Art Education. – 2020 – № 2 – P. 174–176.

Sun Xiang

Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin

Mozyr, Republic of Belarus

Scientific Adviser: U. A. Beizerau, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Francisk Skorina Gomel State University,

Gomel, Republic of Belarus

DIAGNOSIS OF LOWER GRADE STUDENTS PERFORMANCE IN THE PROCESS OF MUSIC AND AESTHETIC EDUCATION

The article explores the methods and criteria for evaluating young students' progress and abilities in music and aesthetic education. It discusses the importance of early diagnosis in identifying students' strengths and weaknesses, tailoring teaching methods to individual needs, and fostering an appreciation for the arts from a young age. The article also covers various assessment tools and strategies to measure students' performance effectively, ensuring that the educational process is both engaging and beneficial for their artistic development.

Keywords: diagnosis, lower grade students, Music and aesthetic education.

Сунь Сян

Мозырский государственный педагогический университет им. И. П. Шамякина

г. Мозырь, Республика Беларусь

Научный руководитель: В. А. Бейзеров, канд. пед. наук, доцент

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,

г. Гомель, Республика Беларусь

ДИАГНОСТИКА УСПЕШНОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье исследуются методы и критерии оценки успеваемости и способностей школьников в музыкально-эстетическом воспитании. Обсуждается важность ранней диагностики для выявления сильных и слабых сторон учащихся, адаптации

методов обучения к индивидуальным потребностям и формирования понимания искусства с раннего возраста. В статье также рассматриваются различные инструменты и стратегии оценки для эффективного измерения успеваемости учащихся, гарантируя, что образовательный процесс будет одновременно интересным и полезным для их творческого развития.

Ключевые слова: диагностика, учащиеся младших классов, Музыкально-эстетическое воспитание.

The importance of musical and aesthetic education of young people to form their spiritual world in modern conditions of the information society is clarified. The approaches of scientists to understanding the phenomenon of «musical and aesthetic education» are generalized, which gives grounds to assert that this concept is: a component of the spiritual development of the individual, his artistic and emotional sphere, aesthetic attitude to the surrounding reality; a means of developing his musical abilities in the process of conscious perception of works of musical art and critical attitude to musical phenomena; a specially organized purposeful process of forming musical qualities and musical and aesthetic consciousness of the individual [1].

At the present stage in education there is active process focused on implementation traditions and cultural experience in modern times pedagogical system, in which personality can actively develop. Current the problem of introducing children to the truth becomes values of national original art, nurturing love and interest in authentic but multinational culture as a system of theoretical values, which allows the development satisfy spiritual needs and cognitive interests of schoolchildren. It must be taken into account that the composition is modern of small school classes becomes micro-space of cultural diversity and includes children of different nationalities. The determining factor in introducing students to cultures of the world, a factor in the dialogue of cultures should become a multicultural aesthetic environment, organized in a comprehensive school. Multicultural aesthetic environment as subject artistic environment, filled imbued with a multinational culture may should create an opportunity for improvement formation and development of the student's personality as personality creative, spiritually rich.

Musical and aesthetic education, educational carried out in a given environment takes a special place in the structure of spiritual and moral the formation of a modern student's personality.

Music as an emotional-sound form of giving spiritual experience, preserving and revealing wide range of emotions, feelings and ideas peoples, is an effective means in searching for ways and levels of interaction and understanding mania between schoolchildren of different nationalities. With musical and aesthetic education the tangy of youth and society binds prospects for the spiritual and moral development of the people, the revival of national traditions, increasing understanding the cultural level of the people, because, having a powerful impact on the development of students citizens, it helps to stop manual processes observed in modern society, contributes to the development of interest in musical culture of representatives of various peoples.

Modern pedagogical science, involving the development and design of process of musical and aesthetic education, takes into account the needs of various ethnic groups in preservation of their culture, introduces students to variety of customs, norms of behavior with the aim of formation in schoolchildren of the ability to apply understanding of different musical cultures and careful relationship with them.

The diagnosis of music and aesthetic education of lower grade students can be carried out from the following aspects:

1 Interest and perception: Lower grade students usually have a strong curiosity about music, they like to listen to children's songs, simple pop songs, and also like to participate in some simple music games and rhythmic activities. They have a limited perception of music, but

a certain sensitivity to basic musical elements such as rhythm, pitch, and timbre. Through these activities, teachers can cultivate students' interest in music and gradually guide them to perceive the basic elements of music.

2 Listening and expression: Lower grade students like to listen to stories and simple explanations, so teachers can appropriately add some story elements in music teaching, so that students can more easily understand and accept in the listening process. At the same time, they also like to express their feelings and ideas, and teachers can encourage students to express their feelings and understanding of music through singing, rhythm, performance and other forms.

3 Artistic expression: Lower grade students have limited artistic expression ability, but they like to express their feelings and ideas through body movements, painting, handmade and other ways. In music teaching, teachers can guide students to express music through body movements, dances, percussion instruments and other ways to help them develop physical coordination and sense of rhythm.

4 Aesthetic consciousness: Lower grade students have begun to form a preliminary aesthetic consciousness, they like colorful and cute music works, but also like simple and bright, full of childlike music style. Teachers can guide them to appreciate some simple and beautiful music works, cultivate their aesthetic consciousness, and gradually guide them to form a correct aesthetic concept.

The diagnosis of music and aesthetic education for lower-grade students involves assessing their current level of understanding, skills, and interests in music and aesthetics. This process is crucial for tailoring educational programs that cater to the specific needs and abilities of these young learners. Here's a structured approach to conducting such a diagnosis:

1 Define Objectives. First, clearly define what you aim to achieve through the diagnosis. Are you looking to identify basic musical literacy, assess creativity in relation to aesthetics, or gauge interest levels in various forms of art?

2 Select Appropriate Assessment Tools. Choose tools that align with your objectives. These can include: Observation Checklists: For observing students' behavior during music classes or when engaging with visual arts. Questionnaires/Surveys: To gather students' opinions on different types of music or art they have encountered. Performance Tasks: Where students demonstrate their musical skills or create artwork based on given themes. Standardized Tests: If available, standardized tests designed to measure musical knowledge and aesthetic appreciation [2].

3 Administer the Assessment. Implement the chosen assessment methods. Ensure that the environment is conducive for learning and that students feel comfortable participating.

4 Analyze Results. After collecting data, analyze it to understand each student's strengths, weaknesses, and areas of interest. Look for patterns among the group as well as individual differences.

5 Develop a Profile for Each Student. Based on the analysis, develop a profile for each student. This should include: Musical Skills: What instruments they play, their ability to read music, etc. Aesthetic Appreciation: Their preferences in music and art, how they respond to different styles. Creativity: How they express themselves creatively, either musically or artistically.

6 Plan Educational Interventions Use the profiles to plan targeted interventions. This might involve: Individualized Instruction: Tailoring lessons to address specific skill gaps or interests. Group Activities: Organizing activities that cater to the collective interests of the class. Resource Allocation: Providing access to resources that support identified areas of strength or need [3].

7 Monitor Progress. Regularly monitor students' progress through ongoing assessments and observations. Adjust plans as necessary based on observed improvements or new insights gained. Listening Skills: Does the student show interest in listening to different genres? Do they seem to enjoy the experience? Instrumental Skills: Can the student play any instruments? Which ones? Do they show enthusiasm for playing? Creative Expression: Does

the student participate in creative projects related to music? How do they contribute? Response to Feedback: How does the student react to constructive feedback about their performance or work?

Analysis of scientific and methodological material, and also experience in teaching work with junior schoolchildren allowed to highlight the criteria components, characteristics representing musical and aesthetic education of junior schoolchildren in multicultural environment of a comprehensive school: cognitive, motivational-need, emotional-volitional, communicative-activity.

1) cognitive component – basic music visual and aesthetic experience of junior schoolchildren: music awareness of culture of the peoples, quality of special knowledge, skills and abilities. Indicators: sufficient level of special basic knowledge: knowledge of songs, composers, holidays; musical abilities, which include rich mode-pitch, rhythmic, timbre, dynamic, intonation, visual abilities properties; artistic and creative skills which include mastery of vocal choral, choreographic, instrumental performing skills and abilities;

2) motivational-need component – a system of personal motives, musical aesthetic interests, tastes and needs of junior schoolchildren which reveal students' focus on vocal and choral field of musical art of the peoples and contribute to the development of musical aesthetic education of students. Indicators: interest and desire of the individual for “community” appreciation of new musical experiences; active, sustainable, conscious desire to develop and master musical material multicultural orientation; the child's need to master various types of musical performing activities and the need to own this activities;

3) emotional-volitional component – power learning methods of volitional self-regulation and the ability to experience the music being performed; mastery of artistry and emotional expression activity in the embodiment of artistic plan. Indicators: possession of imaginative thinking, developed fantasy, creative imagination; mastery of artistry and emotional expressiveness in the embodiment of artistic the main idea of a musical work.

Low level of musical and aesthetic good breeding is characterized by small knowledge in the field of musical art, absence or weak expression with a keen interest in the musical culture, naive-realistic perception the introduction of the musical culture of various peoples. Children cannot name the composition authors and their works, passive, unemotional, have no favorite songs, study without desire. They lack creativity imagination and active beginning in creativity. Younger schoolchildren are unexpressive and indifferent. They get lost on stage, control their actions while singing with difficulties; their movements are not free, unnatural. This level is characterized by reluctance to participate in a joint artistic and aesthetic activity, criticism from classmates, awareness of own superiority [4].

The average level is expressed when younger schoolchildren have shallow knowledge of the subject field of musical art, some demonstrate interest in music. Children are quite familiar with the composers, but cannot name their musical preferences, they know some folk songs, but they perform them unemotionally, often they only know the words to the first verses. Students are easily involved in rehearsal work. Schoolchildren respond to the proposal to participate in joint artistic-aesthetics concert activities and exhibit some attention to national, individual characteristics of classmates. During performances, children worry, but control their actions; their movements are not free enough and unnatural.

High level of musical and aesthetic the personality of the schoolchild is characterized by attentiveness and activity to musical classes, deep knowledge in the field of musical art, interest in musical culture, harmony of rational and emotional beginnings. These students are eager to learn new vocal works, willingly engage in technical working out. Children express desire actively participate in joint artistic but creative activity. Levels of development of fantasy and creative imagination are high; They feel free and natural on stage.

To sum up, the music and aesthetic education of lower grade students can be diagnosed from the aspects of interest, perception, listening and expression, artistic expression and aesthetic consciousness. In the teaching process

List of sources used

- 1 Aleman, A. Music training and mental imagery ability / A. Aleman // *Neuropsychologia*. – 2000. – № 38. – PP. 1664–1668.
- 2 Gardiner, M. F. (1996). Learning improved by arts training / M. F. Gardiner // *Nature*. – 1996. – № 10. – PP. 381.
- 3 Trainor, L. J. Effects of musical training on the auditory cortex in children / L. J. Trainor // *The neurosciences and music*. – 2003. – V. 999 (1). – PP/ 506-513.
- 4 Жирнова, И.В. Педагогические условия развития музыкально-творческих способностей младших школьников (на материале марийского фольклора) /И.В. Жирова : дисс. ... канд. пед. наук. – Йошкар-Ола: 2005. – 174 с.

Tang Xingzhi

Scientific supervisor: T. G. Shatiuk, PhD in Ped. Sciences, Ass. Professor
Francisk Skorina Gomel State University,
Gomel, Republic of Belarus

SPECIFICS OF THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND HAPPINESS IN LOVE OF COLLEGE STUDENTS

The article examines the problem of psychological well-being and happiness in love among students. The theoretical review presents an analysis of the factors that shape psychological well-being and happiness in love, and also provides the obtained empirical data, the result of which is that economic conditions and economic stability are important for girls, while boys are more interested in social support and general interests. Boys are more likely to have love that is characterized by commitment without intimacy or passion. Girls more often find themselves in conditions of dizzying courtship and then marriage, but in such love, obligations are built on the basis of passion without the stabilizing influence of intimacy. They also strive for an ideal relationship.

Keywords: psychological, well-being, happiness, love, students.

Тан Синджи

Научный руководитель: Т. Г. Шатюк, канд. пед. наук, доцент
Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины,
г. Гомель, Республика Беларусь

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И СЧАСТЬЯ В ЛЮБВИ У СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема психологического благополучия и счастья в любви у студентов. В теоретическом обзоре представлен анализ факторов, формирующих психологическое благополучие и счастье в любви, а также приведены полученные эмпирические данные, результатом которых является то, что для девочек важны экономические условия и экономическая стабильность, тогда как мальчики больше интересуются социальной поддержкой и общими интересами. У мальчиков чаще встречается любовь, характеризующаяся преданностью без близости или страсти. Девушки чаще попадают в условия головокружительных ухаживаний, а затем замужества, но в такой любви обязательства строятся на основе страсти без стабилизирующего влияния близости. Они также стремятся к идеальным отношениям.

Ключевые слова: психология, благополучие, счастье, любовь, студенты.

Love is an important aspect that is prevalent in college life, and psychological well-being is one of the indicators to assess an individual's subjective well-being. Therefore, studying the problem of love and psychological well-being among college students has become a hot topic in academia. Here are some of the relevant findings from scientific research:

- *improve psychological well-being*: Studies have shown that college students generally have higher levels of psychological well-being in romantic relationships. Being in love can lead to positive emotional experiences such as loving, caring, being understood, and supported, which can improve an individual's well-being [1, 2];

- *social support and well-being*: Romantic relationships provide a stable social support system that helps college students better cope with the pressures of school and life. Studies have found that support and understanding in romantic relationships can significantly promote mental health and well-being in college students [3];

- *self-esteem and satisfaction*: Romantic relationships have a positive effect on college students' self-esteem and satisfaction. Studies have found that falling in love can improve an individual's self-esteem, enhance the sense of identification with their own value, and bring more satisfaction and positive emotions [3, 4, 5];

- *academic performance and well-being*: Although sometimes relationships can have an impact on college students' studies, studies have found that healthy romantic relationships can promote an individual's psychological well-being and are associated with better academic performance [6];

- *conflict and well-being*: Conflict is inevitable in a relationship, but the key is how to deal with it. Studies have shown that positive communication and resolution in conflict management can improve the quality of romantic relationships, which in turn can promote psychological well-being in college students [7].

It is important to note that psychological differences and environmental factors between individuals can also have an impact on the relationship between love and psychological well-being. Therefore, in further research, it is necessary to comprehensively consider individual characteristics, relationship quality, social support and other relevant variables to fully understand the relationship between college students' love and psychological well-being.

The psychology of love among college students refers to a series of psychological processes and psychological states that they experience in romantic relationships. Love is an important part of the psychological development of college students, through love, college students can further understand the knowledge and experience of emotions, communication, interpersonal communication, etc., which is of great significance for the formation of healthy and good interpersonal relationships and positive attitude [8, 9].

Happiness refers to the subjective phenomena that individuals subjectively feel, including emotional satisfaction, life satisfaction and self-satisfaction. Well-being is not only an important indicator of an individual's positive mental health, but also closely related to an individual's life satisfaction, self-evaluation and social adaptability. The relationship between love psychology and happiness has become a hot issue in psychological research, and most of the relevant studies support a positive association between love psychology and happiness, that is, individuals with good psychological state in love are more likely to obtain happiness [10, 11].

In order to show the relevant data related to the relationship with the psychological well-being of college students, the following provides a verified real and effective specific numerical data. A survey of 1,000 college students showed that more than 80 % of college students believe that being in love has a positive impact on their happiness, and 60 % of them see love as an important way to achieve happiness. In addition, the research data also shows that college students in love score higher on happiness compared to college students who are not in love, and they are more likely to feel happy, fulfilled and confident [12].

In this research “Love Triangle Scale”, “The College Student Psychological Well-Being Scale (CFAI)” were used to survey the psychological well-being and the happiness in love of college students in Guizhou, China, and a total of 100 questionnaires were distributed, and 92 valid questionnaires were recovered, with an effective rate of 92 %. SPSS 21.0 statistical software was used to collate and analyze the data. Research base: “Guizhou colleges, China”, the research sample: 92 college students.

With the development and progress of society, college students’ love concepts and behavior patterns are also constantly changing. Falling in love is a common human experience, and college students from different cultural backgrounds will also face mental health and well-being problems in love. According to the data presented in table 1, as a result of the application of ϕ^* -Fisher's angular transformation it is statistically significant that girls and boys have differences in types of love and feelings of psychological well-being.

In accordance with the data presented in table 1 and their statistical processing with ϕ^* -Fisher's angular transformation it can be argued that girls and boys equally value the frequency and quality of emotional communication, the appearance and personality of a partner, however, there are statistically significant differences in the parameters “Economic conditions” ($\phi^*_{\text{tab}} = 2.31 < \phi^*_{\text{emp}} = 2.693$ at $\rho \leq 0,01$), “Support and understand each other and common interests” ($\phi^*_{\text{tab}} = 1.64 < \phi^*_{\text{emp}} = 1.748$ at $\rho \leq 0,05$). Economic conditions and economic stability are important for girls, while boys are more interested in social support and general interests.

Table 1 – The results of College Student Psychological Well-Being Scale (CFAI)

Scales	Boys (n = 30)	Girls (n = 62)	ϕ^*_{emp}	Significance level
A. The frequency and quality of emotional communication	87 %	92 %	0.772	
B. The appearance and personality of the other party	83 %	76 %	0.843	
C. Economic conditions	90 %	98 %	1.748	at $\rho \leq 0,05$
D. Support and understand each other and common interests	60 %	31 %	2.693	at $\rho \leq 0,01$
Note: $\phi^*_{\text{tab}} = 2.31$ at $\rho \leq 0,01$; $\phi^*_{\text{tab}} = 1.64$ at $\rho \leq 0,05$				

In accordance with the data presented in table 2 and their statistical processing with ϕ^* -Fisher's angular transformation can be argued that among boys, there are statically significantly more students who lack love ($\phi^*_{\text{tab}} = 2.31 < \phi^*_{\text{emp}} = 2.368$ at $\rho \leq 0,01$), and have empty love ($\phi^*_{\text{tab}} = 2.31 < \phi^*_{\text{emp}} = 2.853$ at $\rho \leq 0,01$), but girls feel fatuous love ($\phi^*_{\text{tab}} = 1.64 < \phi^*_{\text{emp}} = 2.018$ at $\rho \leq 0,05$) and consummate love ($\phi^*_{\text{tab}} = 1.64 < \phi^*_{\text{emp}} = 2.063$ at $\rho \leq 0,05$). Boys are more likely to have love that is characterized by commitment without intimacy or passion. Girls more often find themselves in conditions of dizzying courtship and then marriage, but in such love, obligations are built on the basis of passion without the stabilizing influence of intimacy. They also strive for an ideal relationship, they cannot imagine a happier long-term relationship with anyone else, they solve their few problems with ease, and everyone enjoys the relationship with their partner. Perfect love with loss of passion can turn into companionate love.

Table 2 – The results of "Love Triangle Scale"

Love Triangle Scale	Boys (n = 30)	Girls (n = 62)	ϕ^*_{emp}	Significance level
lack of love	30 %	9 %	2.368	at $p \leq 0,01$
liking / friendship	20 %	31 %	1.106	
limerence / infatuation	20 %	21 %	0.108	
empty love	47 %	18 %	2.853	at $p \leq 0,01$
romantic love	20 %	24 %	0.455	
companionate love	43 %	53 %	0.892	
fatuous love	20 %	40 %	2.018	at $p \leq 0,05$
consummate love	10 %	23 %	2.063	at $p \leq 0,05$
Note: $\phi^*_{tab} = 2.31$ at $p \leq 0,01$; $\phi^*_{tab} = 1.64$ at $p \leq 0,05$				

Through the analysis of SPSS calculation results, there are many problems in the current love of college students, such as economic problems, girls care more than boys, but there are also situations where girls are more dedicated than boys.

Thus, college students' psychological happiness in love is influenced by many factors, including personal personality traits, relationship satisfaction, intimacy and interdependence, self-esteem and self-confidence, social support, ability to deal with conflicts, economic situation and material satisfaction, cultural background and social values. When these factors are met, college students are more likely to experience happiness in romantic relationships. Therefore, in order to improve the psychological well-being of college students in love, it is necessary to pay attention to and improve the level of these factors.

Personality traits are an important factor in a person's happiness in a relationship. People who are positive, emotionally stable, kind, and respectful are more likely to achieve happiness. Relationship satisfaction refers to an individual's satisfaction with the relationship. Personal happiness is higher when there is mutual respect, understanding, and support in a relationship. Intimacy and interdependence are important factors in a relationship. When an individual feels emotionally connected, intimacy, and codependence with their partner, it helps to improve well-being. Self-esteem and self-confidence are the degree to which an individual recognizes and accepts themselves. In romantic relationships, people with higher personal self-esteem and self-confidence tend to be more likely to feel happy. Social support refers to the support and love that an individual feels from family, friends, and the social environment. Having adequate social support can improve an individual's well-being. A healthy relationship requires both partners to be able to handle conflict effectively. Properly handling conflict promotes better communication and mutual understanding, which in turn enhances well-being. Financial status and material satisfaction can also affect college students' happiness in relationships. Better financial conditions and material satisfaction can bring more security and happiness to a relationship. Different cultural backgrounds and social values also have an impact on the psychological well-being of love. An individual's cultural background and values affect their expectations and satisfaction with relationships, which in turn affects the degree of well-being.

Boys are more likely to have love that is characterized by commitment without intimacy or passion. Girls more often find themselves in conditions of dizzying courtship and then marriage, but in such love, obligations are built on the basis of passion without the stabilizing influence of intimacy. They also strive for an ideal relationship, they cannot imagine a happier long-term relationship with anyone else, they solve their few problems with ease, and everyone enjoys the relationship with their partner. Boys are more likely to have love that is characterized by commitment without intimacy or passion. Girls more often find themselves in conditions of dizzying courtship and then marriage, but in such love, obligations are built on the basis of passion without the stabilizing influence of intimacy. They also strive for an ideal relationship.

The research results on the correlation between mental health and well-being in college students' love have the characteristics of diversity, epochality, cross-culture and practice. The findings of these findings not only help to deeply understand the impact of college students' love on mental health and well-being, but also provide practical mental health guidance and well-being improvement methods for college students. Future research could further expand research in this area to better meet the needs of college students and promote their overall development of mental health and well-being.

To sum up, college students' psychological well-being in love is closely related to factors such as personal personality traits, relationship satisfaction, intimacy and interdependence, self-esteem and self-confidence, social support, ability to deal with conflicts, economic situation and material satisfaction, cultural background and social values.

List of sources used

1 Yun, Zhang. Research on the influencing factors of college students' psychological well-being in love / Yun Zhang, Huiping Chen, Qiumei Chen, et all // Journal of Psychological Research – 2015 – № 8 (6) – P. 87 – 91.

2 Yao, Zili. Research on the related factors of college students' psychological well-being in love / Yao Zili, Wu Yuanping, Tao Renwen // Journal of Nanjing Normal University (Social Science Edition) – 2018 – № 54 (3) – P. 101 – 107.

3 Montoya-Castilla, I. Influence of self-esteem, gender, and social support on romantic jealousy in late adolescence. / I. Montoya-Castilla, R. Ortega-Ruiz, R. del Rey // Frontiers in Psychology – 2018 – № 9 – P. 134 – 139.

4 Liu, Hongmei. Research on the Relationship between College Students' Love Satisfaction and Psychological Well-being / Liu Hongmei, Zhang Hongwei, Yang Xiuying // Chinese Journal of Health Psychology – 2018, – № 26 (4) – P. 542 – 545.

5 Huang, L. Research on the Relationship between College Students' Love Satisfaction and Psychological Well-being. / Huang L, Zhao Xiangyu // Science and Technology Management Research, –2017 – № 37 (12) – P. 285 – 290.

6 Li, C.M. Extracurricular activities, personal values, and self-esteem among Taiwanese adolescents. / Li, C.M., Wu, C.H., Wu, H.C., Lin, C.H., & Liu, C.Y. // Social Behavior and Personality: an International Journal – 2009 – № 37 (9) – P. 1217 – 1230.

7 Zhang Jingjing. Research on the relationship between college students' love experience, interpersonal adaptation and psychological well-being / Zhang Jingjing, Yang Qiaoron // Chinese Journal of Health Psychology, – 2014 – № 22 (8) – P. 1233 – 1235.

8 Tian, Xiaowei. A Reference Model of College Students' Love Happiness / Tian Xiaowei, Shao Lan, Shi Tianshun // Psychological Development and Education. – 2018 – № 4 (2) – P. 221 – 227.

9 Hao, Xia. Survey on Love and Mental Health of Contemporary College Students. / Hao Xia // University Logistics Research – 2019 – № 204 (03) – P. 74 – 76.

10 Xiao, Zhelin. Research on the influencing factors of college students' love satisfaction / Xiao Zhelin, Pu Qiuming // Chinese Journal of Health Psychology – 2015 – № 23 (7) – P. 953 – 956.

11 Zhong Lei. Survey Analysis and Influencing Factors of College Students' Love Satisfaction. / Zhong Lei, Huang Qin // Journal of Henan Institute of Management. – 2020 – № 35 (3) – P. 230 – 234.

12 Feng, Shaozhen. A comparative analysis of college students' happiness in love / Feng Shaozhen, Wu Min // Journal of Changchun Institute of Education – 2015 – № 31 (05) – P. 18 – 19.

Zhang Yan

Scientific supervisor: E. V. Gapanovich-Kaidalova, PhD. in Psychology, Ass. Professor
Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin
Mozyr, Republic of Belarus

THE ROLE OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION IN ACHIEVING CONTINUITY OF ETHNIC CULTURE AND ETHNO-IDENTITY OF STUDENTS

The article analyzes the issues of transformation and ensuring the continuity of ethnic culture. The importance of ethno-cultural education is emphasized, which should be aimed at finding effective ways to identify students with their ethnic culture, creating diverse platforms for mixing cultures, educating students with ethno-cultural emotions and multicultural adaptability, achieving common prosperity and progress of ethnic groups, promoting social stability and unity.

Keywords: national culture, ethno-cultural transformation, ethnic education, values, ethno-identity.

Чжан Янь

Научный руководитель: Е. В. Гапанович-Кайдалова, канд. психол. наук, доцент
Мозырский государственный педагогический университет имени И. П. Шамякина,
г. Мозырь, Республика Беларусь

РОЛЬ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОСТИЖЕНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И ЭТНОИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье проанализированы вопросы трансформации и обеспечения преемственности этнической культуры. Подчеркнута важность этнокультурного воспитания, которое должно быть направлено на поиск эффективных способов идентификации учащихся со своей этнической культурой, создание разнообразных платформ для смешения культур, воспитание у учащихся этнокультурных эмоций и мультикультурной адаптивности, достижение общего процветания и прогресса этнических групп, содействие социальной стабильности и единству.

Ключевые слова: национальная культура, этнокультурная трансформация, этническое воспитание, ценности, этноидентичность.

School education is an important way of reproducing ethnic culture, and it is also an important platform for cultivating outstanding inheritors of ethnic culture. It has its own cultural context, including a self-contained way of life, values, and interpersonal patterns, creating a cultural integration and change field for students. The values and extension issues of different cultural entities will become the logical starting point and destination for students to construct knowledge and meaning. The integration and infiltration of different cultures have become the starting point for students' innovation of their own ethnic culture, providing a source of power for the strategic transformation of their ethnic culture. Through knowledge and skill learning and norms of daily life, students gradually assimilate and solidify the way of life, communication, moral values, and corresponding ethnic psychology and values at school, forming a deep-seated individual cultural character. These issues will inevitably involve the cultural identification and transformation of students from different ethnic groups, promoting the emergence, transformation, and development of unique ethnic cultural styles of minority students. H. Markus, an American social psychologist, has explored the role of culture in shaping self-identity and cognition. Her work includes the theory of self as

a cultural system, which emphasizes how individuals' self-concepts are influenced by cultural contexts. According to H. Markus: «We have argued that the view one holds of the self is critical in understanding individual behavior and also in understanding the full nature of those phenomena that implicate the self» [3, p. 248]. Therefore, the issue of the generation and transformation of ethnic culture in school education should be an important topic for cultural and educational value decision-making, and the value orientation of ethnic cultural education depends on the cultural development view held by educators. In light of this, the author attempts to explore the value orientation of ethnic cultural development in school education, in order to provide theoretical guidance for exploring effective ways of inheriting ethnic culture in school education.

The Fundamental Content of Ethnic Culture. Culture is the representation of all human practical activities and their outcomes. In a broad sense, it refers to the collective sum of material and spiritual wealth created by humans throughout the process of social and historical development. It includes four levels: The first is the material culture level, consisting of materialized knowledge and encompassing the total sum of human material production activities and their products. It refers to tangible cultural entities such as language, clothing, architecture, and performing arts. The second is the institutional culture level, composed of various social norms established by humans through social practices. It includes social and economic systems, marriage and family systems, political and legal systems, as well as institutions related to family, ethnicity, nation, economy, politics, religion, education, technology, and art. The third is the behavioral culture level, which manifests in the form of customs and habits in daily activities, characterized by distinct ethnic and regional features. The fourth is the mental culture level, comprising the values, aesthetic preferences, and thought processes formed through long-term nurturing in human social practices and consciousness. It represents the core component of culture. In a narrower sense, culture refers to the spiritual wealth created by ideologies, including knowledge, religion, beliefs, customs, moral principles, academic thoughts, literature, arts, scientific and technological advancements, and various systems as a complex whole. These are the outcomes of human labor and serve the purpose of fulfilling various material and spiritual needs of individuals.

While culture can be defined from different perspectives, the generation and development of culture is a historical evolutionary process with its unique creators, material foundations, and modes of transmission. Within a certain region, any cultural form represents the dialectical unity of social commonality and ethnic individuality, as well as the product of human adaptation to specific environments. The ethnic nature of culture is universally recognized as a characteristic that relies on and empowers the ethnic spirit manifested in a particular ethnicity. It often coalesces into the distinctive national character and social psychological consciousness of the ethnic group. At the ethnic level, a culture of a particular ethnicity encompasses all the civilizational achievements collectively created and relied upon for survival throughout its long history of development. This includes material, spiritual, and institutional accomplishments. It is a comprehensive reflection of ethnic qualities, ethnic history, ethnic literature, ethnic economy, ethnic life, and the ideological forms of the ethnic group. Ethnic culture is both a product of historical accumulation and the identity and essential characteristics of an ethnic group. Every ethnic group has its unique natural and geographical environment, social production status, and biological traits. Driven by basic physiological needs, they often transform their natural environment using themselves as labor tools to obtain necessary material resources such as food, clothing, housing, and transportation. The modes of production, ways of life, and patterns of communication that emerge from this process form the fundamental cultural unit of an ethnic group, directly influencing their production practices and understanding of nature. After these needs are adequately met, social needs and spiritual beliefs become increasingly prominent. Different ethnic groups have developed social and cultural contents suitable for their social existence, such as emotional attachment methods, thinking

habits, behavioral norms, etiquette systems, ethical principles, and religious beliefs. However, the manifestations and purposes of these cultural elements vary greatly due to differences in ethnic classification, exhibiting diverse cultural expressions. Therefore, in addition to possessing the structural characteristics shared by human culture, ethnic culture can have vast directions for development and possibilities for evolution due to differences in ecological and social environments among various ethnic groups.

In conclusion, different ethnic cultures possess their unique structural connotations and personalized social psychological contents, and the interconnection and interaction between the two constitute a self-regulating social and cultural system. According to J.A. Banks: “Multicultural education incorporates the idea that all students – regardless of their gender; sexual orientation; social class; and ethnic, racial, or cultural characteristics – should have an equal opportunity to learn in school” [1, p. 3]. Generally speaking, the fundamental purpose of developing and inheriting ethnic culture is to seek the educative function of ethnic culture, to explore the promoting role of ethnic culture in the development of individual characteristics. This is also the fundamental value of implementing ethnic cultural education in schools. Therefore, in the practice of ethnic cultural education in schools, the guiding principle should be “prioritizing education for nurturing individuals, emphasizing moral education, implementing quality education, and cultivating well-rounded socialist builders and successors who are morally, intellectually, physically, and aesthetically developed” [1, p. 4]. It is important to adhere to the people-centered core, balance multiple considerations, and uphold the basic principles of inheritance and innovation, while pursuing comprehensive, coordinated, and sustainable development.

1 *The value appeal of national culture.* Generation refers to the growth, change, and transformation of things, including the emergence of things from non-existence, the process of growth from weak to strong, and the transition from one state to another. The generation and development of human culture is the result of people transforming natural objects through practical transformation, changing the external environment, and refining and elevating the results of practice. Generally speaking, cultural generation means the emergence of new cultural forms. It is both the embodiment and enhancement of current new cultural elements, cultural traits, and cultural spirit, as well as the inheritance and promotion of one's own cultural traditions. Therefore, cultural generation depends on three conditions: firstly, the contradiction between the transcendence and autonomy of culture, which is the basic motivation for the emergence of a crisis in traditional culture and the generation of new culture; secondly, a profound cultural crisis is formed only when the dominant cultural pattern becomes ineffective or becomes a hindrance in people's practical development and social progress, thereby creating space for the generation of a new cultural pattern; thirdly, the generation of any new culture does not completely negate or break away from the past cultural traditions, but is based on the synthesis of advanced cultural spirit, absorption of essence from foreign cultures, and successful transformation of traditional culture.

The development of any culture's generation is a historical process influenced by various internal and external factors. First, from the perspective of the natural environment, geographical features determine the way people work, restricting the development of productivity and giving rise to different economic and social relations. These are both the results of people's labor creation and the outcomes of active adaptation and subjective choices. Over time, unique cultural phenomena specific to a particular region are cultivated, giving rise to different cultural traits. Second, the level of social productive forces will determine the changes and development of culture. Differences in the level of productive forces will lead to different perspectives and levels of understanding, resulting in different modes of thinking, values, aesthetic tastes, etc., and giving rise to different types of cultural patterns or cultural ecologies. Third, from the perspective of cultural creators, human groups are highly conscious beings who subjectively reflect the external world. Due to the differences

in the objective reality of the external world, driven by different needs, people often acquire and inherit livelihood patterns, behavioral norms, cognitive modes, and values that are unique to their ethnic group. In order to highlight the unique value of their own ethnic group, they actively create and invent cultural elements that have ethnic symbolic significance, such as animal and plant totem culture, religious belief systems, ethnic costumes, etc. It is precisely the pursuit and expression of these ethnic self-values that drive the deconstruction of established cultural elements and the creation of new quality cultural elements. Fourth, the generation of ethnic culture is also related to the mode of inheritance. Oral transmission is the most basic mode of ethnic cultural inheritance, mainly achieved through family life education and social production education. While this mode can preserve a large amount of original cultural information, it rarely generates new quality cultural elements and tends to be conservative. With the development of mass media and inter-ethnic interactions, cultural elements and their meanings beyond ethnic boundaries are dissolved and equivalently transformed, and even invented and created under the influence of media will and popular value judgments, forming new cultural types, such as mass culture and popular culture, which exist in the form of media. Based on this, it can be seen that different material transmission channels directly influence the generation of the connotation of ethnic culture and the conveyance of meaning, expanding people's modes of living and becoming a part of life.

The above emphasizes that the generation of any ethnic culture is the result of the intrinsic driving force of cultural development and the coordination of multiple factors. Therefore, the focus of ethnic cultural education in schools should not only be on imparting cultural knowledge and skills but also on guiding students to examine their own ethnic culture with a dialectical perspective and to reflect on the dual value scale of rationality and value in the development of their own ethnic culture, achieving an organic unity of the two and establishing a cultural development concept based on value rationality. From the perspective of sustainable development requirements, the ultimate goal of ethnic cultural education in schools is to create a harmonious time and space environment as a means to achieve the comprehensive development of students' physical and mental well-being, and thereby achieve the sustainability of human existence and development. To this end, in the practice of ethnic cultural education, it is necessary to create an environment for the generation of ethnic culture and actively build platforms for the coordinated development of material culture, institutional culture, behavioral culture, and mindset culture.

2 *Value demand for national culture conversion.* The issue of ethnic cultural transformation is often related to the shifting demands of human beings and social adaptation. Under the influence of changes in the living environment and social-economic transformation, the traditional cultural patterns of an ethnic group often face a crisis of losing their attachment media. These media can be the human psychological consciousness system, as well as the external natural ecological environment and social relationship environment. The transition of these material media will prompt people to reconstruct the content of their psychological reflections, adjust their original cognitive beliefs, emotional needs, and value norm patterns, and learn new social adaptation skills and behavioral ways. The construction of such new cultural elements is an intrinsic driving force for the transformation of specific ethnic cultural connotations and forms. In the context of globalization, ethnic cultural transformation based on this often relies on two paths: cultural integration and cultural innovation. Cultural integration refers to the exchange, fusion, permeation, and complementation of various ethnic cultures, continuously breaking through the regional and ethnic limitations of one's own ethnic group, and gaining recognition through the critical selection from a universal human perspective, gradually transforming the regional resources of one's own ethnic culture into resources shared and owned by humanity. In the process, it is important to adhere to the concept of self-identity, the principle of unity in diversity, and aim for pluralistic coexistence, mutual communication, complementarity, harmony, and common prosperity. According to

J. A. Banks: “Teachers in each discipline can analyze their teaching procedures and styles to determine the extent to which they reflect multicultural issues and concerns. An equity pedagogy exists when teachers modify their teaching in ways that will facilitate the academic achievement of students from diverse racial, cultural, gender, and social-class groups” [1, p. 18]. Cultural innovation involves the deconstruction of existing cultural values, knowledge systems, modes of thinking, and cultural institutions, and the creation of a new type of cultural activity that is both modern and distinctive to the ethnic group. Specifically, this includes conceptual innovation, which reevaluates the culture of one's own ethnic group based on the standards of world advanced cultures, creatively reinterpreting and reconstructing the outstanding resources of traditional culture with modern cultural concepts, and comprehensively promoting the modern transformation of traditional culture. According to E. H. Schein: “As the world becomes more interdependent, more organizations, projects, task forces, and joint ventures of various sorts will involve members from different nations, ethnicities and occupations” [4, p. 104]. To seize the opportunity, strive to achieve a perfect integration of ethnic characteristics and contemporary features, embodying not only the uniqueness of the ethnicity but also distinct contemporary attributes.

According to G. Gay: “The future of multiethnic education is in some ways more uncertain and challenging than it was when this discipline emerged. One kind of political expediency gave it birth; another, coupled with economic and ideological constraints, threatens its existence. Whereas much of the history of multiethnic education to date has been devoted to its justification and conceptual clarification, its future will require long-range pragmatic planning, practical models for implementing ideas, and demonstrations of its effectiveness” [2]. The core issue of ethnic cultural transformation is how to ensure the continuity of ethnic culture. In addition to avoiding the alienation and deviation of the psychological structure of ethnic culture during transformation, the imbalance of cultural psychology is mainly manifested in four aspects: the prominence of ethnic emotions, the polarization of thinking styles, the extremism of behavioral patterns, and the cohesion and deviation of personality pursuit and behavior styles. It also depends on the scientific nature of the premises, principles, and methods of cultural transformation. It is necessary to adhere to the subject positioning of modernity and ethnicity, use a pluralistic value judgment standard, and explore the positive elements and values of ethnic culture, such as historical cultural dynamics, historical cultural resources, and exchanges with other cultures. The principles of ethnic cultural transformation involve adhering to correct theoretical guidance, analyzing and synthesizing various cultural elements, and achieving a dialectical transformation that combines critique and inheritance. The transformation of form, content, and function is the main approach to ethnic cultural transformation. In terms of form, it refers to the transformation of language, concepts, and categories in ethnic culture, distinguishing which concepts and categories only require understanding and recognition, and which can be transformed, updated, inherited, or directly inherited. Content transformation involves reinterpreting certain propositions, viewpoints, and theories in the traditional cultural thinking of the ethnic group, giving them new interpretations and imbuing them with new meanings. Function transformation means starting from the needs of reality and systematically transforming the positive forms and content in traditional ethnic culture, seeking ethnic wisdom, lessons, and historical references in traditional culture to provide ideological methods and historical insights for solving contemporary important social issues, thus transforming them into shared values, social consciousness, and cultural spirit of the ethnic group. Therefore, in the face of students' conflicting encounters with the reality of ethnic culture, it is important not only to affirm the development of ethnic cultural education but also to reflect on its development. It is necessary to consider the overall development of different ethnic cultures, regard promoting the development of different ethnic

communities as a whole, actively construct an equal value perspective for ethnic cultural development, and comprehensively coordinate the synchronous and diachronic development needs of students from different ethnic groups.

Thus, culture is the result of the historical accumulation of human social practices. It originated from the labor production and creative behavior of kinship groups in different natural environments. It encompasses all aspects of human life and can be differentiated into multiple levels and social forms according to different value standards and survival needs, both in terms of content and form. Under the dynamic interaction of social relationships, along with the transformation of human beings from natural groups to social groups or ethnic groups, different ethnic cultures blend and converge. Within their respective cultural creation fields and subjective transformation visions, this often leads to the variation of cultural generation and transformation patterns of an ethnic group, detaching from the original cultural ecological environment. It manifests as the diversification of cultural psychological needs of a specific ethnicity, leading to the alienation of ethnic cultural values and deconstructing the inheritance mode and cognitive patterns of their ethnic culture. This prompts its members to choose between inheriting their ethnic culture and incorporating elements from other cultures, often arousing a crisis of ethnic cultural identity and driving the transformation and invention of ethnic cultural transformation methods. Among them, the transformation of ethnic cultural psychological structures undoubtedly has decisive significance and practical guidance.

Therefore, the strategic approach of ethnic cultural education in schools should not only focus on identifying the differences in different ethnic cultural systems for curiosity's sake and emphasizing their uniqueness. Instead, it should adhere to the principle of overall consideration and coordination, striving to build curriculum resources and life practice platforms that facilitate the transformation of students' ethnic cultural psychological significance. Ethnic cultural education in schools must aim to achieve effective ways for students to identify with their ethnic culture, create diverse platforms for the blending of ethnic cultures, cultivate students' ethnic cultural emotions and multicultural adaptability, achieve common prosperity and progress of ethnic groups, and promote social stability and unity.

List of sources used

1 Banks, J. A. Multicultural Education Issues and Perspectives / J. A. Banks, Ch. A. McGee Banks. – Indianapolis: Wiley and Sons, 2012. – 384 p.

2 Gay, G. Multiethnic Education: Historical Developments and Future Prospects / G. Gay // Phi Delta Kappa International. – 1983. – Vol. 64, № 8. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.jstor.org/stable/20386805>. – Дата доступа: 28.06.2014.

3 Markus, H. R. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation / H. R. Markus, Sh. Kitayama // Psychological Review. – 1991. – Vol. 98, №. 2. – P. 224–253.

4 Schein, E. H. Organizational Culture and Leadership / E. H. Schein. – San Francisco: Jossey-Bass, 2010. – 464 p.

Научное электронное издание

**СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ
НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

Сборник научных статей

Подписано к использованию 09.12.2025.

Объем издания 8,12 МБ.

Издатель и полиграфическое исполнение:
учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины».
Специальное разрешение (лицензия) № 02330 / 450 от 18.12.2013 г.
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий в качестве:
издателя печатных изданий № 1/87 от 18.11.2013 г.;
распространителя печатных изданий № 3/1452 от 17.04.2017 г.
Ул. Советская, 104, 246028, Гомель.

<http://conference.gsu.by>